



HAL
open science

**SE SOCIALISER PARMIS SES PAIRS A
L'ADOLESCENCE : CONTRIBUTION GENERALE
ET SPECIFIQUE DES EXPERIENCES AMICALES,
AMOUREUSES ET DE POPULARITE AUX
DEVELOPPEMENTS SOCIAL ET CONATIF**

Cécile Kindelberger

► **To cite this version:**

Cécile Kindelberger. SE SOCIALISER PARMIS SES PAIRS A L'ADOLESCENCE : CONTRIBUTION GENERALE ET SPECIFIQUE DES EXPERIENCES AMICALES, AMOUREUSES ET DE POPULARITE AUX DEVELOPPEMENTS SOCIAL ET CONATIF. Psychologie. UNIVERSITE PARIS NANTERRE, 2021. tel-04891241

HAL Id: tel-04891241

<https://nantes-universite.hal.science/tel-04891241v1>

Submitted on 16 Jan 2025

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 Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Cécile Kindelberger

**SE SOCIALISER PARMIS SES PAIRS A L'ADOLESCENCE :
CONTRIBUTION GENERALE ET SPECIFIQUE DES EXPERIENCES AMICALES,
AMOUREUSES ET DE POPULARITE AUX DEVELOPPEMENTS SOCIAL ET
CONATIF**

Tome I

NOTE DE SYNTHÈSE

En vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches en Psychologie
Université de Paris Nanterre
sous la direction de Pascal Mallet (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteuse :	Raphaële Miljkovitch	Professeur, Université Paris 8 Saint Denis
Rapporteur :	Roger Fontaine	Professeur, Université de Tours
Membre du jury :	Mohamed Bernoussi	Professeur, Université de Nantes
Membre du jury :	Maya Gratier	Professeur, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Pascal Mallet	Professeur, Garant de l'HDR, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Barry Schneider	Professeur Émérite, Université d'Ottawa

SE SOCIALISER PARMIS SES PAIRS A L'ADOLESCENCE : contribution générale et spécifique des expériences amicales, amoureuses et de popularité aux développements social et conatif

Résumé : Ce document présente une synthèse de travaux dont la trame commune est d'identifier la contribution des différentes formes de socialisation parmi les pairs au développement social et conatif. La première partie réinterroge les mécanismes de socialisation spécifiques à l'œuvre dans le rapport au groupe, les relations amicales et les relations amoureuses ainsi que la place de ces socialisations vis-à-vis des relations aux parents. La seconde partie se focalise sur certaines dimensions sociales et conatives mises en jeu dans le développement de l'autonomie à l'adolescence à savoir la construction identitaire, l'évolution des motivations scolaires et amoureuses, et la manifestation de conduites à risques. Cette seconde partie est l'occasion d'explorer le rôle attribué aux pairs dans les théories relatives à ces construits, notamment dans la théorie du développement identitaire d'Erikson (1968) et celle de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Principalement issues de l'étude d'enfants et d'adolescents typiques, les connaissances sur la socialisation et le développement psychosocial et conatif sont aussi mobilisées pour éclairer ce qu'il en est chez certaines populations atypiques, en particulier celles des enfants et adolescents en situation de handicap ou à haut potentiel intellectuel. Ce dernier axe de travail constitue une des perspectives de recherches par lesquelles je souhaite prolonger les travaux accomplis jusqu'à présent. Les autres perspectives de recherche esquissées visent à mieux prendre en compte les extensions numériques des relations entre pairs, en s'intéressant à la régulation de l'amitié, la popularité numérique et les flirts sur les réseaux sociaux. Ces futurs travaux s'appuieront sur l'approche longitudinale afin de mieux saisir l'évolution des processus en jeu.

Mots-clés : Socialisation, Relations entre pairs, Développement conatif, Adolescence, Etude longitudinale

PEER SOCIALIZATION DURING ADOLESCENCE: Common and specific contributions of friendships, romantic relationships and popularity to psychosocial development

Abstract: This thesis reports an overview of different studies that aim at identifying the contribution of peer relationships to psychosocial development. The first part highlights the social processes occurring in group socialization, friendships and romantic relationships in order to position them toward socialization coming from parents. The second part focuses on some psychosocial dimensions taking part into adolescents' development of autonomy: identity processes, self-determined motivation (for education and/or for romance), and problematic behaviors. The role granted to peers in the theories related to these constructs are scrutinized, especially in Erikson's theory about identity formation (1968) and in self-determination theory, firstly developed by Deci and Ryan (1985). Coming from studies on typical children and adolescents, the outcomes are also used to shed light on the development of atypical youths, disabled or gifted. That constitutes one perspective in the renewal of my research interests. The other outlined perspectives aim at better taking into consideration the numerical upgrade of peer relationships, by examining friendship processes, electronic popularity and courting on social networks. These upcoming studies will use a longitudinal design to track the evolution of the psychosocial processes.

Keywords: Socialization, Peer relationships, Socioemotional functioning, Adolescent development, Longitudinal studies

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont accompagnée et m'accompagneront encore intellectuellement, de manière plus ou moins directe :

Aux étudiants, encadrés dans leurs travaux ou durant les cours, qui ont su me poser des questions (im)pertinentes ; aux enfants et adolescents qui ont pris part aux travaux que j'ai menés ou encadrés ou qui ont accepté de discuter avec moi pour partager leur monde ; à mes collègues du quotidien, enseignants, chercheurs et praticiens, qui m'ont enrichie notamment lors de soutenances.

Aux collègues avec lesquels j'ai travaillé de manière plus étroite sur des recherches et des publications ; aux membres du jury qui me font le plaisir et l'honneur de lire ce travail, base de futurs échanges et plus particulièrement à Pascal Mallet, qui m'aura accompagnée de manière constante et adaptée dans l'évolution de mes travaux de recherches.

A mes amis et proches, pour les riches échanges hors champ de la psychologie, mais qui permettent de faire des ponts, que ce soit via la littérature (et la littérature jeunesse, « spéciale ado »), l'histoire, la sociologie ou la philosophie ou parce qu'ils sont aussi des parents d'adolescents ; à mon mari pour sa présence constante depuis de nombreuses années dans l'identique et le changement (et plus pragmatiquement pour ses relectures de mes écrits) ; et à mes filles qui me donnent deux exemples de trajectoires adolescentes et continuent à me laisser entrevoir leur monde.

Sommaire

Remerciements.....	4
INTRODUCTION.....	7
I – Les relations entre pairs comme milieu de développement.....	13
A. De la définition du milieu comme facteur exogène et/ ou endogène de développement : de la relation à l'expérience.....	13
1. Les relations entre pairs : un milieu relevant des facteurs exogènes.....	13
2. Les relations entre pairs : un milieu relevant de facteurs transactionnels ou expérientiels...	16
3. Place spécifique des pairs dans la dynamique psychique à l'adolescence.....	19
B. De la diversité des expériences entre pairs et de leurs mécanismes d'influences spécifiques .	20
1. L'effet de la présence des pairs sur les performances attentionnelles.....	22
2. Le groupe d'appartenance institutionnelle et sa dynamique interne : lien entre popularité et ajustement psychosocial.....	24
3. Les groupes amicaux, leurs processus de socialisation et leur place dans les conduites culturelles.....	29
4. L'amitié dyadique, sa dynamique et sa qualité.....	33
5. Le développement des relations amoureuses au cours de l'adolescence : évolution dans les motivations et contribution au développement identitaire.....	36
C. Mise en perspective des relations entre pairs avec les relations familiales :.....	43
1. Des relations familiales aux relations entre pairs : des compétences socio-émotionnelles développées dans l'attachement aux parents et réinvesties dans les relations entre pairs.....	45
2. Contribution indépendante et cumulative des relations familiales et des relations entre pairs dans le développement identitaire.....	48
3. Interdépendance de la socialisation parmi les pairs et des relations aux parents : l'orientation de la socialisation parmi les pairs par les pratiques parentales.....	50
D. Variations des différentes expériences entre pairs selon les caractéristiques individuelles.....	54
1. Sexe et personnalité : des différences interindividuelles stables.....	54
2. Des expériences diversifiées induites par les caractéristiques personnelles.....	55
3. Des trajectoires distinctes issues d'expériences similaires modérées par le sexe ? (Kindel...	58
E. développement normal et développement atypique : des modèles communs pour étudier les « spécificités » des jeunes porteurs d'une différence.....	60
1. La reconnaissance de trajectoires distinctes parmi les porteurs de handicap : l'exemple de la trisomie 21.....	61

2. Des expériences sociales particulières pour les populations atypiques : de l'autre côté de la loi normale, les adolescents HPI	64
II – Dimensions conatives et conduites problématiques à l'adolescence	69
A. Le développement identitaire.....	70
1. Evolution dans l'identité et la temporalité en fin d'adolescence	71
2. Evolution de l'estime de soi au cours de l'adolescence	74
3. S'autoévaluer différemment selon certaines caractéristiques individuelles comme le sexe ou la filière scolaire, exemple de l'estime de Soi	76
B. Le développement de l'autonomie : motivation autodéterminée et relations interpersonnelles	80
1. Evolution de la motivation scolaire.....	82
2. Evolution de la motivation et des expériences amoureuses.....	84
C. Les désordres comportementaux à l'adolescence : comportements extériorisés, intériorisés, et conduites à risque	86
1. Evolution dans les croyances légitimant l'agression et les conduites d'agression	87
2. Consommer de l'alcool ou du tabac à l'adolescence : association avec les auto-perceptions, la mise en perspective de soi et les perceptions relatives à la réglementation	89
Synthèse finale et Conclusion sur les perspectives de recherche	96
Bibliographie :	100

La psychologie de l'adolescent¹ à la croisée des chemins

« Ne demande jamais ton chemin à quelqu'un qui le connaît. Tu risquerais de ne pas te perdre »
Proverbe juif de tradition hassidique

INTRODUCTION

Comment les pairs, autrement dit les semblables en âge, contribuent-ils à la construction de l'identité personnelle à l'adolescence ? Cette question générale apparaît comme la trame principale de l'ensemble de mes recherches. La découverte qu'un autre milieu de développement que celui de la famille, maintes fois présenté dans mes premières lectures de psychologie comme le creuset déterminant de toute la trajectoire de vie, a été l'achoppement de mes premières interrogations (Freud, 1967 ; Winnicott, 1991) : Dans quelle mesure les expériences entre pairs structurent-elles le développement ? N'est-ce pas en fait le milieu principal dans lequel la personne peut se révéler ? Comment socialisation entre pairs et socialisation familiale s'articulent-elles ? Ma première recherche, sous la forme d'un mémoire de maîtrise, sur les relations entre les caractéristiques personnelles et l'acceptabilité par les pairs chez les préadolescents, portait déjà sur cette vaste problématique. La suite de mes travaux universitaires a, de près ou de loin, considéré ce milieu de développement, comme central quand il s'agissait d'en étudier la complexité ou comme périphérique quand il s'agissait d'analyser sa place au regard d'autres facteurs dans le développement.

Mon attirance pour les relations entre pairs provient tout d'abord de la complexité de ce milieu. Protéiforme, il relève d'un ensemble de relations et d'expériences diverses – de la simple fréquentation continue dans un groupe institutionnel, comme les camarades de classe, aux relations plus intimes, amicales ou amoureuses. La constance de mon intérêt résulte probablement de l'impression d'avoir affaire à une thématique en poupées Russes. Au plus distal, ce milieu correspond à un milieu culturel, constitué de croyances et de valeurs, parfois lui appartenant en propre, parfois partagées avec les autres milieux de socialisation. Au plus proximal, il se définit par des interactions particulières, choisies et investies très précocement par les enfants, comme le suggère l'observation du temps de regard prolongé adressé à leurs semblables par les nourrissons, ou les conduites de consolation manifestés par les enfants de crèche à leurs camarades en pleurs (Howes & Farver, 1984 ; Zazzo & Fontaine, 1980 cités par Fontaine, 1992). Cet emboîtement n'est pas sans rappeler le modèle de Bronfenbrenner (cf. figure 1, page suivante pour un schéma

¹ Par souci de simplicité linguistique, la mention au singulier de certains concepts (adolescents, ami, etc.) sera conservée au masculin

simplifié). En ce sens, et par sa perspective écologique et systémique, le modèle de Bronfenbrenner constitue un des cadres théoriques généraux de mes travaux de recherches.

Bronfenbrenner's Bioecological Model of Human Development

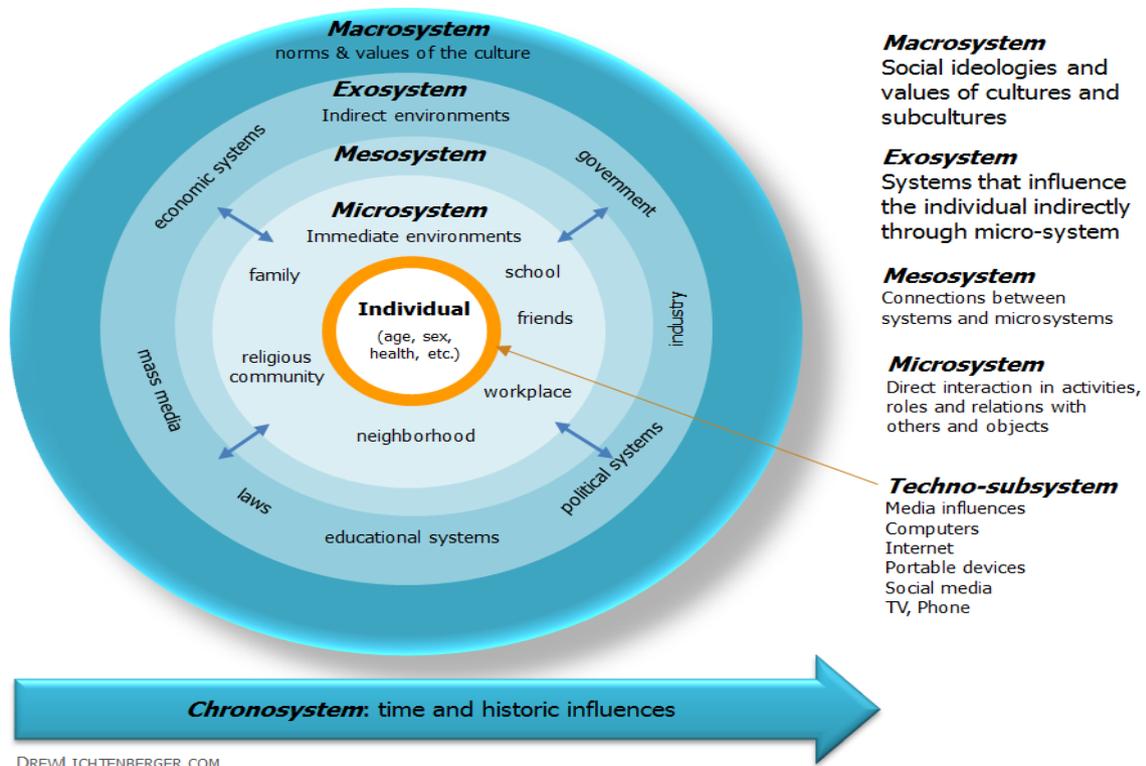


Figure 1. Modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner

Source : <http://drewlichtenberger.com/wp-content/uploads/2014/01/Bronfenbrenners-Bioecological-Model-Graphic.png>

Mon inclination pour cette thématique provient également de l'intérêt que j'ai toujours porté à la dialectique identitaire (Wallon, 1959a). Fondamentalement socioconstructiviste, la perspective wallonienne invite à considérer que pour se définir l'identité s'adosse à « l'Autre ». Cet Autre constitue tout à la fois une instance psychique, une nécessité et une réalité externe. La lecture des écrits de Wallon m'a conduit à considérer que cet « Autre » était au mieux un « Autre comme Moi » et que de ce fait, les relations entre pairs en constituaient une instanciation « naturelle », plus prégnante que les autres relations pour la construction de l'identité. Il me semblait également que pour qu'il y ait dialectique, il fallait accorder un rôle aussi important à l'individu qu'à son milieu de développement et que pour ce faire, les relations entre pairs constituaient les meilleures candidates. Certes, l'effet des caractéristiques de l'enfant (sexe, tempérament, ...) sur les pratiques parentales a également été documenté (cf. Crouter & Booth, 2003). Le socioconstructivisme n'est pas propre au milieu des pairs. Cependant, par le caractère non-contraint d'un certain nombre de relations entre pairs, il apparaît que le rôle de l'individu dans la dialectique Soi-Autruï en soit amplifié. Cette dialectique serait particulièrement mise en jeu à

l'adolescence par la prédominance de « pairs significatifs » dans le réseau de l'adolescent (Claes, Poirier & Arsenault, 1994), mais aussi par l'appui qu'ils procurent dans la construction identitaire (Erikson, 1968).

Ces deux ancrages (écologique et socioconstructiviste) ne peuvent prétendre être les seuls, puisque chaque « facette » des relations entre pairs possède un, voire plusieurs cadres théoriques et/ou approches spécifiques, qui s'ajustent mieux avec la réalité particulière qui cherche à être décrite. Dans la suite de la présentation, ces modèles particuliers seront présentés pour spécifier la place qu'ils accordent aux expériences entre pairs. Ce « recensement » n'a pas vocation à être exhaustif, car comme tout objet complexe qui se doit d'être simplifié par nécessité scientifique, la question de la participation des relations entre pairs à la construction du Soi peut être problématisée à l'aide d'un corpus théorique diversifié.

La question générique peut être déclinée à partir de trois questions plus spécifiques, relatives aux concepts suivants :

1. Les **pairs**, et leur place dans le développement,
2. la **construction de soi**, et la place du Soi dans la psyché humaine,
3. **l'adolescence**, période développementale particulière interrogeant parfois plus une psychologie de l'adolescent qu'une psychologie du développement.

Ces concepts invitent à questionner plus en profondeur les grands champs auxquels ils se rattachent, les théories qui les « mettent en mouvement » et les démarches épistémiques qui les fondent.

*Comment **LES PAIRS** contribuent-ils à la construction de soi à l'adolescence ?* Cette question générale concerne tout d'abord celle des mécanismes mis en œuvre dans ce phénomène « d'influence », « d'apprentissage » ou de « co-construction ». Ce questionnement touche l'identité même de la psychologie du développement, puisqu'il interroge l'intrication de facteurs de développement intrinsèques (caractéristiques personnelles, sexe, âge, handicap) et extrinsèques (relations sociales, culture). Les principaux modèles en psychologie du développement – des plus anciens aux plus actuels – identifient ces deux grandes classes de facteurs sous des vocables diversifiés, j'y reviendrai plus loin. Cependant, au-delà de la considération de ces deux classes de facteurs comme disjointes, on peut à l'instar de Zazzo (1942 / 1968, p. 93) considérer qu'elles sont intriquées pour définir le milieu même, puisqu'il « *n'est pas seulement [...] l'ensemble des conditions géographiques, physiques et sociales dans lequel évolue l'individu. Il est aussi une expérience originale de tous les instants* ». Ceci annonce deux grandes manières de considérer le milieu de développement et de l'opérationnaliser, une approche interactionniste qui privilégie une mesure du milieu « en dehors » du psychisme et une approche transactionnelle qui privilégie l'appréhension du milieu par la perception qu'en a la personne.

*Comment les pairs contribuent-ils à **LA CONSTRUCTION DE SOI** à l'adolescence ?* Cette question générale réduit malgré tout l'objet d'étude aux aspects conatifs du développement. Le terme conation introduit au début du 20^{ème} siècle dans la triade cognition – émotion – conation englobe un ensemble d'éléments psychiques conçus comme déclencheurs de la conduite : la motivation – dimension probablement la plus prototypique, l'estime de soi ou la personnalité et son versant introspectif, l'identité. Ce sont principalement ces dimensions qui ont fait l'objet d'études répétées

dans mes travaux de recherche, avec une focalisation particulière sur l'estime de soi, à laquelle j'ai dévoué plusieurs années continues de recherche pour mettre au point une échelle de mesure appropriée à la diversité des parcours adolescents. Malgré tout, certaines « échappées » ont été réalisées, principalement lors de collaborations qui invitent à croiser différents intérêts de recherche. De fait, le développement cognitif (processus attentionnels, développement intellectuel) n'est pas complètement étranger à mes travaux, quand bien même il a constitué essentiellement un moyen pour mettre en lumière la place des pairs dans le développement ou pour souligner l'existence de différences inter-individuelles, avec des travaux portant sur la déficience intellectuelle ou le haut potentiel.

Comment les pairs contribuent-ils à la construction de soi A L'ADOLESCENCE ? La dernière partie de la question invite donc à considérer une tranche d'âge particulière. La majorité de mes travaux ont en effet porté sur cette période de la vie, alors que mes premiers travaux universitaires, et ma thèse en particulier, envisageaient un empan développemental plus large. Une première raison est contingente à ma prise de fonction à l'université de Nantes. Cette centration était une réponse aux attentes en termes d'enseignement et de recherche associées à mon poste. La seconde est plus scientifique dans la mesure où il existe, à l'international notamment, une psychologie de l'adolescence vivace, avec ses cadres théoriques, ses réseaux, revues et sociétés savantes. Cette période de vie, par ses nombreux remaniements, offre la possibilité de mettre à jour des évolutions notables dans le développement, au niveau affectif, social ou conatif, ainsi que des trajectoires spécifiques, provenant pour partie des expériences vécues avec les pairs. A l'adolescence, les différences interindividuelles s'accroissent dans différents domaines rendant propice leur étude. De plus, à cette époque de la vie correspond une expansion de l'univers social de l'adolescent, pour paraphraser Claes (2003), cette expansion intervenant tout particulièrement dans les relations entre pairs. De ce fait, la période de l'adolescence m'est rapidement apparue suffisante pour mener des travaux qui répondent aux questions principales que je me posais.

COMMENT LES PAIRS CONTRIBUENT-ILS A LA CONSTRUCTION DE SOI A L'ADOLESCENCE ? Pour répondre à cette question générique qui cherche à mettre en lumière comment ces relations participent au développement, et plus particulièrement au développement conatif, mais aussi comment peut être intégrée la prise en compte de trajectoires développementales différenciées dans cet objet d'étude, le présent document va s'organiser de la manière suivante :

La première partie portera sur les relations entre pairs comme milieu, pour les envisager dans cette double perspective des facteurs exogènes et endogènes comme disjoints ou intriqués. Puis, les différents types de relations entre pairs (groupales, amicales, amoureuses, etc.) seront repris pour revenir sur la question des mécanismes particuliers par lesquels elles peuvent contribuer au développement. Au-delà de la variabilité des mécanismes selon le type de relations considérées, la réflexion intégrera l'importance des caractéristiques du sujet en propre et celle du domaine de développement considéré pour y situer la place spécifique des expériences entre pairs (Hartup, 2005). Parmi les caractéristiques du sujet, l'âge chronologique participe à la modulation des effets de la socialisation parmi les pairs. Le modèle de Bronfenbrenner l'identifie comme un « dernier » système, nommé chronosystème, pouvant expliquer la direction prise par le développement de la personne. Couplée à l'étude des caractéristiques individuelles comme le sexe ou la personnalité

(relevant de l'ontosystème pour Bronfenbrenner), celle des variabilités intra- et inter- individuelles est un point central dans mes travaux. Cet intérêt convoque donc la psychologie différentielle, sœur jumelle de la psychologie du développement. En effet, la recherche des invariants développementaux (développement moyen ou typique), traditionnellement dévolue à la psychologie du développement, mérite d'être complétée par la recherche des spécificités ou de la variabilité (différences interindividuelles), propre à la psychologie différentielle. La récurrence de ces questionnements n'est pas sans rapport avec l'intérêt que j'ai toujours porté aux aspects psychométriques et statistiques de la recherche. Cet attrait explique pour partie pourquoi certaines des publications auxquelles j'ai contribué apparaissent parfois loin de ma thématique de prédilection. J'évoquerai dans cette partie, des travaux, parfois encore au stade d'ébauche, qui intègrent de manière plus systématique la question des trajectoires développementales en comparant des adolescents atypiques, comme ceux porteurs de déficience ou de haut potentiel intellectuel, aux adolescents dits neurotypiques ou « tout-venants ». Cette première partie est structurée par une présentation chronologique de mes travaux, les derniers étant les plus récents, ils présentent les perspectives de recherches actuelles.

La seconde partie de ce document reviendra sur certaines dimensions conatives et comportementales, connaissant des évolutions notables au cours de l'adolescence, pas forcément identiques pour tous. Il sera donc toujours question de variabilités intra- et inter- individuelles. Cette seconde partie est organisée autour de trois thèmes développementaux centraux à cette période adolescente : l'identité (a), le développement de l'autonomie (b) et les désordres comportementaux (c). La partie sur l'identité intègre la question des processus identitaires, tels qu'ils sont conceptualisés dans l'approche néo-eriksonienne (Lannegrand-Willems & Perchec, 2017 ; Luyckx, Klimstra, Duriez, Van Petegem & Beyers, 2013), mais aussi celles du développement de l'orientation temporelle (Zimbardo & Boyd, 1999) et de l'estime de soi, qui peut être vue comme la partie auto-évaluative de l'identité (Harter, 1998). La partie sur le développement de l'autonomie inclut une approche classique centrée sur la motivation autodéterminée, dans les domaines scolaire et amoureux, via la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) et un questionnaire détourné via l'évolution des expériences amoureuses vers des liens plus centrés sur la relation en elle-même, signalant un intérêt plus intrinsèque (Brown, 1999). Enfin, la partie sur les désordres comportementaux se centre sur les manifestations visibles des problèmes de comportements pouvant intervenir à l'adolescence, plus particulièrement les conduites d'agression et les comportements à risques. Resitués dans le cadre général du modèle de psychopathologie développementale (Cicchetti & Toth, 1991), ces travaux seront l'occasion de souligner à nouveau la diversité des trajectoires développementales durant l'adolescence et de montrer comment l'expérience même de l'adolescence (point d'achoppement identitaire dans le sens de se définir comme adolescent et d'en percevoir une sortie) participe à ces trajectoires. Cette seconde partie met l'accent sur mes publications et travaux plus récents. Ces thématiques présentent de fait aussi les perspectives de recherches actuelles.

L'organisation de ce document ne suivant pas nécessairement une présentation classique (bilan puis perspectives de recherche), chacune des parties sera conclue par un point sur les perspectives de recherche. Ces dernières seront reprises dans la conclusion de ce document, en les dissociant en perspectives actuelles car adossées à des travaux en cours, et en perspectives potentielles car adossées aux intérêts que je porte à certaines thématiques. L'ensemble de ces projets s'inscrit dans les trois concepts principaux, qui m'ont animée jusqu'à présent : #pairs ; #développement

conatif ; #adolescence. La présence du dièse pour indiquer les trois sous-thématiques étant bien évidemment un clin d'œil au fait qu'il sera question de numérique et de réseaux sociaux.

I – Les relations entre pairs comme milieu de développement

Avoir un objet de recherche qui n'a pas de cadre théorique unique ne rend pas aisé sa présentation, pouvant apparaître peu rigoureuse, manquant de « fermeté théorique », car se référant à différents postulats et hypothèses. Je vais malgré tout tenter ci-après de positionner cet objet dans sa complexité, mais aussi de montrer, en l'affinant, qu'il existe des cadres théoriques qui permettent de le penser.

A. De la définition du milieu comme facteur exogène et/ ou endogène de développement : de la relation à l'expérience

Définir les relations entre pairs comme étant un milieu de développement invite à revenir sur ce que recouvre le concept de milieu et comment – par quel(s) mécanisme(s) – ce milieu participe au développement de la personne. On peut identifier deux manières principales de concevoir le milieu, ce qui dans le cadre d'étude des relations entre pairs, se traduit également par des manières distinctes de les opérationnaliser : le milieu est soit identifié comme un facteur exogène, en dehors de la personne, soit conçu comme un facteur transactionnel, à l'interface de la personne et de son environnement.

1. Les relations entre pairs : un milieu relevant des facteurs exogènes

Dans la plupart des manuels de psychologie du développement destinés au premier cycle universitaire (Bideaud, Houdé & Pedinelli, 2002 ; Deleau, 2006), les facteurs explicatifs du développement sont traditionnellement scindés en deux grandes classes : les facteurs endogènes (maturation, hérédité génétique) et les facteurs exogènes (environnement ou milieu social et physique). Le développement (cognitif, affectif, social ou comportemental) est donc conçu comme une résultante de la contribution respective et de l'interaction entre facteurs endogènes et exogènes. En ce sens, les facteurs exogènes, et le milieu donc, sont « en dehors » de ce qui se développe. Même Wallon (1959b, p. 288) aurait accepté cette réduction nécessaire pour conceptualiser le milieu comme étant « l'ensemble plus ou moins durable des circonstances (physiques, humaines, idéologiques) où se poursuivent les existences individuelles ». En considérant néanmoins que milieu physique et milieu social ne puissent être dissociés puisque le premier est un produit de l'activité humaine, donc du second : « Le milieu comporte des conditions physiques et naturelles, mais qui sont transformées par les techniques et les usages du groupe humain correspondant ».

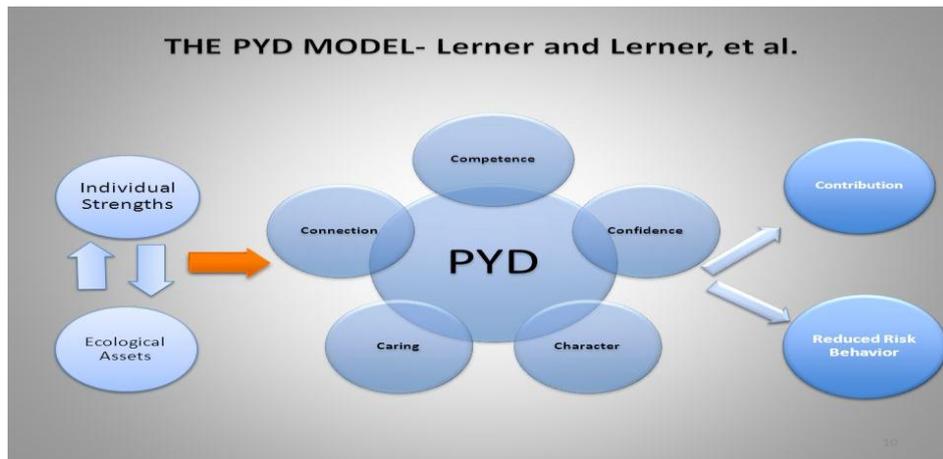


Figure 2. Modèle du développement positif de Lerner et al.

Source: Institute for applied research in positive youth development, Tufts University.

Cette dissociation se retrouve dans les modèles plus actuels de la psychologie du développement, en les identifiant de manière plus ou moins claire. Prenons exemple sur un modèle relativement ancien mais bien représenté dans la littérature internationale, celui de Bronfenbrenner (1979, 2008, cf. figure 1, page 8). Parmi les différents systèmes proposés dans la version la plus ancienne de son modèle, les facteurs exogènes correspondent aux quatre systèmes principaux. Ils s'appliquent au mieux aux exo- et macro- systèmes puisque la personne en développement n'y participe pas. Ils correspondent aussi aux méso- et micro- systèmes (systèmes auxquels la personne participe) dans la mesure où ils renvoient aux relations avec les agents de socialisation. En miroir, les facteurs endogènes (fonctionnement physiologique, bagage génétique) sont inclus par Bronfenbrenner dans l'ontosystème. Pour quelques exemples dans les modèles récents, le modèle de développement positif proposé par Lerner (Lerner & Lerner, 2012 ; cf. figure 2) voit la construction des compétences sociales clés comme résultant de l'interaction entre les forces individuelles (*individual strengths*) et le capital écologique (*ecological assets*). Le modèle proposé par Gagné (2008 ; cf. figure 3, page 15) pour expliquer les différentes formes de hauts potentiels les considère comme la résultante des interactions entre des habiletés naturelles (« dons ») et des catalyseurs, pour partie environnementaux, qui par le biais des interactions et des stimulations issues de l'environnement offrent plus ou moins d'opportunités développementales.

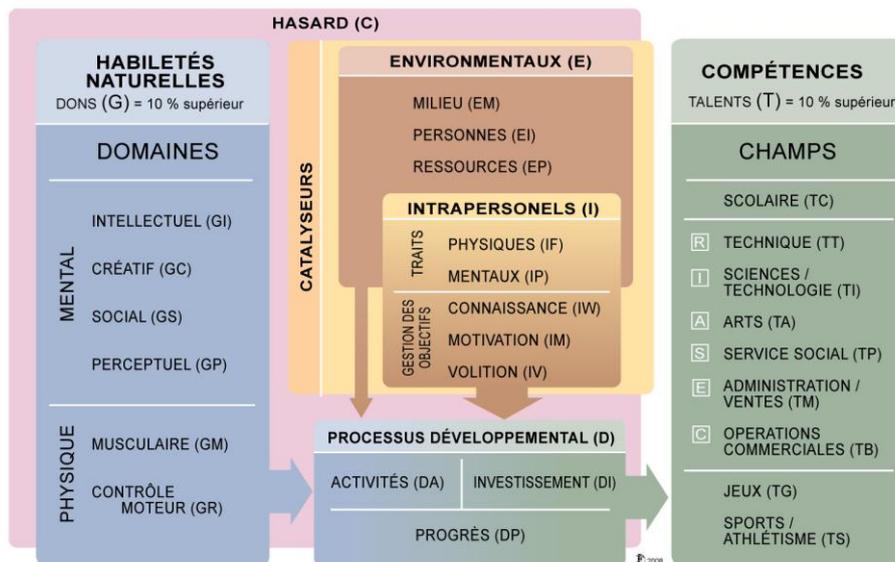


Figure 3. Modèle développemental des hauts potentiels de Gagné

Source : Cours Magistral de Master de Guignard, communication personnelle, 2018.

L'ensemble de ces modèles considère le développement dans une certaine dialectique entre la personne et son milieu social. À l'instar de James (1981, cité par Madelrieux, 2016, p. 59), la conception du développement renvoie à l'idée que « les esprits habitent un environnement qui agit sur eux et sur lequel, en retour, ils réagissent. » Ce sont les influences mutuelles entre les facteurs personnels et les facteurs sociaux qui permettent le développement.

S'inscrire dans cette conception du milieu est associé à une certaine démarche empirique, plutôt de nature quantitative et écologique, puisqu'il s'agit de situer la place des facteurs exogènes au regard des facteurs plus endogènes dans le développement. Cette démarche conduit à identifier clairement des classes de facteurs, à mettre à jour leurs interrelations et leurs poids respectifs. Elle trouve une prolongation dans la mise en œuvre de certaines analyses statistiques qui correspondent à cette conception. C'est le cas notamment des analyses de régressions multiples. Dernièrement, ce sont les modèles croisés – décalés, permettant d'étudier les interrelations longitudinales entre plusieurs facteurs qui en facilitent la démarche. Chaque facteur prédit et est prédit par les autres, permettant de mettre à jour leur dynamique développementale (cf. infra, les travaux explorant les interrelations longitudinales entre processus identitaires et motivation ou expériences amoureuses). Cependant, c'est surtout l'opérationnalisation des facteurs mis en jeu qui permet de mettre à jour la manière dont les relations entre pairs sont considérées.

Aussi, la conception du milieu est aussi révélée par l'opérationnalisation des concepts, qui reflète à la fois sa définition et sa nature. Dans le cadre de l'étude des relations entre pairs, on peut ainsi identifier certaines mesures qui s'inscrivent plutôt dans cette conception du milieu : la mesure de la popularité par les sentiments des pairs (cf. Kindelberger, 2000), le repérage du groupe affiliatif par la perception qu'en ont les autres (cf. Kindelberger, Mallet, Kindermann & Herbé, 2009) mais aussi l'existence de l'amitié par la nécessité qu'elle soit perçue de manière réciproque (cf. Kindelberger, Van Zwieten, Branje, 2007). Ces trois mesures relationnelles ont en commun de s'enraciner dans la

perception des pairs et non uniquement dans celle de l'adolescent dont on cherche à expliquer le développement. On peut considérer qu'elles sont « objectivantes » dans la mesure où elles n'interrogent pas (ou pas uniquement dans le cas de l'amitié réciproque) la subjectivité de l'adolescent. Cette forme d'opérationnalisation participe donc à la mesure d'un construit qui s'ajuste bien à la notion de facteurs exogènes, d'un milieu existant « en-dehors » de l'adolescent. Nous y reviendrons, mais cette conception des relations entre pairs induit la considération de mécanismes d'influence qui relèvent plutôt d'effets de socialisation (cf. partie B).

2. Les relations entre pairs : un milieu relevant de facteurs transactionnels ou expérientiels

Les relations entre pairs comme milieu de développement peuvent être conçues comme relevant plutôt de facteurs transactionnels. En psychologie, les facteurs dits transactionnels supposent qu'il existe un ajustement entre l'environnement / le milieu et l'individu. De ce fait, ces facteurs mettent en jeu une causalité plutôt circulaire (ou une absence de causalité), avec une dimension dynamique importante et un certain rétrocontrôle. Cette option se retrouve dans les théories socioconstructivistes classiques, comme celle de Bruner (1983 / 2011) qui met en exergue les relations de tutelles, définies par l'ajustement réciproque tuteur-tutoré, comme facteur puissant de développement. De manière plus récente, la notion de facteurs transactionnels se retrouve dans certains modèles invoqués en psychologie de la santé. Ils ont pour point commun de mettre l'accent sur les processus et stratégies déployés par la personne pour s'ajuster à la situation (Bruchon-Schwetzer, 2002). L'accent est de ce fait mis sur les processus psychologiques par lesquels l'individu analyse et interprète l'environnement. Les ressources et/ou opportunités développementales ne le sont uniquement parce qu'elles sont perçues et comprises par la personne en développement.

Cette conception invite à estomper la classification facteurs exogènes / endogènes pour considérer qu'ils sont irrémédiablement intriqués. Comme Zazzo le suggérait (1942 / 1968, p. 93), « *l'aspect expérientiel du milieu* » souligne sa structure fine construite à l'aide de la sensorialité, l'affectivité, voire la spiritualité (au sens des classes de valeurs) qui permet à chacun d'expérimenter un milieu original, quand bien même il serait prétendument homogène. En ce sens, Zazzo s'oppose à l'option théorique de la dissociation milieu / personne. Il l'affirme clairement en reprenant les termes utilisés par Wallon (op.cit.) : « *Le milieu n'est pas seulement [...] l'ensemble des conditions géographiques, physiques et sociales dans lequel évolue l'individu. Il est aussi une expérience originale de tous les instants* ».

Dès lors qu'on insiste sur l'expérience individuelle, le milieu ne peut plus être vu comme un facteur uniquement exogène puisque c'est sa perception par une personne qui le définit. Toutes les propriétés du milieu ne sont donc plus pertinentes pour étudier ses effets sur le développement humain. Comme dans la psychologie écologique (Gibson, 1979) qui décrypte le milieu par ses affordances (information environnementale qui renseigne sur la façon d'agir sur l'environnement), l'approche transactionnelle invite à ne tenir compte que des propriétés perçues et ressenties puisque ce seraient uniquement celles-ci qui exerceraient leurs effets sur les trajectoires développementales. « *Pour un organisme, le milieu n'existe que dans la mesure où il agit* » (Zazzo, op.cit.) et son action ne pourrait s'exercer sans une perception par cette organisme.

Cette option théorique trouve sa traduction opérationnelle par des mesures dites subjectives des relations sociales. Ici, ce sont les adolescents qui rapportent l'existence de relations significatives et en décrivent la nature. Par exemple, l'étude du réseau dit égo-centré (le réseau social est analysé à partir du discours de la personne), par Claes, Poirier et Arseneault (1994) a permis de mettre à jour que le réseau des personnes jugées importantes et influentes par les adolescents est constitué surtout de pairs, puis de membres de la famille nucléaire et élargie mais aussi d'un adulte non-apparenté éducateur de la sphère scolaire, sportive ou culturelle. Dans l'étude des relations parents – adolescents, il est courant de faire appel à la perception de l'adolescent pour décrire son lien d'attachement aux parents (Vignoli & Mallet, 2004) mais aussi pour décrire leurs pratiques éducatives (Claes et al., 2011).

L'introspection induite par cette mesure la rapproche ainsi des mesures des phénomènes psychologiques qui sont eux réputés « internes » (motivation, identité, etc.). De ce fait, ces mesures subjectives sont régulièrement pointées du doigt comme étant une source de variance commune avec les dimensions psychologiques prises comme variables à expliquer. Pour certains auteurs (par exemple, Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003), les mesures subjectives posent donc problème puisqu'elles augmentent artificiellement le pouvoir explicatif des facteurs relationnels, à partir d'une introspection suspectée d'être biaisée, car sous l'influence de la dynamique psychique propre à l'adolescent. Pour d'autres, leur validité repose justement sur leur pouvoir explicatif supérieur puisque le milieu ne peut de toute façon en psychologie être appréhendé en dehors de la subjectivité. En quoi celles des parents, des pairs, voire d'un chercheur seraient-elles plus pertinentes que celle de l'adolescent lui-même ? Dans les « désaccords » familiaux sur la perception de la dynamique communicationnelle, il apparaît que la perception des adolescents est plus proche de celle d'un observateur extérieur (Collins & Laursen, 2004). De plus, pour prédire les comportements, la perception par l'adolescent de ses propres conduites et de celles de ses parents apparaît régulièrement supérieure à celles réalisées par ses parents (par exemple, Keijsers, Frijns, Branje & Meeus, 2009 ; Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch., 1991).

A l'instar des relations familiales, les relations entre pairs et leurs effets sont régulièrement appréhendées selon cette perspective transactionnelle. C'est le cas de certains travaux qui déterminent l'identité du meilleur ami par la simple nomination de celui-ci pour étudier les effets de cette relation dyadique, sur les comportements tabagiques par exemple (Ennett & Bauman, 1994 ; Engels, Vitaro, den Exter Blokland, de Kemp & Scholte, 2004). Aussi, dans le champ des conduites « à risques », les comportements et attitudes du meilleur ami sont régulièrement appréhendés par la perception qu'en a l'adolescent (quant à la sexualité par exemple, Maguen & Armistead, 2006). De même, les travaux portant sur la qualité de la relation avec le meilleur ami, ou l'attachement à son égard, l'étudient généralement au seul regard de l'adolescent sans mettre en perspective les perceptions avec celles de l'ami dénommé (Mallet, Vignoli & Lallemand, 2018 ; Vignoli & Mallet, 2004). Enfin, dans l'intérêt porté au groupe affiliatif, une longue tradition de recherche associée à la théorie des graphes l'appréhende via l'existence de liens qui peuvent être unidirectionnels (pairs nommés par l'adolescent dans les études s'appuyant sur le réseau égo-centré). Autant en psychologie du développement « pure », ce choix méthodologique est peu représenté, autant il se retrouve plus fréquemment en psychopathologie développementale, notamment avec l'utilisation de l'outil SSQ (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983).

2.1 Groupe affiliatif ou groupe amical : une différence d'approche conceptuelle, comme milieu exogène ou expérientiel pour des réalités différentes ?

Le rapport au groupe de pairs prend une place majeure dans la dynamique de l'adolescent. Pour Erikson (1968 / 1972) s'identifier à un groupe informel durant cette période de vie est une nécessité psychique ; le groupe étant le creuset dans lequel l'adolescent peut requestionner et reconstruire son identité enfantine pour la transformer en identité mature (Cohen-Scali & Guichard, 2008). En ce sens, le groupe affiliatif permet à l'adolescent d'expérimenter de nouveaux comportements, notamment des comportements à risques (Urberg, Degirmencioglu, & Pilgrim, 1997) mais aussi d'adopter ou de renforcer certaines pratiques culturelles, comme l'écoute musicale, sa pratique ou la fréquentation des musées (Gottesdiener & Kindelberger, 2011 ; Vilatte, Kindelberger, Vrignaud, & Gottesdiener, (2010). L'appréhender constitue un enjeu majeur pour étudier empiriquement les effets de l'appartenance à ce groupe.

Mais de quel groupe parle-t-on ? Comme mentionné précédemment et présenté dans Kindelberger et al. (2011), sont appréhendables des groupes dit d'affiliation, repérés en s'appuyant sur les perceptions de l'ensemble des jeunes d'un environnement social circonscrit (e.g. la classe ou le collège ; Cairns, Perrin & Cairns, 1985) et des groupes amicaux, repérés à partir de la réciprocité des dénominations comme amis (Luce & Perry ; 1949). Les premiers constituent les groupes dans lesquels les adolescents passent du temps, pratiquent des activités, sans pour autant qu'il y ait nécessairement de liens forts entre l'ensemble de ses membres. Les seconds sont régis par les affinités réciproques existant entre les adolescents s'étant mutuellement dénommés comme amis. De ce fait, ils peuvent théoriquement avoir des frontières plus floues dans l'espace public, en ce sens qu'il n'apparaîtrait pas comme une entité aux yeux de tous.

Si la distinction entre ces deux types de groupes est défendable conceptuellement et méthodologiquement, leur identification simultanée aboutit toutefois à un recouvrement relativement fort, notamment en début d'adolescence, qui s'amenuise en fin de collège (Gest, Moody & Rulison, 2007 ; Gottesdiener & Kindelberger, 2011). Cette évolution tiendrait pour partie à l'amélioration de l'acuité métacognitive : les grands adolescents percevraient mieux la différence entre les membres de leur groupe avec lesquels ils entretiennent une relation amicale de ceux qu'ils côtoient régulièrement. La conception du milieu comme transactionnelle apparaît de fait être plus adaptée pour une population dont les capacités métacognitives sont assez développées. Chez les plus jeunes, une conception exogène ou transactionnelle du milieu aurait au final moins d'importance. Ces différents éléments seront en discutés en partie B, lorsque nous reviendrons sur les mécanismes de socialisation en jeu dans les différentes expériences sociales entre pairs.

2.2 L'importance de la perception des relations ou l'accroissement de la place de la subjectivité au cours du développement

Les travaux précédents sur les groupes amicaux ont souligné que si les jeunes adolescents font peu de différence entre les pairs qu'ils fréquentent régulièrement et ceux qu'ils perçoivent comme amis, cette distinction s'accroît chez les plus âgés. On peut penser que cette transition provient de deux changements inhérents à l'adolescence. Ce sont tout d'abord les nouvelles

capacités cognitives qui offrent la possibilité de complexifier leur perception des relations aux pairs et de les analyser comme source d'influences potentielles. Ce sont aussi les nouveaux enjeux, notamment identitaires, qui amènent les adolescents à y accorder une part croissante de leur temps et de leurs pensées (cf. augmentation du temps passé à les côtoyer, à interagir avec via les outils numériques, mais aussi à y penser notamment lorsqu'il s'agit de relations amoureuses, Bouchev & Furman, 2003 ; Twenge, 2018).

Cette évolution est parallèle à celle bien documentée sur la conception de l'amitié au cours de l'enfance et de l'adolescence. Les plus jeunes mettent l'accent sur les aspects concrets de leur relation pour expliquer le pourquoi de leurs amitiés : un ami est quelqu'un avec lequel on est proche (physiquement), on partage des activités et des bons moments. Les plus âgés introduisent des aspects plus subjectifs, et donc moins facilement appréhendables : proximité (psychologique), partage des valeurs dans la communication ou certitude dans le soutien offert (Bigelow & LaGaipa, 1980, cités dans Zarbatany, Ghesquiere & Mohr, 1992). Ainsi, que ce soit pour l'étude des relations amicales dyadiques ou en groupe, le regard porté sur ces relations devient plus adéquat dans la deuxième partie de l'adolescence, mettant au second plan une approche exogène pour les étudier. Parallèlement, ce constat est renforcé par la perte de puissance explicative de la popularité, comme mesure enracinée exclusivement dans les sentiments d'autrui, avec le passage à l'adolescence (Cillessen & Borch, 2006).

3. Place spécifique des pairs dans la dynamique psychique à l'adolescence

La distinction proposée précédemment entre facteurs exogènes et facteurs transactionnels n'appartient pas uniquement au champ des relations entre pairs. Comme présenté plus haut, toute relation sociale significative est concernée, notamment les relations aux parents. Comme potentielles facteurs de développement, les relations aux parents vont, comme celles aux pairs, être transformées à l'adolescence suivant une même dynamique.

Parents comme pairs fournissent des modèles pour de nombreux apprentissages, notamment sur le plan cognitif, par simple observation, ou par tutorat. Parallèlement, dans le champ de l'identité, chaque « figure » peut venir prendre la place de « l'autre », ce perpétuel partenaire du « moi », pour paraphraser Wallon (1959b)². Comme représentations subjectives, tous ces « autres signifiants » vont donc participer à la construction identitaire. Mais les pairs en général, et certains en particulier, seraient de meilleurs candidats au rôle de l'autre, car ils sont « des autres comme moi » (cf. Harris, 1995 pour revue théorique générale de la puissance de socialisation des pairs). Ce phénomène de référence aux pairs s'accroîtrait à l'adolescence, pour diverses raisons : expansion et complexification du réseau amical, investissement amoureux et augmentation du

² Cette dialectique « Soi-Autrui » se retrouve par ailleurs dans un certain nombre de théories relatives à la construction de l'identité. Entre autres, celle de G.H. Mead (1963) incluant des « miroirs sociaux » (qui font référence à des autres mais dans une approche plus groupale qu'interindividuelle ou celle de Bowlby incluant dans les Modèles Internes Opérants (MIO) des représentations de soi et de la figure d'attachement. Dans cette dernière théorie, l'accent est mis sur un autre particulier, mais qui peut à nouveau être instancié via l'évocation de personnes spécifiques.

temps passé dans ces relations (que ce soit au sein de l'établissement scolaire, lors d'activités de loisirs ou via les réseaux sociaux numériques). Cette place prépondérante des relations entre pairs dans la construction de soi, notamment au cours de l'adolescence, sera discutée de manière plus approfondie dans la partie C.

B. De la diversité des expériences entre pairs et de leurs mécanismes d'influences spécifiques

Au-delà d'une opposition entre des relations (entre pairs), plutôt vues comme une source exogène de développement et des expériences (toujours entre pairs), inscrites à la croisée de l'environnement et du monde interne, il convient également de souligner que le « monde des pairs » se présente comme un objet protéiforme, incluant un ensemble de relations et d'expériences, des plus distales et « communautaires » (incluant les classiques « groupes de référence ») aux plus proximales (dont les « groupes d'appartenance ») et intimes (dans les relations dyadiques). Cette reconnaissance d'entités conceptuelles distinctes conduit à reconnaître l'existence de mécanismes de socialisation particuliers, constitutifs de la dynamique particulière de la relation décrite.

La réflexion sur une classification des relations se retrouve à la croisée de la psychologie du développement et de la psychologie sociale. Elle fait suite à l'identification d'un mésusage du terme « groupe » utilisé pour décrire une pluralité de relations et d'expériences. C'est notamment le cas à l'international dans le champ de la psychologie de développement dévolue à l'étude des relations entre pairs. Brown (1990) repère que « *le terme groupe a été communément appliqué à des réalités variées, allant des cohortes de groupe d'âge à des groupes beaucoup plus moléculaires comme les groupes amicaux, incluant parfois la relation mutuelle au meilleur ami* ». Parallèlement, la même confusion est repérée par Leyens (1997, cité par De Visscher, 2010, p.127) en psychologie sociale où le groupe sert à qualifier indistinctement une catégorie sociale, existant uniquement par la perception de la personne, et un réseau de communication, mettant en jeu les interrelations entre différentes personnes.

Dans la continuité, une taxinomie des différentes réalités sociales a été proposée par De Visscher (2010), à l'aide de laquelle il souhaite dissocier la « *groupalité* » d'autres réalités sociales telles que :

- La *dualité*, qui s'attache à la spécificité des processus en dedans et entre des dyades/paires/duos ;
- La *microgroupalité*, qualifiant des entités de faible dimension où la relation interpersonnelle et l'impact des dyades sont prégnants : triades/trios et tétrades/ quatuors ;
- La *massalité*, se rapportant uniquement aux masses concrètes, manifestations et foules ;
- La *socialité*, concernée par des « formations sociales », entités psychosociales ayant une réalité sociologique effective, à l'intérieur desquelles les relations se définissent comme fonctionnelles, récurrentes, modélisées et inscrites dans le temps ;
- La *sociétalité* laquelle rend compte des « sociétés globales » ;

- La *catégorialité*, s'attachant aux divers modes de catégorisation par agrégats, analogies, attribution d'une qualité, existence d'un point commun, et tous types de mises ensemble conçues par quelque percevant³.

Ainsi, De Visscher propose que le concept de « *groupe* » soit réservé à des entités psychosociales ayant une réalité sociologique effective, c'est-à-dire spatio-temporellement localisables, permettant des interactions duelles entre chaque membre et plus large que les quatuors. La *groupalité* se situerait donc entre la *microgroupalité* et la *massalité*. Sans être décrits de manière explicite, des processus spécifiques sont attendus pour les différents phénomènes sociaux.

Cette classification peut être un point d'appui pour distinguer les différentes réalités incluses dans les relations entre pairs qui vont être présentées par la suite. Au niveau de la *dualité*, les dyades communément étudiées sont celles construites avec le ou la meilleur(e) ami(e) et avec le partenaire amoureux. Au niveau de la (*micro*)*groupalité*, les groupes amicaux et/ou d'affiliation sont donc concernés, sans qu'en psychologie du développement on fasse de distinction entre groupe à 3 ou 4 et groupes plus importants. Au niveau de la *socialité*, entrent dans cette catégorie les études relatives à la popularité (qu'elle soit affective ou cognitive) et à la réputation, s'appuyant sur les groupes institutionnels de la classe, parfois ceux du niveau scolaire d'un établissement. Enfin au niveau de la *catégorialité*, différentes catégories sociales peuvent être incluses selon l'attribut central de la catégorie concernée. Il s'agit donc plutôt de groupes de référence, abstraits, comme cela peut être le cas pour la catégorie « des adolescents », qui justifie son existence par le fait que les adolescents s'auto-définissent comme en faisant partie et y associent un ensemble de comportements propres à cette catégorie (ces éléments seront rediscutés en partie dans la partie II-B). C'est également le cas pour les catégories « des garçons » et « des filles » qui trouvent les mêmes fondements que précédemment à leur existence.

Ces différentes réalités sociales, se distinguant par le nombre de personnes impliquées pour les définir et la nature des relations en jeu, constitueraient des sources d'expériences de socialisation distinctes. A nouveau, on peut distinguer réalités sociales d'expériences, en proposant que les réalités sont « en-dehors » de l'individu, leur existence indépendante des ressentis du sujet, tandis que les expériences supposent dans leur définition même qu'elles soient perçues par l'individu pour participer à sa socialisation. Les différentes expériences entre pairs participeraient à la trajectoire développementale globale, puisque les sphères cognitives et scolaires (de rapport aux savoirs) seraient également sensibles à ces expériences. Chacune, selon le domaine de développement considéré, fait appel à des processus socio-psychologiques particuliers que j'évoquerai dans les parties suivantes, organisées à partir des réalités sociales et expériences associées.

³ Il distingue également l'*individualité*, se rapportant aux processus intraindividuels et interindividuels

1. L'effet de la présence des pairs sur les performances attentionnelles (Clarisse et al., 2010)⁴

Comme suggéré précédemment, c'est dans le champ de la psychologie sociale que l'on retrouve les premiers travaux sur les relations entre pairs, qui sont appréhendées pour étudier les processus de groupalité. Ces travaux, devenus classiques, ont permis de mettre en évidence les effets des pairs, et notamment de leur présence, de manière expérimentale. Ainsi, on doit à Triplett (1898) l'identification du processus de facilitation sociale, qui permettrait d'expliquer l'amélioration des performances en situation de présence de pair(s). Quand bien même des analyses statistiques inférentielles récemment conduites sur les données de Triplett ont conclu à l'absence d'effet significatif (Strube, 2005), le phénomène de facilitation sociale s'est par la suite confirmé dans un certain nombre de travaux, notamment quand la tâche à effectuer s'avère simple (Bond & Titus, 1983). L'individu serait stimulé par la présence des autres pour diverses raisons : l'augmentation de la conscience de soi par le « regard des pairs », le souci de contribuer au mieux au groupe par un sentiment d'appartenance ou, au contraire, d'améliorer sa performance par sentiment compétitif vis-à-vis des autres.

Pour autant, la facilitation sociale ne fonctionne pas sur l'ensemble des participants des études, et ce constat avait déjà été fait par Triplett lui-même. Pour certains, la présence des pairs n'a aucun effet, voire un effet inverse, supposant alors un phénomène de « frein social ». Ce constat a naturellement conduit à tenter d'identifier les facteurs en jeu pour expliquer ces différences interindividuelles, en se tournant notamment vers des facteurs de personnalité tels que l'extraversion, la stabilité émotionnelle ou l'estime de soi (Uziel, 2007).

Parmi l'ensemble des traits de personnalité, celui de matinalité / vespéralité apparaît particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit d'expliquer les performances attentionnelles. Ce trait reflète les différences interindividuelles dans les préférences temporelles pour les heures de réveil et d'endormissement comme pour les moments de la journée durant lesquels accomplir certaines activités physiques ou intellectuelles. Les mécanismes sous-jacents relèvent d'un ensemble de facteurs psychologiques, biologiques et sociaux qui participent aux rythmes circadiens de 24 heures (Carrier & Monk, 2000). La dimension biologique de la matinalité / vespéralité reposerait notamment sur l'implication de la formation réticulée qui régule pour partie le niveau de vigilance. Les matinaux seraient plus performants le matin notamment, moment où leur vigilance serait particulièrement élevée ; les vespéraux présenteraient un patron inverse. Au-delà des aspects cognitifs, les émotions semblent aussi impliquées : les matinaux sont décrits comme ayant une réactivité émotionnelle plus importante durant la matinée (Chebat, Dube & Marquis, 1997).

Ce trait de personnalité peut donc être vu comme un facteur direct des performances attentionnelles mais aussi jouer un rôle modérateur dans l'association entre la situation collective versus individuelle et les performances attentionnelles. Nous avons donc exploré la situation individuelle / collective et le trait de matinalité / vespéralité comme facteurs explicatifs conjoints des évolutions de performances attentionnelles au cours de la journée.

⁴ A partir de ce point du document, les références bibliographiques issues des articles sur lesquels je m'appuie pour cette synthèse seront indiquées par un soulignement et ne seront pas reprises dans la bibliographie générale du présent manuscrit afin de ne pas l'alourdir

50 adolescents de 16 ans, scolarisés en internat ont participé à cette étude. Seuls des garçons ont été inclus pour neutraliser l'effet du sexe sur la matinalité / vespéralité, mesurée à l'aide du questionnaire de Horne et Östberg (1976). De cette mesure, 17 adolescents ont été sélectionnés pour la suite de l'étude : neuf matinaux et huit vespéraux. L'internat a permis de s'assurer d'heures de réveil et de coucher identiques pour tous. Cela a également permis de collecter les données attentionnelles sur un empan de temps plus large que lorsque la collecte se fait exclusivement en classe (07h30 ; 12h00 ; 14h00 ; 19h30). Durant deux jeudis consécutifs, ces adolescents ont rempli aux quatre horaires une des formes parallèle d'un test de barrage de nombres (Clarisse, 1995). Ils étaient répartis en deux groupes de manière aléatoire pour participer à la collecte de manière individuelle (isolé dans une salle) ou collective (en présence de pairs), contrebalancée sur les deux jeudis.

Les analyses de variance réalisées n'ont montré aucun effet principal, ni de la condition de passation (individuelle / collective), ni de la personnalité (matinalité / vespéralité). Il existe par contre des effets d'interaction.

La première concerne la condition de passation et l'heure de collecte. Elle a mis en évidence qu'en situation collective, il existe une amélioration continue des performances attentionnelles au cours de la journée, tandis qu'en situation individuelle, les performances attentionnelles sont beaucoup plus stables. Parallèlement, l'effet de la matinalité / vespéralité apparaît en interaction avec l'heure de collecte, confirmant de meilleures performances des matinaux à l'heure la plus précoce (7h30) et de meilleures performances des vespéraux à l'heure la plus tardive (19h30), les deux groupes améliorant leurs performances attentionnelles au cours de la journée.

Aussi, il existe une interaction de second ordre, montrant des effets contrastés de la condition de passation selon la matinalité / vespéralité aux différentes heures de collectes : en situation individuelle, les matinaux voient leurs performances attentionnelles être meilleures que celles des vespéraux durant la matinée et en début d'après-midi. Dans cette situation, les vespéraux ont des performances attentionnelles meilleures que les matinaux uniquement en fin de journée (19h30).

En situation collective, c'est uniquement en début de matinée que les matinaux ont de meilleures performances attentionnelles que les vespéraux. Dès 12h00, les vespéraux ont des performances attentionnelles similaires aux matinaux, et ces deux groupes voient leurs performances croître au cours de la journée.

Ce travail de chronopsychologie avait pour objectif de mettre à jour des effets relevant des phénomènes sociaux (facilitation sociale par le groupe) et du fonctionnement psychobiologique (la matinalité / vespéralité) sur les fluctuations attentionnelles bien documentées dans ce champ. Ma participation à ce travail s'est faite sous l'angle des processus sociaux liés au groupe durant la période adolescente, d'où la centration de mon propos sur cet aspect.

Le phénomène de facilitation sociale supposé inhérent à l'existence de la présence d'un groupe n'a pas eu dans ce travail d'effet principal, confirmant les premières observations de Triplett (1898) et les récentes analyses inférentielles (Strube, 2005). Il est apparu dans ce travail que la facilitation sociale offerte par la présence des pairs ne se produit qu'en deuxième partie de journée, dès 12h chez les vespéraux – qui voient leurs performances s'améliorer par rapport à la passation en individuel, uniquement en fin de journée (19h30) pour les matinaux. Apparaît donc un effet complexe, qui suggère que les matinaux sont moins « réceptifs » aux effets de la présence d'autrui que les vespéraux, et que pour tous, la présence d'un groupe exerce plutôt un phénomène de frein

social aux heures plus matinales. Quand bien même les matinaux seraient plus « alertes » dans la matinée, la présence d'un groupe à une heure très matinale durant la réalisation d'une tâche n'est aucunement un soutien, suggérant que l'effet facilitateur requiert que la tâche intervienne à un moment correspondant à un temps social (temps scolaire à l'adolescence).

Parallèlement, l'absence d'effet principal de la situation collective, impliquant le phénomène de facilitation sociale, nous a interrogés puisque des travaux antérieurs réalisés avec une approche similaire, l'avaient déjà constatée (Testu et al., 1995). Hormis le plus jeune âge des participants de la recherche de ces auteurs (10-11 ans) qui pourrait laisser entendre une sensibilité au groupe différente selon l'âge, la réalisation de notre recherche s'est aussi effectuée en internat. L'internat, parce qu'il oblige à un ensemble de temps en collectif, pourrait amoindrir l'effet de facilitation sociale par un phénomène d'habituation à la présence du groupe.

Ce champ de recherche est peu représenté dans la littérature développementale, par comparaison, la socialisation amicale (avec le meilleur ami ou dans le groupe) et ses effets sur la trajectoire scolaire ont bénéficié de l'intérêt des chercheurs en éducation (par exemple, Skinner & Kindermann, 2009). Il mériterait pourtant une plus grande attention, puisqu'il fournit des indications sur des processus de socialisation importants, relevant de la groupalité dans le champ du développement cognitif et de la scolarité. Ainsi, différentes questions émergent suite à ces résultats : La facilitation sociale est-elle présente de la même manière à tous les âges de la vie ? S'estompe-t-elle avec la familiarité des pairs constituant le groupe, ou au contraire nécessite-t-elle un minimum de familiarité avec autrui ? Connue pour intervenir en situation de réalisation de tâche simple, son effet peut-il se transférer à des situations plus complexes d'apprentissage, et notamment d'apprentissage sociaux ?

2. Le groupe d'appartenance institutionnelle et sa dynamique interne : lien entre popularité et ajustement psychosocial (Kindelberger, 2018)

La plupart des enfants rencontre le « groupe de pairs » lorsqu'ils rejoignent une institution, la plus prégnante dans leur vie étant l'école. Ce groupe suppose l'existence « d'un sort commun » au moins sur une année scolaire et de ce fait des relations répétées. Il s'agit donc d'un groupe d'appartenance pour l'enfant, à l'intérieur duquel il expérimente un certain degré d'acceptation et un « regard » sur ce qu'il est en tant que membre de cette « micro-société ». En 2018, j'ai présenté dans *Enfance* ce que l'enfant y vit en distinguant la popularité affective, ou sociométrique, de la popularité cognitive, ou perçue. Ce à quoi, on peut également ajouter la réputation puisqu'elle est y également adossée.

La popularité sociométrique est issue de la dynamique affective des groupes telle qu'étudiée par Moreno (1954). A l'intérieur d'un groupe, chaque enfant éprouve et suscite des affinités, des inimitiés (ou rejet) ainsi que de l'indifférence, pour certains de ses pairs et / ou par certains de ses pairs, ces sentiments pouvant alors être réciproques ou non. Ces trois principaux sentiments affectifs créent la dynamique du groupe, dont la popularité est le pendant individuel. Elle peut être qualifiée d'affective puisqu'elle résume l'ensemble des sentiments qu'un enfant induit chez ses pairs. Elle est une expérience, dans la mesure où l'enfant s'y réfère pour appréhender sa valeur sociale, relative pour partie à son degré de conformité aux normes véhiculées au sein de ce groupe.

La popularité est donc une expérience particulière, certes affective, puisqu'elle est la résultante des sentiments générés chez autrui, mais aussi cognitive, puisqu'elle est perçue et représentée par la personne, autant pour elle-même que pour les autres. L'étude de son versant cognitif se fait à partir des dénominations par les élèves de ceux qu'ils perçoivent comme « populaires ». Cette seconde forme de popularité évalue plutôt la saillance, voire la domination de certains élèves au sein du groupe. De fait, elle se distingue de la popularité affective, les élèves cités comme populaires n'étant pas forcément ceux attirants affectivement (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Parallèlement, la perception des élèves entre eux donne également lieu à la réputation. Cette caractéristique individuelle reflète la manière dont chaque élève est caractérisé par le groupe. Elle est construite pour partie sur leurs comportements sociaux, et reflète aussi les réactions du groupe issues des jugements, rumeurs ... La réputation est de ce fait souvent plus stable que la manifestation effective des comportements qui en sont à l'origine (Desbiens & Royer, 2003).

Somme toute, qu'il s'agisse de la popularité (affective ou cognitive) ou de la réputation, ces expériences sont issues de la rencontre d'une personne, et ses caractéristiques, avec un groupe de pairs, et ses normes et valeurs. La popularité reflète cette rencontre, conduisant l'élève le plus populaire à être celui qui représente aux mieux les valeurs du groupe, le *Primus Inter Pares* au sein littéral. Popularité et réputation constituent également des expériences sociales qui offrent des feed-backs à l'enfant sur la valeur de ce qu'il est, et de ses conduites. Enfin, parce que l'être humain est fondamentalement social, l'insertion – positive – dans un groupe peut apparaître comme un besoin vital et être la finalité visée par certaines conduites manifestées par les enfants (cf. théorie du sociomètre, Leary & Baumeister, 2000 mais aussi la théorie de l'autodétermination de Ryan & Deci, 2000). Il existe donc des liens naturellement bidirectionnels entre les conduites sociales de l'enfant et sa popularité, certains travaux ayant suggéré que les stratégies développées par les enfants les conduisent à expérimenter un certain niveau de popularité, tandis qu'un certain nombre d'autres ont souligné l'effet à plus long terme de cette expérience (Ettekal & Ladd, 2015 ; Logis, Rodkin, Gest, & Ahn, 2013 ; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993 cités dans Kindelberger, 2018).

2.1. Croyances légitimant l'agression, conduites agressives et popularité durant la phase initiale de la constitution du groupe : étude dans des groupes institutionnels récents et temporaires (Kindelberger, 2004)

Comme souligné dans la revue de question effectuée en 2018, de nombreux travaux ont été consacrés à l'étude des corrélats et conséquences de la popularité affective. Elle a fait l'objet d'un intérêt constant dans mes travaux (c'est l'étude de la popularité qui m'a conduit à « l'univers des relations entre pairs » par mon premier travail de recherche en maîtrise en 1998), jusqu'à ce que les refus récurrents des établissements scolaires d'inclure des questions sociométriques m'aient amené à la laisser de côté⁵). Cet intérêt est mal représenté dans mes publications, la principale est celle de 2004, plus centrée sur l'explication des conduites agressives, mais qui présente des éléments sur les relations entre conduites sociales et popularité affective.

⁵ Direction et enseignants ont au cours du temps manifesté de plus en de plus de refus de la question portant sur les inimitiés, craignant une augmentation des conflits consécutivement à ce questionnaire

L'originalité de ce travail était fondée dans l'étude de groupes institutionnels récents et temporaires, à savoir les groupes de centres de vacances. La durée des séjours la plus fréquente est d'une semaine environ (Foirien, 2015). Ce contexte particulier permet de capter les débuts de la dynamique affective du groupe et de considérer que les liens observés révèlent plutôt l'impression du groupe face à la manière dont le jeune (enfant ou adolescent) se positionne dans les relations aux autres, par ses conduites et ses croyances. Cela permet de souligner plus la réaction du groupe que son action socialisante, cette dernière nécessitant une certaine durée pour être repérable.

Pour cette étude, 539 jeunes (dont 287 garçons, 53%) issus de dix centres de vacances ont rempli un questionnaire mesurant la popularité via la technique classique (Bukowski & Hoza, 1989), les croyances légitimant l'agression à partir d'items construits pour cette recherche. Leurs comportements sociaux (dont l'agression) ont été évalués auprès des animateurs des centres.

Il est apparu des corrélations faibles ($r = -.16$ pour les filles), voire nulles ($r = -.08$) pour les garçons), entre les conduites d'agression et la popularité. Cette faiblesse ne pouvant être imputée à des erreurs de mesure des conduites sociales (comme attendu, les conduites d'agression corrélaient modérément aux croyances légitimant l'agression), ce constat suggère que les conduites sociales sont peu prédictives de la popularité dans un groupe temporaire. Sur un temps court, les membres du groupe ne construisent pas de représentation stable de leurs pairs et la manifestation des conduites agressives serait mieux acceptée, car elles seraient moins attribuées à un trait stable de personnalité. Dans cette perspective, une étude longitudinale réalisée dans un camp d'été aux Etats-Unis (d'une durée de six semaines) a en effet montré que les enfants manifestant des conduites agressives ont autant de liens amicaux que les autres en début de camp et qu'ils les perdent dans la durée, les conduisant à un rejet marqué en fin de période (Hektner, August, & Realmuto, 2000).

Par ailleurs, cette étude publiée en 2004 m'avait permis de suggérer l'existence d'un processus socio-adaptif du maintien des conduites d'agression au cours du développement, relevant plutôt de la socialité (cf. taxonomie de De Visscher, supra ci-dessus). En effet, il est apparu que le lien entre croyances légitimant l'agression et conduites agressives se renforce au cours du développement, ceci étant plus marqué chez les filles. Cette évolution différente selon le sexe peut s'expliquer par l'univers sexué des croyances : l'agression est mieux tolérée chez et pour les garçons, car vue comme une manière d'exprimer une certaine forme de masculinité et de faire respecter la hiérarchie sociale, mais uniquement à l'adolescence. Durant l'enfance, il est apparu que filles et garçons ont un niveau identique dans la perception positive de l'agression. Le passage à l'adolescence viendrait dissocier la manière de considérer ce qui est acceptable pour les filles et les garçons. Ainsi, seules les filles qui manifestent de l'agression durant l'adolescence continuent de percevoir l'agression comme positive, contrairement à leurs consœurs qui se détournent de ces croyances.

Manifestement, le rejet général par le groupe institutionnel ne fonctionne pas comme une expérience adaptative, sur le mode d'un feedback négatif suscitant l'extinction du comportement agressif. Cela suggère que ces conduites sont plutôt régulées par les croyances à propos de l'agression, comme présenté ci-dessus, mais aussi par les motivations sociales qui les sous-tendent. Ainsi, les conduites d'agression seraient utilisées pour maintenir ou améliorer le statut social, à défaut d'entretenir une certaine domination au sein du groupe. L'importance des buts sociaux dans

la manière dont les adolescents sont positionnés dans un groupe institutionnel a été explorée dans une publication de 2006.

2.2 Buts sociaux, popularité et réputation dans des groupes institutionnels récents et temporaires (Kindelberger & Mallet, 2006)

Cette publication, réalisée avec les mêmes données que la précédente, avait pour objectif principal d'étudier comment les buts sociaux participent à la popularité et à la réputation acquise au sein de groupes institutionnels récents et temporaires, constitués au sein des centres de vacances. Comme indiqué précédemment, ce dispositif d'étude permet d'imputer un sens unidirectionnel aux associations observées entre dimensions psychologiques (que l'on peut considérer comme stables) et expériences sociales issues de la dynamique de groupe.

Si la psychologie a pour objet central l'explication des conduites, alors l'ensemble des théories conceptualise une dimension psychique qui s'apparente à la motivation pour les expliquer. Leur divergence reposant plus sur le terme utilisé, son caractère conscient ou inconscient mais aussi la diversité de ses formes (cf. Fenouillet, 2012 pour une analyse détaillée). Dans le présent travail, nous avons opté pour l'étude des buts, plus aptes à refléter le caractère conscientisé et appliqué à une classe de situation. Ils peuvent être conçus comme résultant du traitement cognitif de la ou des motivations et sont invoqués dans différentes théories sociocognitives relatives à l'explication des conduites sociales (Bandura, 2001 ; Crick & Dodge, 1994). Le nombre de buts sociaux repérables chez les adolescents apparaissait assez variable dans les travaux antérieurs. Jarvinen et Nicholls (1996) en avaient identifié six auprès d'adolescents australiens de 14 ans, à partir d'échelles psychométriques. La recension des différentes études empiriques dans ce champ et des écrits classiques (Bakan, 1966 ; Pakashti & Keltikangas-Järvinen, 1996 ; Rose & Asher, 2004) nous avait amenés à en suggérer trois principaux : un de maîtrise (ou dominance), un d'union et un de retrait social. Nous souhaitons montrer que ces buts étaient à même d'expliquer la réputation des adolescents – les conduites sociales telles que perçues collectivement par les membres du groupe, et dans une moindre mesure la popularité affective – résumant les sentiments d'attrait et de répulsion du groupe à l'égard de chaque membre.

Dans la mesure où l'identification des buts sociaux et leur pouvoir prédictif étaient susceptibles de varier sensiblement au cours du développement, seuls les primes adolescents ont été inclus dans ces analyses. Les résultats portent donc sur 335 adolescents dont la moitié était des garçons. Ils étaient âgés en moyenne de treize ans et deux mois (avec un écart-type d'un an cinq mois). Ils ont répondu à un questionnaire de buts sociaux, issu de la traduction de celui de Jarvinen & Nicholls (1996), composé de 36 items (12 par buts) évalués à l'aide d'une échelle en cinq points. La popularité a été mesurée à partir de la technique classique développée par Coie, Dodge et Coppotelli (1982) : chaque participant nommait jusqu'à trois pairs préférés au sein du groupe auquel il était affecté dans le centre. Cette procédure a été réitérée pour la réputation, suivant la mesure développée par Masten, Morison et Pellegrini (1985), où cette fois les participants nommaient jusqu'à trois pairs pouvant correspondre à certains comportements types, trois relevant de l'isolement social et trois relevant de l'agression.

Comme attendu, chaque but social s'est avéré un déterminant important de la manière dont le groupe réagit affectivement et se représente les conduites d'un adolescent. Nous avons pu

montrer que le but d'union accroissait de manière significative le niveau de popularité, et ce quel que soit le sexe, $F(1,331) = 6,80$, $p = .009$, $\eta = .25$, et que le but de maîtrise accroissait exclusivement la réputation d'agression, et ce uniquement chez les garçons, $F(3,331) = 12,92$, $p = .0004$, $\eta = .33$. Quant au but de retrait, son effet s'est avéré un peu large, participant à accroître la réputation d'isolement, $F(1,331) = 6,25$, $p = .01$, $\eta = .22$, mais aussi à réduire la popularité, $F(1,331) = 8,51$, $p = .004$, $\eta = .26$, et ce de manière identique pour les deux sexes.

Ces résultats ont permis de souligner que les expériences sociales sont pour partie dépendantes des buts poursuivis par les adolescents, ces expériences venant probablement les conforter en retour par l'adéquation du but avec le résultat attendu. La mise en évidence de buts sociaux distincts chez les adolescents, et des expériences qui s'en suivent, vient modérer la vision (vertueuse) d'un être humain uniquement dirigé vers son intégration sociale et adaptant ses conduites (pro)sociales en conséquence comme cela peut être suggéré dans la théorie du sociomètre (Leary & Baumeister, 2000). Certes, ce postulat est soutenu par l'effet du but d'union (amenant à une réputation de prosocialité) sur le niveau de popularité. Mais il n'est pas poursuivi par tous, puisque certains adolescents privilégient le retrait, ce qui les conduit à être moins intégrés dans les groupes qu'ils fréquentent, sans qu'ils semblent vouloir moduler leur but et leurs conduites sociales.

Parallèlement, le but de maîtrise qui apparaît être sous-jacent aux conduites d'agression et à la réputation qui s'ensuit, n'est aucunement relié à la popularité contrairement aux deux buts sociaux précédents. Il souligne que certains adolescents cherchent à s'insérer dans le groupe, sur une modalité particulière : le diriger et/ou le dominer. En ce sens, leurs conduites sont conformes au postulat de la théorie du sociomètre. Cependant, ils ne souhaitent pas s'insérer sur une modalité de communion, ni rechercher les expériences affectives associées. Et de fait, ils ne sont pas spécialement populaires, lorsque la mesure est une mesure affective de la popularité. Probablement, une mesure cognitive de la popularité aurait amené d'autres résultats, montrant que ces adolescents motivés par la dominance sont perçus par les autres comme « populaires » (van den Broek, Deutz, Schoneveld, Burk, & Cillessen, 2016, cités dans Kindelberger, 2018).

A la lumière de travaux publiés plus récemment, il apparaît que ce que nous avons qualifié de but de maîtrise s'apparente fortement au construit actuel de « recherche de popularité » : les adolescents relatant un degré élevé de recherche de popularité présentent un ensemble de conduites inappropriées dont l'agression, le harcèlement et la consommation de substances (Dumas, Davis & Ellis, 2017 ; Van den Broeck et al., 2016, cités dans Kindelberger, 2018). Ceci suggère que ces adolescents poursuivent un but d'intégration sociale sous forme de domination au sein du groupe et qu'ils usent de conduites appropriées à leur objectif. Nonobstant les moyens utilisés, cela leur permet de bénéficier des effets positifs directs de l'intégration, puisque les adolescents ayant une popularité perçue (ou cognitive) élevée ont une bonne estime de soi (de Bruyn & van den Boom, 2005).

Globalement, il est apparu dans notre étude que les buts poursuivis dans les interactions avec les pairs, autrement dit le « choix d'action sur ce milieu » sont bien liés aux réputations et aux expériences qui y sont associées. Ces résultats sont en accord avec les approches socioconstructivistes du développement, qui majorent le rôle actif de l'enfant ou de l'adolescent dans la construction de ses expériences sociales. Ceci est bien illustré dans les travaux précédents qui étudiaient la rencontre entre les enfants et des groupes institutionnels nouveaux, mais ceci l'est

d'autant mieux lorsque l'on étudie les amitiés. Les amitiés étant des relations privilégiées au sein des groupes institutionnels, le rôle actif de l'enfant (et de l'adolescent) dans les processus de socialisation y est amplifié d'autant plus, puisqu'il s'expose par ce biais à des influences provenant de personnes qu'il a choisies.

3. Les groupes amicaux, leurs processus de socialisation et leur place dans les conduites culturelles

L'importance du groupe amical dans le développement notamment durant l'adolescence est fréquemment reconnue, notamment pour sa capacité à être un contrepoids par rapport aux figures parentales (Coslin, 2002 ; Erikson, 1968). Identifiable dans la littérature sous des termes variés (bande, groupe, clique) selon les options théoriques et méthodologiques, il a fréquemment été étudié pour son influence, voire sa mauvaise influence, sur un certain nombre de conduites problématiques (tabagisme, alcoolisation, violence ; Dishion, Spracklen, Andrews & Patterson, 1996; Urberg et al., 1997). C'est donc essentiellement ce processus de *groupalité* qui est visé. Cependant, en psychologie sociale, l'influence est supposée présente dans les différentes formes de socialité. On la retrouve également dans les dyades, au niveau de la *dualité*. Parmi les travaux empiriques précédemment cités, un certain nombre cherchait à identifier les influences respectives du groupe amical et du meilleur ami.

Aussi, le processus d'influence pourrait être sous-tendu par des fonctionnements différents selon la manière dont le groupe amical est appréhendée. Ce questionnement a fait l'objet d'un manuel technique réalisé au cours de mon stage postdoctoral à Portland (Oregon) comparant trois techniques et programmes d'identification du groupe amical (Negopy, SCM et Ucinet ; cf. Kindelberger & Kindermann, 2005). Ce travail a ensuite donné lieu à une publication en 2011 y associant Pascal Mallet et Dominique Herbé.

3.1 Groupe amical ou groupe d'affiliation : deux entités distinctes pour des processus de socialisation spécifique ? (Kindelberger et al., 2011)

Qu'est-ce qu'un groupe amical ? Quels sont les processus de socialisation à l'œuvre à l'intérieur de ce groupe ? Pour Kindermann et Skinner (2009), trois processus principaux expliquent la ressemblance communément décrite au sein des groupes d'adolescents : la sélection (choisir de s'affilier à des personnes semblables à soi), la désélection ((s') écarter des personnes les moins similaires) et l'influence proprement dite (changer psychiquement et/ou comportementalement pour renforcer le sentiment d'appartenance au groupe). Une fois ces trois processus identifiés, il n'en reste pas moins différentes questions sur la nature de l'influence au sein du groupe amical, et notamment ses conditions nécessaires pour qu'elle existe. Faut-il se fréquenter régulièrement ? Faut-il partager des sentiments réciproques ? C'est la définition même de l'amitié qui est en jeu et sa présence nécessaire ou non pour la constitution du groupe. Ces différentes conceptualisations du groupe de pairs informel ont des traductions opérationnelles distinctes sur lesquelles nous nous sommes penchés pour les clarifier dans cette publication de 2011.

En psychologie du développement, on peut identifier deux traditions de recherche sur les groupes amicaux. La première définit un groupe amical par l'existence d'amitiés réciproques entre – quasiment – l'ensemble des membres du groupe pris deux à deux. Cela suppose donc des groupes amicaux très cohésifs, où coopération et confiance prédominent. Leur mesure s'appuie sur la dénomination par les adolescents de leurs amis, l'identification des dénominations réciproques, puis le repérage des « agglomérats » de relations réciproques. Une tolérance pour inclure certains membres qui n'entretiennent pas des amitiés réciproques avec tous est possible – et souvent discutée – par les chercheurs dont l'objet principal est l'analyse des réseaux sociaux. Il existe donc un certain nombre de possibilités dans les deux principaux programmes utilisés en psychologie que sont Ucinet (Borgatti, Everett & Freeman, 2002) et Negopy (Richards, 1995). A l'opposé, la seconde tradition de recherche exclut le concept d'amitié pour définir les groupes, qui ne sont donc plus appelés amicaux mais affiliatifs. Elle met au cœur de la définition du groupe, la réalité des relations, leurs récurrences qui les rendent perceptibles aux yeux de tous (Cairns, Perrin & Cairns, 1985). A l'instar de la popularité cognitive, l'identification des groupes affiliatifs s'appuie sur la perception des membres du groupe institutionnel pour définir sa structuration en termes de sous-groupes. L'existence d'un groupe affiliatif suppose que la majorité s'accorde sur les membres qui en font partie. La procédure de scission entre les groupes affiliatifs intégré dans le programme SCM s'appuie sur les statistiques inférentielles, ce qui laisse moins de place au débat sur les critères d'inclusion ou d'exclusion (Gest, Moody & Rulison, 2007).

Cette différence dans la conceptualisation des groupes, amicaux vs. affiliatifs, invite à considérer que l'influence potentielle qui s'y joue ne repose pas sur les mêmes processus socio-psychologiques. Dans le groupe amical, les processus sociocognitifs d'influence sont plutôt de nature intra-individuelle, dans le sens où la perception du risque de la rupture des relations amicales conduit l'adolescent à ajuster ses conduites, ses croyances ou ses valeurs à celles des autres pour rester en conformité. C'est l'affection, voire l'admiration, que l'adolescent porte à son groupe qui le stimule au changement, consciemment ou inconsciemment. Dans le groupe d'affiliation, les processus sociocognitifs en jeu font plutôt référence aux processus proximaux, c'est-à-dire des interactions constantes et répétées, faisant le lien entre l'adolescent et son environnement social que ce soit par les échanges verbaux et non verbaux. De ce fait, l'influence provient plutôt d'un ajustement, d'une « appropriation active » des idées, croyances et valeurs de son groupe affiliatif.

Malgré ces différences de conception, la comparaison des deux méthodes d'extraction des groupes sur un même échantillon fournit des résultats similaires, mais non complètement identiques (Gest et al., 2007). Aussi, nous avons pu repérer à partir de comptes rendus de recherches portant sur un même objet (la motivation scolaire), mais optant pour une mesure des groupes amicaux (Ryan, 2001) ou pour celles des groupes affiliatifs (Hamm & Faircloth, 2005), que les résultats étaient à peu près équivalents : Chaque étude, dont le plan était longitudinal, identifiait un effet de sélection sur la variable considérée en début d'année scolaire, à savoir la motivation scolaire. L'évolution au cours de l'année scolaire a permis de montrer un effet de socialisation, c'est-à-dire que la disposition individuelle était renforcée : les adolescents appartenant à un groupe présentant un niveau faible de motivation voyaient cette dimension s'amenuiser avec le temps, tandis que l'inverse était observé chez les adolescents appartenant à des groupes présentant un niveau élevé sur cette dimension. Face à ces constats, est-il alors vraiment nécessaire de distinguer les deux conceptions du groupe ? Ne sont-ce pas uniquement deux méthodes pour un même construit ?

Le recouvrement entre les deux plaide en ce sens et les groupes dits d'affiliation englobent généralement un certain nombre de jeunes qui se qualifient mutuellement d'amis. Si l'examen détaillé des deux approches plaide en faveur du groupe d'affiliation, par sa robustesse de méthode de repérage, il n'est pour autant pas évident de trancher par manque de travaux les comparants de manière approfondie. Aussi, reconnaître ces deux groupes comme distincts, même partiellement, permet d'inférer l'efficacité des processus d'influence spécifiques associés à chaque type de groupe. C'est pourquoi, nous avons proposé d'appréhender les groupes amicaux et affiliatifs pour comprendre leur place respective dans certaines pratiques culturelles, musicales et muséales.

3.2 Place des groupes d'affiliation et des groupes amicaux dans les pratiques culturelles (Gottesdiener et al., 2011)

Reconnu comme central dans la socialisation adolescente, le « groupe de pairs » a souvent été invoqué pour expliquer l'évolution des pratiques de loisirs (cf. aussi Kindelberger, Le Floc'h & Clarisse, 2007). Sports, musique, lecture et autres activités de loisirs appartient petit à petit à la juridiction personnelle des adolescents, d'où la place croissante des influences provenant des pairs. Cependant, leur rôle peut être contrasté selon le statut de la pratique culturelle dans le quotidien de l'adolescent. Ainsi, l'écoute musicale est fréquente. Préférentiellement réalisée en solitaire, elle est objet de discussions et d'échanges au sein des groupes et peut participer à la construction de l'identité. A l'inverse, la fréquentation des musées est rare : chez les 13-16 ans, parmi une douzaine de pratiques culturelles proposées, c'est celle qui arrive en dernière position (Langouët, 2004). Parallèlement, elle fait peu l'objet d'échanges entre pairs car plus associée à la sphère familiale ou scolaire. Pourtant, le mode privilégié de la fréquentation d'un musée est celui de la visite entre amis (Timbart & Girault, 2006).

Dans ce cadre, nous souhaitons donc explorer dans quelle mesure ces deux pratiques culturelles contrastées dépendaient des groupes d'affiliation et des groupes amicaux, dans le prolongement de mes questionnements sur « quel groupe pour quelles influences ? ». Les travaux antérieurs sur les pratiques culturelles avaient plutôt tendance à appréhender le groupe de pairs, à un niveau molaire en incluant uniquement le groupe classe dans les analyses. Or, ce groupe-classe est structuré par des affinités et des affiliations, cadres dans lesquels interviennent préférentiellement les phénomènes d'influences.

Pour cette recherche, 283 adolescents scolarisés en collège ont rempli différents questionnaires, mesurant leur pratique musicale dans et hors le collège (apprécier le contenu du programme au collège et écouter de la musique en dehors), leur pratique muséale (apprécier les visites proposées par le collège, préférences de visite en dehors du collège, ainsi que les questions sociométriques permettant d'appréhender les groupes d'affiliation (indiquer les noms des élèves de la classe qui sont souvent ensemble) et les groupes amicaux (citer les noms de ses camarades de classe préférés). Constitué d'un peu plus de filles (58%), cet échantillon était aussi marqué par la participation plus importante des jeunes collégiens (6^{ème}-5^{ème} : 59%). Les analyses ont fait appel aux procédures d'assignations quadratiques (QAP), qui permettent d'étudier le recouvrement entre deux matrices de relations, et aux calculs de coefficients intra-classes (IUC), qui permettent d'appréhender le degré de variance partagée dans les réponses des adolescents appartenant à une

même « unité » (groupes) en tenant compte de l’emboîtement (appartenance conjointe au groupe classe et au groupe amical/affiliatif).

Conformément à ce que nous attendions à partir de mon travail antérieur et des travaux de Gest et al. (2007), les QAP ont permis de mettre en évidence un recouvrement moyen à fort (r de .50 en moyenne) entre les groupes amicaux et les groupes d’affiliation. Ce résultat illustre bien que les adolescents tendent à avoir des relations affiliatives - qui peuvent être perçues par tous - qui ne se résument pas à leurs relations amicales réciproques. Aussi, nous avons pu mettre en évidence qu’une fois pris en compte les groupes amicaux et affiliatifs, le groupe-classe n’a plus de pouvoir explicatif sur les préférences et pratiques musicales et muséales, et ce même pour les pratiques réalisées au sein du collège. Cela soutient l’idée que les processus sociaux en jeu relèvent plutôt de la groupalité que de la socialité, ou d’une socialisation choisie plutôt que subie.

L’étude des IUC calculées pour les groupes amicaux et affiliatifs⁶ a permis dans un premier temps de montrer que le partage des préférences et pratiques culturelles est plus important au sein des groupes de 6^{ème} (31 IUC significatives contre 22 en 3^{ème} pour 54 valeurs possibles). Cela peut être attribué à un processus social de choix amicaux qui continuent à être effectués au sein de l’établissement scolaire. Cela peut aussi s’expliquer par un phénomène psychologique : à cette période particulière d’entrée dans l’adolescence, il peut apparaître préférable de se tenir aux plus près des normes des pairs, pour garantir son insertion plus qu’affirmer son individualité. Cette interprétation est renforcée par le fait qu’à cette période, la ressemblance est plus marquée au sein des groupes d’affiliation qu’au sein des groupes amicaux. A l’inverse, les élèves de 3^{ème} dont les goûts et pratiques sont relativement indépendants de leurs groupes affiliatifs partagent leur communauté de valeurs culturelles préférentiellement avec leur groupe amical.

Alors quelle influence prime ? Celle soutenue par l’intimité ou celle soutenue par la fréquence et la récurrence des interactions ? Nos résultats n’ont pas réellement permis de trancher, d’autant plus que le plan transversal de recherche ne permettait pas d’attribuer la ressemblance uniquement à l’influence, puisqu’elle peut pour partie être issue du processus de sélection. De fait, on peut penser que les deux types d’influence sont fonctionnels, et que leur place dépend en partie de la période développementale considérée, tout comme du domaine de développement (pratiques culturelles ou autres). Aussi, cette différence dans les processus d’influence des groupes amicaux vs. affiliatifs peut résider à un niveau plus microsocial, au sein des dyades, en considérant la différence entre des amitiés réciproques, constitutives des groupes amicaux et non-réciproques, plus présentes dans les groupes affiliatifs. Ces dernières peuvent amener à un phénomène d’influence asymétrique, où le choix d’un ami (non payé de retour) amènerait à une certaine idéalisation de celui-ci et un modelage sur ses goûts et ses conduites pour tenter de s’en approcher.

⁶ A ce niveau d’analyse, les emboîtements ne sont plus possibles du fait que groupes affiliatifs et amicaux se recouvrent mais l’un ne fait jamais complètement partie de l’autre

4. L'amitié dyadique, sa dynamique et sa qualité

Les conduites, notamment problématiques, de l'adolescent sont régulièrement imputées à l'influence du meilleur ami, avec un ensemble de travaux aux méthodologies plus ou moins rigoureuses, suggérant une influence spécifique de cette relation par rapport au groupe amical et/ou aux parents (par exemple, Poelen et al., 2007 ; Steinberg, Fletcher, & Darling, 1994 ; Urberg et al., 1997). En effet, l'influence est parfois déduite de la ressemblance entre la conduite de l'adolescent et celle de son meilleur ami décrite par l'adolescent lui-même (de Leew, 2008) ou de la ressemblance entre la conduite de l'adolescent et celle de l'ami décrite par ce dernier (Ennett & Bauman, 1994), sans que le plan transversal puisse dissocier un effet de sélection d'un effet de socialisation. Dans les études longitudinales qui peuvent les dissocier, les conduites de l'ami s'avèrent prédictives de l'initiation ou du renforcement de la conduite (alcoolisation, par exemple, Burk, van der Vorst, Kerr, & Stattin, 2012).

Par ailleurs, il est courant dans ces travaux que le meilleur ami soit nommé sans que soit interrogée la nature réciproque de la relation. Il est vrai que la définition première de l'amitié fait appel à la réciprocité des affects (« *A friendship consists mainly of being attracted to someone who is attracted in return, with parity governing the social exchanges between the individuals involved* » ; Hartup & Stevens, 1997, p. 335). Pourtant, lorsque les adolescents sont invités à nommer leur meilleur ami, un certain nombre nomme un pair, probablement du groupe amical, qui ne les a pas nommés en retour. Ce n'est pas que l'amitié soit absente de leur relation mais il semble qu'il y ait un décalage entre eux dans la construction de leur lien en termes d'attentes et de représentations. Or, puisque le degré d'intimité intervient dans le processus d'influence, la distinction entre amitié réciproque et non-réciproque semble nécessaire à intégrer (par exemple, Berndt & Keefe, 1995).

En amont d'une influence distincte de l'amitié réciproque ou non, on peut tout d'abord s'interroger sur la structuration particulière de ces deux formes d'amitié. En effet, le décalage dans la perception de l'amitié peut être associé à des divergences dans la ressemblance (renvoyant à une moindre similitude au départ de la relation et à une moindre influence) ainsi que dans la dynamique relationnelle (qualités des interactions). C'est ce questionnement qui avait donné à la mise en place d'une étude, réalisée en collaboration avec le laboratoire de psychologie d'Utrecht (Pays-Bas) visant à comparer les deux formes d'amitié.

4.1. Ressemblance et qualités relationnelles au sein des dyades amicales réciproques et non-réciproques (Kindelberger et al., 2007)

Hormis son pouvoir de socialisation, l'amitié dyadique joue un rôle particulier dans le bien-être et l'ajustement, dès l'enfance et d'autant plus durant l'adolescence (Hartup & Stevens, 1997). Les jeunes qui n'ont pas de meilleur ami sont généralement moins compétents socialement et présentent plus de symptômes anxieux et dépressifs que ceux qui bénéficient d'une amitié (Way & Silverman, 2012). Parmi les jeunes qui déclarent avoir un meilleur ami, ceux dont l'amitié n'est pas payée de retour, sont plus à risque de vivre une rupture amicale et d'expérimenter les affects négatifs qui s'ensuivent. Or, la stabilité de l'amitié est connue pour promouvoir la qualité de l'amitié (Aboud & Mendelson, 1996). Nous nous étions donc interrogés sur les caractéristiques qui favorisaient la constitution d'une amitié réciproque, en nous penchant plus particulièrement sur la personnalité. Nous supposons que les conduites sociales ainsi que les traits de personnalité

impliqués dans la régulation sociale (agréabilité et extraversion) participeraient à la constitution d'une amitié réciproque et par-là à une stabilité de celle-ci.

615 adolescents scolarisés en collège et lycée (52% de filles) ont répondu à un questionnaire mesurant les cinq traits principaux de personnalité (Big 5 Inventory, [Goldberg, 1992](#)), leurs comportements agressifs et altruistes ([Bjorkvist et al., 1992](#)) ainsi que l'intimité ressentie avec le meilleur ami, s'ils en avaient dénommé un (12 items du NRI, [Furman & Buhrmester, 1985](#)). Le choix étant libre de nommer un pair au sein de l'établissement scolaire ou en-dehors, 107 ont dénommé un meilleur ami en dehors de leur établissement. Sur les 456 ayant leur ami à l'intérieur de l'établissement (et participant à la recherche), 216 avaient une amitié réciproque et 240, une amitié non-réciproque. 52 ont déclaré ne pas avoir de meilleur ami.

Afin d'explorer l'existence d'une ressemblance dans les dyades amicales, chaque adolescent ayant une amitié dans l'enceinte scolaire s'est vu apparié aussi à un camarade scolaire, dont les caractéristiques en termes d'âge, de sexe et de niveau scolaire étaient semblables à celle de son ami. Ensuite, l'écart entre les scores pour chaque dimension a été calculé avec l'ami et le non ami. Des ANOVA effectuées pour chaque dimension ont permis de mettre à jour un effet simple de l'amitié (réciproque et non-réciproque) pour l'extraversion [$F(1, 454) = 4,33$; $p < .05$], la conscience [$F(1,454) = 11,11$; $p < .001$], l'ouverture [$F(1,454) = 10,09$; $p < .001$], l'agression [$F(1,454) = 6,01$; $p < .05$] et l'altruisme [$F(1,454) = 5,01$; $p < .05$]. Ces effets indiquent que les adolescents ressemblent plus à leur meilleur ami qu'à un camarade de classe. Seuls deux effets d'interaction sont apparus pour l'extraversion [$F(1, 454) = 5,09$; $p < .05$], et la conscience [$F(1,454) = 4,09$; $p < .05$], révélant une ressemblance plus forte au sein des amitiés réciproques qu'au sein des amitiés non-réciproques.

Cette plus grande ressemblance est reliée faiblement mais significativement à l'intimité ressentie avec le meilleur ami ($r = -.18$ entre l'écart cumulé sur les différentes dimensions de personnalité et le degré d'intimité ressenti). Le partage de fonctionnement commun apparaît donc comme un élément favorable au développement d'une intimité forte, celle-ci étant plus fréquemment retrouvée au sein des amitiés réciproques (il existe un effet principal du type d'amitié sur le niveau d'intimité ressentie avec le meilleur ami, [$F(2,614) = 6,59$; $p < .001$]). Bien évidemment, le plan transversal de cette recherche ne permet pas de dissocier ce qui relève de la sélection et de la socialisation. Nos résultats suggéreraient qu'une plus grande ressemblance favoriserait la construction d'une amitié réciproque. Cependant, la plus grande ressemblance au sein des amitiés réciproques pourrait également s'expliquer par une socialisation mutuelle plus importante, par l'accroissement de l'intimité (incluant le partage d'émotions, de valeurs et de croyances).

Pour autant, il n'est pas exclu également que la socialisation soit asymétrique du fait que l'un des amis influence plus l'autre ([Hartup & Stevens, 1997](#)). Dans ce cas, cette socialisation asymétrique dépendrait du contrôle ressenti au sein de la relation, telle que le mesure une autre dimension du NRI ([Furman & Buhrmester, 1985](#)). Appréhender la diversité des relations amicales, dans leur nature et leur fonctionnement, ainsi que comprendre le rôle spécifique qu'elles prennent selon leurs particularités, constitue un enjeu en psychologie du développement. Il reste ainsi de nombreuses pistes de recherche pour y parvenir. Ceci est d'autant plus vrai que les dernières décennies ont vu l'arrivée des technologies numériques qui ont participé à une évolution dans les relations amicales : jeux vidéo en ligne, réseaux sociaux permettent de renforcer le

compagnonnage et les échanges verbaux avec les amis du quotidien, mais aussi d'étendre son réseau amical, en développant de nouvelles amitiés par ce biais. Ces aspects ont été explorés dans des travaux menés conjointement avec des étudiantes de master.

4.2. De l'amitié « réelle » à l'amitié « virtuelle » : deux manières d'entretenir des relations d'amitié pour des finalités différentes ? (travaux avec des étudiantes de Master ; Gouet, 2011 ; Philippe, 2012)

Les nouvelles technologies, et notamment les réseaux sociaux, ont permis l'avènement de cette « nouvelle forme » d'amitié : l'amitié virtuelle. Les amis virtuels sont bien souvent des amis « découverts » via les réseaux sociaux, mais aussi des partenaires de jeux rencontrés dans les univers persistants ou encore d'autres jeunes rencontrés brièvement en soirée ou en vacances n'ayant pas eu l'occasion de se découvrir en face-à-face (Gouet, 2011). Dans ce travail qualitatif réalisé à l'aide d'entretiens semi-structurés, certains adolescents exprimaient ce besoin d'une amitié virtuelle pour pouvoir échanger au sein d'une relation vue comme sécurisée, car complètement déconnectée de leur contexte quotidien. Différents aspects pour qualifier ces amitiés sont ressortis : les intérêts et goûts partagés, mais aussi la confiance et l'absence de trahison possible lorsque l'ami ne fait pas partie du tout du réseau quotidien de l'adolescent.

Cette première exploration m'a conduit l'année suivante, toujours accompagnée d'une étudiante de Master, à m'intéresser aux caractéristiques relationnelles de l'amitié virtuelle (Philippe, 2012). Le discours des adolescents précédemment rencontrés laissait entendre un certain niveau de compagnonnage et de discussions dans l'amitié virtuelle, nous souhaitons donc étudier de manière systématique une éventuelle différence avec l'amitié quotidienne quant à l'intimité ressentie. L'intimité amicale est définie par la possibilité d'ouverture de soi, la proximité émotionnelle et la réciprocité des échanges, tant dans l'aide que dans le respect des besoins de chacun (Shulman, Laursen, Kalman & Karpovsky, 1997). Elle est construite, puis entretenue, par trois processus principaux : le partage d'activités communes, les discussions et les échanges émotionnels qui y sont associés (Mallet & Vrignaud, 2000).

Pour ce faire, des lycéens ont rempli un questionnaire identifiant l'existence d'une amitié intime quotidienne et d'une amitié virtuelle. S'ils avaient nommé un pair, ils étaient alors invités à remplir un questionnaire d'intimité amicale, mesurant trois processus : émotionnels, dialogiques et sociaux : (Mallet & Vrignaud, 2000). Les items avaient été adaptés pour s'ajuster à des conduites en ligne pour l'amitié virtuelle.

Parmi les 115 lycéens (76 filles, âge moyen = 16, 1 ans) ayant participé à la collecte de données, 98 ont rapporté avoir une amitié intime quotidienne et 27 une amitié virtuelle. La plupart ($N = 26$) possédait cette amitié virtuelle en plus de leur amitié quotidienne. Nous avons donc comparé les deux types d'amitiés à l'aide d'un t de Student apparié, et ce pour chaque dimension d'intimité. Il est apparu que l'intimité est moindre pour l'amitié initiée et entretenue uniquement par voie numérique, dans les trois sphères, dialogiques $t(25) = 2,62, p = .01$, sociales, $t(25) = 2,09, p = .04$ et émotionnels, $t(25) = 4,11, p = .0004$. La différence la plus marquée se situait dans la dimension émotionnelle, ce qui peut s'expliquer par l'absence de communication non-verbale dans les échanges numériques (quand bien même les émotions sont généralement instanciées à l'aide

d'émoticônes et/ou du lexique émotionnel, Gouet, 2011). Par ailleurs, le fonctionnement de l'amitié virtuelle semble pour partie comparable à celle de l'amitié quotidienne. En effet, le niveau d'intimité s'est révélé positivement corrélé à la durée de l'amitié virtuelle ($r = .19, p < .05$), tout comme il l'était pour l'amitié quotidienne ($r = .13, p < .05$).

De ce travail modeste, mais réalisé malgré tout avec un échantillon d'amitié virtuelle plus important que celui constitué avec Charlotte Gouet, il est apparu que l'amitié virtuelle n'est pas perçue comme aussi intime que l'amitié quotidienne, confirmant les résultats de Mesch et Talmud (2006) et les approfondissant en mettant à jour que la sphère émotionnelle – plus dépendante de la communication non-verbale – est plus concernée. D'une manière générale, nos résultats allaient dans le sens de ceux de Peter, Valkenburg & Shouten (2005), suggérant que l'amitié virtuelle ne peut pas complètement remplacer l'absence d'amitié quotidienne puisqu'elles ne présentent pas les mêmes propriétés. Le niveau d'intimité étant connu pour prédire l'estime de soi (Keefe & Berndt, 1996), les amitiés virtuelles participeraient de ce fait modestement au bien-être des adolescents. Néanmoins, ces amitiés virtuelles sont vus par les adolescents comme des amitiés « hors champ », refuges pour évoquer des parties de sa vie personnelle que l'adolescent ne souhaite pas rendre public (Gouet, 2011). Enfin, les amitiés virtuelles ne sont certes pas aussi intimes, mais elles sont aussi bien souvent plus récentes et répondent potentiellement au même principe d'augmentation de l'intimité ressentie avec le temps (Mesch & Talmud, 2006).

L'intimité relationnelle occupe une place centrale dans le développement de l'adolescent, que ce soit en termes de bien-être, d'ajustement psychosocial mais aussi d'intimité. Cette intimité peut aussi se développer dans les relations amoureuses, autres formes de relations aux pairs qui se développent et se modifient durant l'adolescence. Un des éléments pivots est justement la présence plus ou moins importante de l'intimité pour définir la relation amoureuse.

5. Le développement des relations amoureuses au cours de l'adolescence : évolution dans les motivations et contribution au développement identitaire

Les relations amoureuses, longtemps délaissées par les chercheurs en psychologie du développement, sont devenues un objet de recherche en pleine expansion ces dernières années (un questionnement en janvier 2020 sur psycinfo avec les termes « romantic relationships » et « adolescence » amène 135 articles dans des revues scientifiques entre 1980 et 2000 contre 1 716 sur la période 2000-2020). L'angle d'étude des relations amoureuses porte fréquemment sur la qualité de la relation amoureuse, voire sur l'attachement au partenaire amoureux afin d'en étudier l'impact sur le développement psychosocial (par exemple, De Goede, Branje, van Duin, VanderValk, & Meeus, 2012; Kerpelman et al., 2012). Dans cette optique, les relations amoureuses sont donc appréhendées comme réalité sociale, relevant d'une *dualité* particulière, à même de modifier la trajectoire développementale. Or, cette approche induit de n'étudier que la relation amoureuse actuelle, celle qui suppose l'existence d'un lien réciproque, identifié et identifiable par tous. Elle laisse donc de côté les adolescents qui sont sans partenaire car ils privilégient les relations occasionnelles et courtes, mais aussi ceux qui expérimentent des sentiments amoureux de manière unilatérale.

Les sentiments amoureux apparaissent relativement tôt dans le développement. Hatfield, Schmitz, Cornellius et Rapson. (1988) suggèrent qu'ils sont repérables dès 4 ans dans leur étude transversale réalisée auprès de jeunes de 4 à 18 ans, dans le sens où les plus jeunes participants comprenaient la notion d'« amoureux » et qu'ils ressentaient la même intensité émotionnelle que leurs aînés face à des conduites amoureuses (déception si l'amour est non réciproque, par exemple). Les plus jeunes sont également en mesure d'exprimer ce sentiment à travers le dessin à l'aide de symboles et de représentations culturellement normées (ex. cœur comme symbole de l'amour, Brechet, 2015). Cependant, ce sentiment « amoureux » a probablement à voir avec un sentiment affectif général d'amour, potentiellement dirigé vers toute personne investie par l'enfant. Ainsi, dans son travail de master réalisé sous ma direction, Tess Bretesché (2020) a interrogé des élèves de Grande Section de Maternelle. L'analyse des verbatim n'a pu mettre à jour un lexique particulier pour distinguer relation amoureuse / relation amicale. Lors de la question directe sur cette potentielle distinction, leur principal critère reposait sur le sexe du pair considéré (identique pour l'ami, opposé pour l'amoureux) mettant en avant leur représentation culturellement normée des liens amoureux. Ainsi, la (re)connaissance de sentiments amoureux et leur expression manifeste et symbolique s'appuient sur les éléments culturels observables dans leur environnement et véhiculés entre autres dans la littérature enfantine.

Au-delà de l'appropriation de ces éléments culturels structurant une partie des relations interpersonnelles, certains enfants expérimentent ces sentiments dans une relation réciproque. Bien souvent, la traduction de ces sentiments se manifeste par des conduites semblables à celles manifestées dans les relations amicales (passer du temps ensemble, partager ses idées et intérêts, ...). Ces relations amoureuses enfantines s'inscrivent donc essentiellement dans le système de régulation des besoins affiliatifs. Le passage à l'adolescence amène par la suite à ce que les relations amoureuses répondent également à d'autres systèmes de régulation des besoins : sexuel/reproductif, associé au développement pubertaire et celui d'attachement, associé à la régulation de l'intimité dans les relations symétriques (Furman & Wehner, 1994)⁷. L'adolescence est donc une période particulière de transformation de la signification de la relation amoureuse et d'expansion, dans la mesure où elle concerne de plus en plus d'adolescents. Ce processus a été décrit dans des modèles développementaux (Brown, 1999 ; Connolly & Goldberg, 1999). Le modèle de Brown, à visée universelle, décrit l'évolution au cours de l'adolescence des raisons sous-jacentes à l'engagement dans une relation amoureuse.

5.1 Evolution de la motivation aux relations amoureuses au cours de l'adolescence et pratiques érotiques associées (Kindelberger & Tsao, 2014)

Dès 1999, Brown suggère que la relation amoureuse n'a pas la même signification pour tous les adolescents. Le principal critère de différenciation réside dans l'âge : les primes adolescents verraient les relations amoureuses comme un moyen de se valoriser, pour eux-mêmes

⁷ Furman & Wehner (1994) évoquent également l'intervention d'un quatrième système, celui du soin – à sa propre progéniture, qui met en jeu la survie de l'espèce et qui intervient plus tardivement, notamment pour les générations actuelles si on se réfère à l'âge moyen du premier enfant (environ 28,5 ans en 2015 ; INSEE, 2017)

mais aussi aux yeux des autres. Les grands adolescents les verraient comme un moyen de répondre à leurs besoins identitaires et émotionnels. Brown dégage ainsi quatre phases au cours de l'adolescence :

(1) L'initiation : dans cette première étape, l'adolescent souhaite essentiellement vérifier son degré d'attirance et sa capacité à établir cette nouvelle forme de relation

(2) Le statut : dans cette deuxième étape, les préoccupations principales seraient d'ordre social : pouvoir publiciser l'existence de partenaire(s) amoureux et privilégier les partenaires amoureux jugés attrayants par l'ensemble du groupe

(3) L'affection : dans cette troisième étape, les raisons d'investir une relation amoureuse se recentrent sur la relation en elle-même, l'accent étant mis sur les bénéfices émotionnels et sexuels.

(4) Le lien : dans cette dernière phase, les préoccupations principales résident dans l'adéquation des qualités intrinsèques du partenaire avec les siennes pour envisager un investissement durable qui permette la projection de cette relation dans un projet de vie plus général.

En ce sens, il semble donc exister une évolution intraindividuelle de la motivation aux relations amoureuses : extrinsèque (autovalorisation, recherche de popularité) en début d'adolescence, elle se positionne sur un pôle plus intrinsèque (découverte de la spécificité de la relation, importance des sentiments) à la fin de l'adolescence. De manière identique à d'autres catégories de conduites plus classiquement étudiées, comme le travail scolaire ou le sport, la motivation aux relations amoureuses se positionnerait le long d'un continuum d'autodétermination (allant de l'amotivation à la motivation la plus autodéterminée – ou intrinsèque, en passant par de la motivation plus ou moins contrôlée – ou extrinsèque ; [Deci & Ryan, 2000](#)). De ce fait, outre son évolution développementale, la motivation aux relations amoureuses pourrait également donner lieu à des différences interindividuelles. Bien que suggérée fortement dans les écrits de Brown (1999), cette proposition n'avait pas été examinée empiriquement. Des échelles psychométriques mesurant les raisons de s'engager dans une relation amoureuse avaient déjà été proposées mais elles ne permettaient pas de tester l'hypothèse du changement vers des motivations plus autodéterminées au cours de l'adolescence ([Ott, Millstein, Ofne & Halpern-Felsher, 2006](#) ; [Zimmer-Gembeck, Hughes, Kelly & Connolly, 2012](#)). Pour pouvoir tester cette hypothèse et savoir si ces motivations sont associées à des pratiques érotiques contrastées, nous avons développé une échelle de mesure des motivations aux relations amoureuses en nous inspirant du cadre théorique de Deci et Ryan (2000). A l'instar de Richard et Schneider (2005) pour les relations amicales, les items ont été rédigés pour mettre l'accent sur des motifs plutôt extrinsèques ou intrinsèques, en incluant un niveau d'amotivation, qui décrit l'absence d'intérêt pour la classe de conduite considérée.

Aussi, pour tester l'hypothèse d'augmentation de la motivation autodéterminée au cours de l'adolescence, une collecte à plan transversal a été mise en place. Elle incluait 284 adolescents (dont 163 filles) âgés de 14 à 19 ans, scolarisés au collège (un établissement) et au lycée (deux établissements). Ils ont rempli un questionnaire leur demandant d'indiquer dans quelle mesure chaque item pouvait constituer une raison pour eux de s'investir dans une relation amoureuse. Quatre motivations distinctes ont émergé des analyses, de la moins autodéterminée à la plus

autodéterminée : l'amotivation, la régulation externe (pression des pairs et la valorisation de soi), la régulation identifiée (importance de découvrir la sexualité à l'adolescence) et la régulation interne (recherche d'intimité amoureuse). Parallèlement, ces adolescents ont également rapporté le fait d'avoir, ou non, embrassé par jeu (1), embrassé par amour (2) et d'avoir eu des relations sexuelles (3).

Les résultats ont permis de démontrer un changement sensible dans la motivation amoureuse, manifestement plus autodéterminée à la fin de l'adolescence relativement au milieu de l'adolescence. Cet effet de l'âge s'est avéré significatif pour l'indicateur générique d'autodétermination⁸, $F(3,284) = 10,23$, $p = .0001$, $\eta = .56$, mais aussi pour les quatre types de motivation (amotivation, externe, identifiée et interne), $F(12,719) = 4.42$, $p = .0001$, $\eta = .31$.

Aussi, chaque type de motivation s'est révélé moduler la probabilité de s'être déjà engagé dans certaines pratiques érotiques. Le calcul des Odd Ratios ont permis de montrer qu'à âge constant l'amotivation réduit la probabilité des trois pratiques étudiées : embrasser par jeu, embrasser par amour et avoir des relations sexuelles (ORs = 0,59 ; 0,38 et 0,41 respectivement ; $p < .05$). Parallèlement, la régulation intrinsèque (s'orienter vers les qualités émotionnelles de la relation) réduit la probabilité d'embrasser par jeu (OR = 0,57 ; $p < .05$), tandis que la régulation extrinsèque (promouvoir l'utilité sociale de la relation) réduit la probabilité d'avoir des relations sexuelles (OR = 0,33 ; $p < .001$). A l'inverse, la régulation identifiée (valoriser l'importance de la sexualité dans les relations amoureuses) favorise l'engagement dans des baisers par jeu (OR = 2,56 ; $p < .001$) et dans les relations sexuelles (OR = 1,61 ; $p < .05$). Ainsi, il apparaît que, quel que soit l'âge (celui-ci ayant été contrôlé dans les analyses de régressions logistiques binaires) des premières relations sexuelles, celles-ci sont associées à un certain degré d'autodétermination soulignant que les adolescents développent un certain niveau d'affection, d'engagement et d'intérêt pour la sexualité lorsqu'ils s'engagent dans cette pratique.

Ces résultats ont donc confirmé avec une approche quantitative, les postulats de Brown (1999) issus d'une démarche plus qualitative : la motivation aux relations amoureuses devient plus intrinsèque avec l'avancée en âge, se détachant des préoccupations personnelles et sociales présentes en début d'adolescence. Pour conforter ce résultat, une étude longitudinale apparaissait nécessaire. C'est une des raisons qui m'a conduite ensuite à mener une étude longitudinale de trois ans auprès d'un échantillon de lycéens qui ont été suivis de leur entrée au lycée à leur sortie. Interrogés de manière répétée entre autres sur leurs motivations aux relations amoureuses, les premières analyses, à l'aide d'une ANOVA à mesure répétées sur l'indicateur d'autonomie relative, suggèrent à nouveau une orientation vers des motivations plus intrinsèques au cours du temps, $F(5,1090) = 20,9$, $p < .001$. Pour cet échantillon de lycéens, il apparaît une augmentation sensible entre la fin de la seconde et le début de la première, qui suppose un ajustement cubique de la distribution qu'il conviendra de vérifier avec les statistiques adéquates (Modèle à courbe de croissance).

⁸ Indicateur d'Autonomie Relative, qui reflète la motivation autodéterminée en assignant des poids relatifs à chaque type de motivation selon sa place sur le continuum d'autodétermination : $IAR = (2 * Interne) + (1 * Identifiée) - (1 * Externe) - (2 * Amotivé)$

Aussi, ce travail a permis de montrer qu'au-delà d'une évolution développementale, la motivation aux relations amoureuses donne lieu à des différences interindividuelles. Ces différences de motivation sont associées, indépendamment de l'âge, aux pratiques érotiques rapportées par les adolescents et peuvent donc expliquer un engagement plus ou moins précoce dans certaines activités. Cette seconde partie des résultats souligne la diversité des trajectoires d'engagement dans les relations amoureuses et suggère qu'elles puissent avoir des conséquences particulières sur le développement, notamment identitaire.

5.2. Diversité des expériences amoureuses et contribution respective au développement identitaire (Kindelberger, Galharret & Mallet, 2020)

Comme mentionné plus haut, et suggéré par les précédents résultats, l'engagement dans les relations amoureuses se fait par des modalités différentes. Différentes trajectoires peuvent être repérées selon la durée des relations et le nombre plus ou moins important de partenaires (Boisvert & Poulin, 2016 ; Rauer, Pettit, Lansford, Bates & Dodge, 2013). On peut globalement en repérer trois. La première se caractérise par des expériences qualifiées de « romance sérieuse » par Furman, Ho & Low (2007). Elle s'objective par un patron d'engagement impliquant peu de partenaires, voire un seul, avec le(s)quel(s) la durée de la relation est plutôt longue. La deuxième trajectoire se positionne en miroir de la première : les engagements amoureux impliquent beaucoup de partenaires, et les durées de relations sont de fait plus courtes. Cette trajectoire est qualifiée de « liaisons temporaires » par Furman et al. (2007). La dernière trajectoire se définit par l'absence quasiment continue de relation amoureuse tangible. Pour autant, elle n'implique pas l'absence de sentiments amoureux, expérience affective que certains ont développée durant l'enfance (cf. supra). Ces sentiments peuvent se révéler de manière unilatérale par des engouements pour des personnes célèbres, des amitiés ambiguës ou des liaisons numériques. Dans ces dernières, les sentiments peuvent être affichés, rendus publics sans pour autant être accompagnés de pratiques érotiques. Cet engagement minimal peut être qualifié de « liaison en suspens ». Il est privilégié par les adolescents craignant un rejet, leur permettant toutefois d'expérimenter l'intimité amoureuse de manière minimale (Christopher et al., 2016; Scott, Poulsen, & McKenney, 2016). Laissées de côté par les méthodes se focalisant sur les relations manifestes, les liaisons en suspens permettent de prendre en compte le vécu des adolescents qui se sentent concernés par les expériences amoureuses, sans pour autant se lancer dans une relation réciproque tangible. Malgré l'absence de pratiques érotiques, les liaisons en suspens permettraient d'expérimenter la facette sentimentale des relations amoureuses, comme « amour courtois » long ou temporaire.

Le côté exploratoire des expériences amoureuses adolescentes a souvent été reconnu : elles sont vues durant cette période comme nécessaires pour se connaître (développer son identité de genre et son identité personnelle) et se questionner quant à son projet de vie (Brown, 1999; Zani, 1993). De ce fait, elles pourraient participer au développement identitaire qui, dans une approche néo-eriksonienne, se réalise à l'aide de cinq processus (Luyckx, Goossens, Soenens and Beyers, 2006). Trois sont des processus d'exploration : l'exploration en surface (se questionner sur les différentes possibilités et choix à venir), l'exploration en profondeur (étudier de manière approfondie une option possible) et l'exploration ruminative (se questionner de manière stérile sans identifier d'option possible). Deux sont des processus d'engagement : l'engagement à

proprement parler (choisir une option, même de manière temporaire comme étant sienne) et l'identification à l'engagement (reconnaitre l'adéquation de ce choix par rapport à d'autres éléments identitaires).

Cependant, il y avait de bonnes raisons de penser que les trois types d'expériences amoureuses susmentionnées, liaisons sérieuses, temporaires et en suspens, contribueraient de manière différente à la construction identitaire et aux processus qui la soutiennent. La liaison sérieuse, parce qu'elle implique par définition un engagement stable, pouvait être vue comme offrant un cadre propice aux questionnements sur soi, son devenir amoureux et sur la signification de l'engagement amoureux. De ce fait, cette expérience contribuerait particulièrement aux processus d'engagement et à celui d'exploration en profondeur. A l'opposé, les liaisons temporaires paraissent de nature à favoriser l'exploration de surface, dans la mesure où elles sont une mise en acte de l'étude de la diversité des différentes possibilités. Liaisons sans engagement, elles n'auraient donc pas grand-chose à voir avec les autres processus identitaires. Enfin, la liaison en suspens est présentée comme une forme légère d'exploration des expériences amoureuses (Brown, Feiring & Furman, 1999). Cependant, sans interaction amoureuse tangible, les questionnements semblaient trop minimes pour participer à la construction identitaire.

A notre connaissance, les interrelations entre les différentes expériences amoureuses et les processus identitaires n'avaient jamais été étudiées auprès d'adolescents. Afin d'analyser le sens des liens, une étude longitudinale a été réalisée. Issues d'une étude plus globale sur le développement adolescent, les données ont été obtenues pour 389 adolescents (245 filles, 63%) ayant participé aux trois collectes de données, incluant les mesures des expériences amoureuses et des processus identitaires. Les expériences amoureuses ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire élaboré à partir du Dating History Questionnaire de Furman et al. (2007) et de l'échelle française de Courtois et al. (2011) appréhendant les expériences émotionnelles et sexuelles. Les items ont été construits pour décrire les trois expériences amoureuses de liaisons sérieuses, temporaires et en suspens. Parallèlement, les processus de développement identitaire ont été mesurés à l'aide d'une échelle française, visant à évaluer l'identité de manière générale (Zimmermann, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay & Cannard, 2015). Ces questionnaires ont été remplis en fin de première puis en début et en fin de terminale, les adolescents ayant en moyenne 17,3 ans à la première collecte.

Pour évaluer la contribution respective de chaque expérience amoureuse aux processus identitaires et sa réciproque (processus identitaires contribuant aux expériences amoureuses), un modèle d'analyse en piste causale, incluant des effets croisés-décalés, a été réalisé. Comme illustré sur la figure 4 ci-dessous (page suivante), ce modèle a démontré qu'une seule expérience amoureuse, la liaison sérieuse, participe à la construction identitaire. Comme anticipé, cette expérience prédit positivement les niveaux d'exploration en profondeur, d'engagement et d'identification à l'engagement, six mois plus tard. Les liaisons temporaires et celles en suspens ne prédisent pas les processus identitaires. A l'inverse, le processus d'exploration en surface prédit positivement le niveau de liaisons temporaires six mois plus tard.

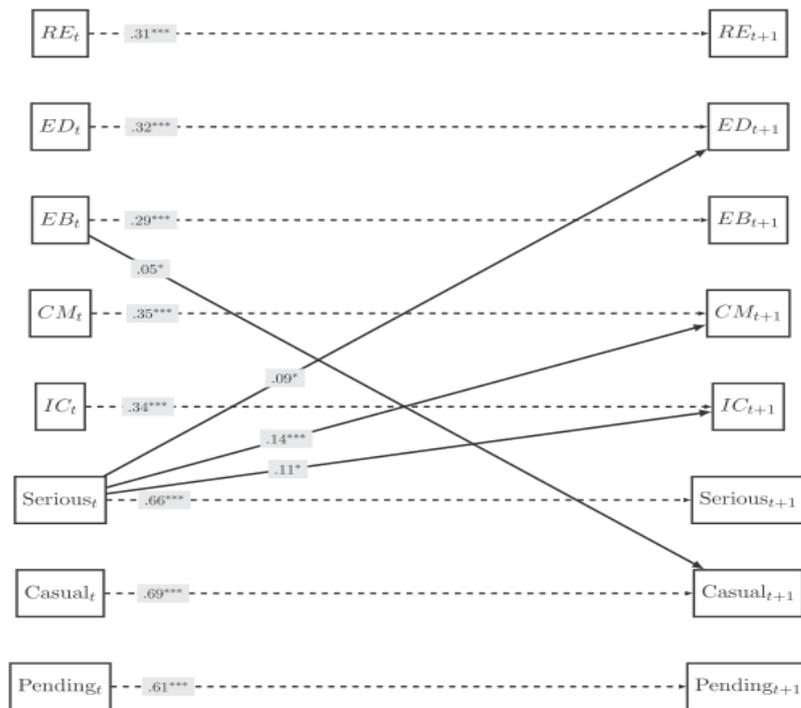


FIGURE 2 Cross-lagged model of romantic experiences and identity processes. CM, commitment making; EB, exploration in breadth; ED, exploration in depth; IC, identification with commitment; RE, ruminative exploration. Notes: For the sake of clarity, the one-year stability paths and the cross-lagged paths among the identity processes are not reported

Figure 4. Modèle croisé-décalé associant longitudinalement les expériences amoureuses et les processus identitaires

Source : Kindelberger et al. (2020)

Ces résultats ont ainsi permis de confirmer partiellement les hypothèses. Si les expériences amoureuses constituent toutes des formes d'expérimentation, seules les liaisons sérieuses soutiennent le développement identitaire des adolescents. Il est possible que les autres expériences contribuent à la construction de son identité dans des domaines plus spécifiques comme celle de l'identité de genre ou de l'identité comme partenaire amoureux, mais pas à un niveau général. Les liens entre expériences amoureuses et identité mériteraient d'être explorés pour ces domaines plus spécifiques. Aussi, ce travail a permis d'identifier les liaisons en suspens comme une troisième voie de découverte des relations amoureuses, par expérience vicariante, fantasme ou flirt électronique. Cette troisième voie met l'accent sur l'expérience affective interne et mérite plus d'attention de la part des chercheurs, dans la mesure où elle est probablement en expansion chez des jeunes de plus en plus connectés et vivant leurs relations amicales et amoureuses en partie par médiations numériques (Twenge, 2018). Un travail de master en cours cherche ainsi à étudier les liens entre flirts électroniques, pratiques numériques liées à l'image de soi et estime de soi générale et physique (Gaté, 2020).

Depuis mes premiers écrits à mes dernières publications dans des revues scientifiques, j'ai porté un intérêt constant à la diversité des expériences issues des relations entre pairs. De la dynamique de groupe à la relation duelle, elles semblent toutes contribuer au développement social lorsqu'elles sont étudiées indépendamment les unes des autres. Leur place respective dans le développement

mériterait d'être mise en évidence par des travaux qui les mesureraient toutes de manière concomitante. Aussi, un enjeu majeur à la démonstration de leur contribution au développement réside dans le fait qu'elles sont souvent étudiées sans tenir compte des autres expériences de socialisation centrales dans le développement, à savoir les relations familiales. Je reviens sur cette mise en perspective dans la partie qui suit.

C. Mise en perspective des relations entre pairs avec les relations familiales : de deux socialisations distinctes à deux socialisations étroitement intriquées

Fascinée par la complexité de la socialisation parmi les pairs, j'ai régulièrement consacré mes travaux à son étude unique. Or, comme dénoncé par Harris (1995 ; 1999) pour les travaux sur la place des pratiques éducatives parentales, ils n'ont pas la portée qu'ils prétendent dans la mesure où ils n'incluent pas de comparaison avec d'autres expériences, notamment celles au sein du système familial. Socialisation parmi les pairs et socialisation familiale s'inscrivent dans le modèle de Bronfenbrenner (1979) comme deux micro-systèmes, pour lesquels une articulation peut être identifiée, créant ainsi un méso-système. Ces deux sources de socialisation sont souvent étudiées comme micro-systèmes séparés, car elles méritent d'être comprises chacune dans leur complexité. Cependant, cette focalisation rend impossible l'étude de leur place respective dans le développement, et donc de la force « unique » de leurs processus proximaux pour orienter le développement. Surtout, leur étude séparée ne permet pas de penser un méso-système « parents – pairs » visant à mieux cerner d'éventuelles transmissions de formats d'interactions et de phénomènes de transits des expériences émotionnelles inhérentes à chaque relation, affectant la trajectoire développementale par « ricochet ».

Comme présenté dans un article cherchant synthétiser les connaissances sur la place de la socialisation parmi les pairs dans le développement (Kindelberger, 2018), un certain nombre de travaux, en plein essor, vise à mieux cerner cette articulation. J'ai proposé de repérer trois manières principales de penser et d'étudier les liens entre socialisation parmi les pairs et socialisation familiale. Ces trois « options » sont représentées dans la figure 5 ci-après :

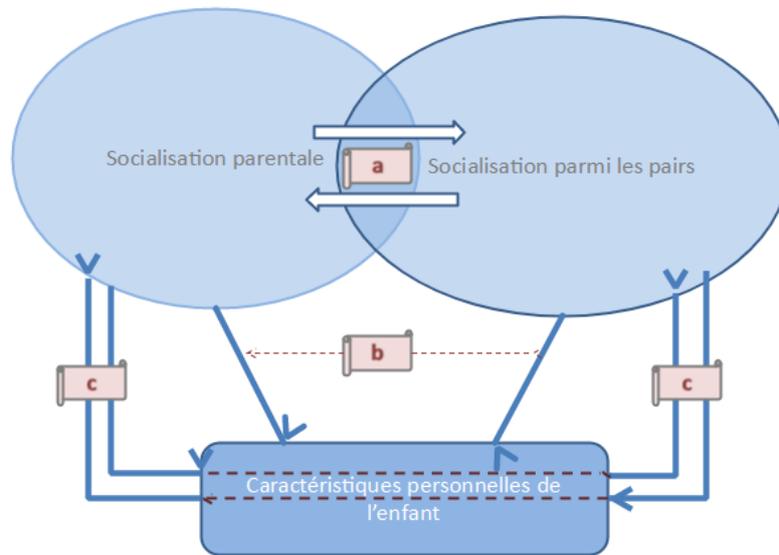


Figure 5. Schéma présentant les trois approches identifiées pour étudier les interrelations entre la socialisation par les parents et parmi les pairs

- a) Une option « transmissive », avec un sens allant plutôt des relations familiales vers les relations entre pairs. Les formats d'interaction aux parents, les stratégies de régulation des émotions appris auprès d'eux, sont dupliqués et réutilisés dans les relations entre pairs. Cette option est probablement la plus ancienne, elle laisse le primat à la socialisation familiale et son cadre théorique de préférence est celui de l'attachement, supposant une transmission des compétences sociales et émotionnelles acquises dans le lien développé avec la première figure d'attachement aux relations suivantes. N'ayant pas ma préférence, cette option a été explorée dans des travaux auxquels j'ai collaboré ou supervisé. Ils feront l'objet d'une présentation dans un premier temps ;
- b) Une option « disjonctive », qui les considère comme deux socialisations séparées, du fait de format d'interactions spécifiques et peu sujets à transfert. Dans cette option, leurs effets peuvent se cumuler, rentrer en interaction ou se compenser. Cette option a été prise dans certains de mes travaux, j'y reviendrai donc par la suite ;
- c) Une option « interdépendante », où socialisations parmi les pairs et par les parents s'appuient sur des formats d'interactions spécifiques et non-partagées mais dont les expériences qui s'ensuivent, viennent moduler le vécu dans l'autre milieu de socialisation. Dans un sens, les valeurs et les normes familiales participeraient à la manière dont les jeunes se positionnent et s'investissent dans les relations aux pairs. Dans l'autre sens, les valeurs partagées au sein du groupe de pairs auraient une incidence sur la dynamique familiale, notamment dans les négociations autour des problématiques d'autonomisation. Cette option a aussi été explorée dans une partie de mes travaux, elle sera présentée dans un dernier temps.

1. Des relations familiales aux relations entre pairs : des compétences socio-émotionnelles développées dans l'attachement aux parents et réinvesties dans les relations entre pairs

Cette première manière de considérer l'articulation socialisation familiale / paritaire porte plus sur l'analyse des formats d'interaction que sur les effets respectifs de chaque type de relation sur le développement psychologique. Traditionnellement, on considère la transmission des formats d'interaction plutôt de la socialisation familiale, la première rencontrée au cours de la vie, vers la socialisation parmi les pairs. Le cadre théorique de l'attachement a régulièrement promu cette idée, en considérant que le format d'interaction avec la figure principale d'attachement se transfère aux autres figures, adultes, amis ou partenaires amoureux. Plus récemment, la spécificité des liens d'attachement noués avec des partenaires différents a pu être mise en évidence (e.g., Furman, Stephenson, & Rhoades, 2014). Dans cette optique, j'avais contribué à analyser statistiquement les résultats d'une étude de la thèse de Dilcio Guedes, encadrée par Raphaële Miljkovitch. Il avait pu être mis en évidence que les caractéristiques de l'attachement au partenaire amoureux actuel dépendaient plus des caractéristiques développées avec le premier partenaire amoureux que celles construites précédemment avec le père et la mère (cf. Guedes, Miljkovitch, & Kindelberger, 2006). Ce constat contribue à souligner que l'état des relations nouées avec les pairs, au sens large, n'est pas un simple duplicata de celles construites avec les parents durant l'enfance.

Cependant, la relation entre deux pairs, amis ou partenaires amoureux, suppose que chacun oriente ses conduites selon ses vécus antérieurs, et s'adapte aux conduites de l'autre, reconstruisant ainsi une relation originale. L'idée d'une transmission du vécu aux parents vers la socialisation entre pairs ne se cantonne pas aux liens d'attachement. Elle peut s'étendre à d'autres formes de rencontre entre pairs, dans la manière dont l'enfant se positionne dans son groupe-classe. L'état de ses relations avec le groupe et chacun de ses membres est traduit dans son niveau de popularité. Ainsi, l'effet de l'attachement aux parents sur le développement et le vécu scolaire serait médiatisé par la popularité, cette dernière étant plus proximale puisque partie prenante du climat scolaire. Ce fut la thèse principale de Camille Chevalier, que j'ai co-encadrée avec Agnès Florin. J'en présente ici quelques éléments, qui ont essentiellement donné lieu à des communications et chapitres d'ouvrage.

Effet médiateur de la popularité en classe dans le lien entre attachement aux parents et estime de soi et motivation scolaire (Chevalier et al., 2013 ; Chevalier, 2016)

L'hypothèse principale éprouvée dans ces travaux supposait que la popularité de l'élève au sein du groupe-classe médiatise l'effet de la sécurité de l'attachement aux parents sur certains éléments conatifs, moteurs dans les apprentissages scolaires, à savoir l'estime de soi et la motivation (Galván et al., 2011). Cette hypothèse s'inscrivait dans la lignée d'un certain nombre de travaux, présentés dans Kindelberger (2018), qui soulignaient les liens entre attachement aux parents et perceptions des relations entre pairs, que ce soit au niveau de la qualité de l'amitié ou du sentiment d'intégration sociale au groupe (Zimmermann, 2004). Ainsi, au-delà d'une similitude de format d'interaction, l'attachement aux parents participerait au développement des compétences psychosociales, nécessaires pour la construction de relations entre pairs de bonne qualité (Groh et

al., 2014). Surtout, il est apparu que ce sont surtout les troubles de l'attachement qui appauvrissent la construction des compétences psychosociales. Ainsi, l'attachement évitant prédit de faibles compétences à s'intégrer dans les groupes tandis que l'insécurité de l'attachement prédit négativement les compétences amicales (Cook, Buehler & Fletcher, 2012 ; Fransson, Granqvist, Marciszko, Hagekull & Bohlin, 2016). De ce fait, l'attachement aux parents participerait à la popularité de l'enfant, par l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles utiles pour s'intégrer dans les groupes. Ensuite, ce serait plutôt l'expérience de popularité qui aurait un effet sur les dimensions reliées à la scolarité, puisqu'elle fait partie de ce milieu de développement. Elle a été par exemple identifiée comme un facteur explicatif du niveau d'estime de soi ou de motivation scolaire (Génoud, 2008 ; Gifford & Smith, 2003 ; Schwartz et al, 2006). En ce sens, Duru-Bellat (2004) suggérerait que le groupe-classe remplit une fonction de groupe de référence qui influence «les motivations à réussir et les représentations de l'avenir ou les projets » (p.77). Par ses attraits et répulsions signalant le respect ou non de ses normes internes, ce groupe construit une certaine expérience affective pour chaque élève selon la position qu'il occupe au sein de ce groupe. Ainsi, la participation en classe peut-être favorisée par un haut niveau de popularité, entretenant ainsi la motivation aux apprentissages.

Pour éprouver l'hypothèse d'un effet médiatisé de l'attachement aux parents sur l'estime de soi et la motivation via la popularité, 272 élèves scolarisés en classes de CM2 et en 6^{ème} dans cinq écoles et quatre collèges de Nantes ont été interrogés. Ils ont rempli l'adaptation française de l'échelle de sécurité d'attachement spécifique au père et à la mère (Hays, Guedeney, Bacro & Florin 2007), un questionnaire sociométrique issu de la technique de dénomination des pairs (Bukowski & Hoza, 1989). La motivation scolaire, en français et en mathématiques, a été appréhendée par l'adaptation québécoise du CAIMI (Children's academic intrinsic motivation inventory, Gottfried, 1986a ; Bordeleau & Bouffard, 1999) et l'estime de soi, à l'aide de l'adaptation française du SPP-C de Harter (1978 ; Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Karetta, 1987). Le modèle médiateur a été testé à l'aide de la technique de Baron et Kenny (1986) qui considère la variable médiatrice comme une variable qui transmet (intégralement ou partiellement) l'impact d'une variable prédictive initiale sur une variable expliquée (El Akremi & Roussel, 2003).

Globalement, les principaux résultats – synthétisés et présentés dans la figure 6 page suivante – ont montré qu'en fin d'école primaire, la motivation et l'estime de soi des garçons comme des filles s'expliquent directement par la qualité d'attachement au père et la popularité, sans intervention de la qualité d'attachement à la mère, ni rôle médiateur de la popularité. Ce rôle spécifique de la popularité intervient au collège seulement, tant pour l'estime de soi que pour la motivation en mathématiques. A cette période, la qualité d'attachement au père contribue de manière directe à la motivation en français, exclusivement et la qualité d'attachement à la mère contribue par le biais de la popularité à l'estime de soi et la motivation en mathématiques. Cela suppose qu'à la prime adolescence, les relations entre pairs commencent à prendre une place plus importante dans l'ajustement émotionnel et scolaire, en préparation au développement de relations plus intenses à l'adolescence.

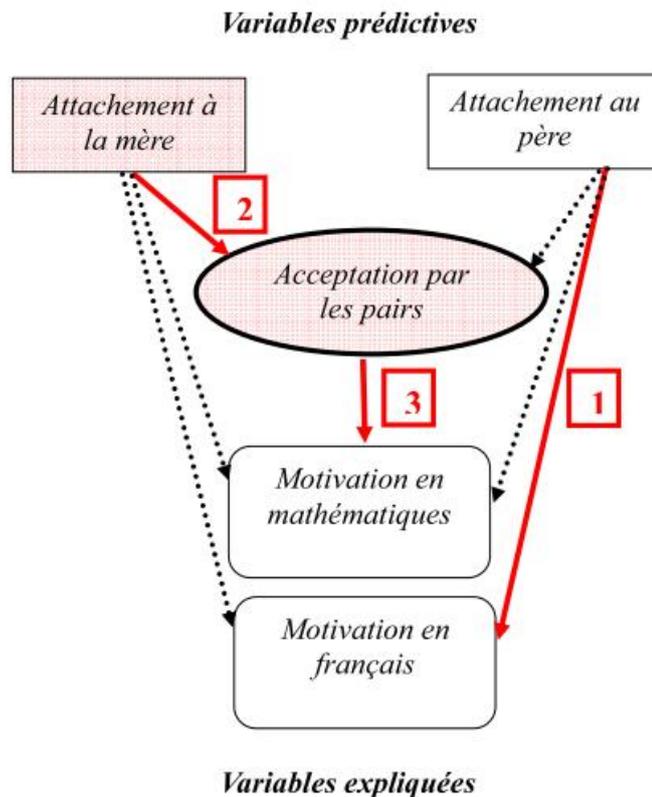


Figure 6. Synthèse du modèle explicatif de l'estime de soi et des motivations scolaires au regard des relations avec les parents et les pairs en sixième

Note. Les flèches en pointillé signalent les corrélations bivariées ; celles en rouge, les corrélations partielles issues des modèles de régression.

Source : Chevalier et al., 2013

Malgré l'intérêt de ces résultats quant à leur apport pour penser un mode d'articulation des relations entre pairs aux relations parents-enfant, ils pâtissent – comme de nombreux travaux empiriques – d'un plan méthodologique transversal, qui ne permet pas de garantir la direction des effets. Aussi, ils suggéraient que la socialisation parmi les pairs prenne plus d'importance dans le développement au cours du temps, phénomène qui se retrouve dans d'autres travaux. Par exemple, De Goede, Branje, Delsing et Meeus (2009, cités dans Kindelberger, 2018) ont pu montrer que durant l'adolescence, le vécu issu de la relation amicale prédit le vécu avec les parents un an plus tard, cet effet se renforçant au cours de l'adolescence. Parallèlement, la transmission inverse, des parents vers l'ami, était aussi significative mais la force de prédiction décroissait avec l'avancée en âge de l'adolescent.

Enfin, les résultats présentés par Camille Chevalier montrent que, si des effets médiateurs peuvent être mis en évidence, il existe parallèlement certains effets directs qui suggèrent une coexistence de l'effet en propre du vécu avec les parents comme de celui partagé avec les pairs. C'est donc reconnaître une contribution indépendante et cumulative, option que nous avons largement privilégiée avec Sophie Pichet, lors de notre étude approfondie de l'estime de soi à l'adolescence.

2. Contribution indépendante et cumulative des relations familiales et des relations entre pairs dans le développement identitaire

Quand bien même il existe une part de transfert des différents vécus relationnels, la socialisation familiale et la socialisation parmi les pairs peuvent être vues comme indépendantes. Cette option s'appuie sur l'existence de formats d'interaction très différents, présentés en introduction de ce manuscrit (cf. page 19). Elles offriraient donc des expériences qui participent chacune au développement. Cette supposition a été la base d'un certain nombre de travaux sur le développement émotionnel, et ses aléas sous forme de troubles intériorisés. Ainsi, le soutien ressenti dans les relations aux parents et aux pairs permet d'expliquer de manière unique la réduction du sentiment de solitude et de l'anxiété sociale, mais aussi des symptômes dépressifs (Burke, Sticca & Perren, 2017; cités dans Kindelberger, 2018). Ces deux sources de support fournissent ainsi des effets protecteurs qui se cumulent (Cavanaugh & Buehler, 2016; idem). En miroir, lorsque les expériences sont négatives, avec la présence de violence éducative parentale, de harcèlement par les pairs et de maltraitance par le partenaire amoureux, leurs effets délétères sur les troubles intériorisés se cumulent également (Mélançon & Gagné, 2011; idem). Dans un domaine proche, celui de l'estime de soi, j'ai exploré avec Sophie Picherit, l'importance respective du vécu familial et de celui dans les relations entre pairs ainsi que leur contribution unique à l'estime de soi générale.

2.1 Contribution respective de l'estime de soi familiale et de l'estime de soi sociale (relative aux relations entre pairs) à l'estime de soi générale (Kindelberger & Picherit, 2015, 2016)

L'importance du vécu familial et de celui dans les relations entre pairs a été appréhendée sous l'angle des estimations de soi familiale et sociale dans un travail conséquent consacré principalement au développement d'une échelle de mesure de l'estime de soi pour les adolescents âgés de 14 ans et plus. Un certain nombre de considérations, sur lesquelles je reviendrai pour partie par la suite, nous ont amené à construire une nouvelle échelle. L'une d'elles portait sur les dimensions nécessaires et suffisantes pour éclairer le niveau d'estime de soi générale. Nous avons fait le choix parcimonieux de nous centrer sur les plus pertinentes afin de ne pas surcharger l'outil. Les vécus dans la famille et dans le groupe de pairs nous sont rapidement apparus incontournables, à côté de ceux par rapport au corps, à la scolarité et au devenir professionnel.

Des considérations théoriques et pratiques nous ont amené à inclure une estime de soi familiale, reflétant le sentiment de valeur ressentie notamment dans les interactions parents – adolescent et l'estime de soi sociale, terme qui s'applique aux relations entre pairs dans ce type d'outil et qui informe sur le sentiment de valeur comme individu au sein d'un groupe. Malgré l'absence de mesure de l'estime de soi familiale dans ses outils, Harter (1998) suggérait que l'estime de soi, comme construit générique, était très dépendante de la valeur ressentie au sein de la famille durant la petite enfance. Puis, elle s'en détacherait peu à peu pour s'enraciner plutôt dans les relations parmi les pairs, suivant la trajectoire de socialisation connue par la plupart des enfants

occidentaux. Pour autant, les adolescents continuent à s'auto-évaluer au regard de ce qu'ils perçoivent dans la relation avec leurs parents. Cette dernière, notamment dans sa dimension d'attachement, continue donc à orienter les conduites de l'adolescent, via l'estime de soi (Vignoli, 2009), suggérant l'intérêt de mesurer l'estime de soi dans ces deux milieux. Comme psychologue praticienne, Sophie Picherit avait fait des constats similaires auprès des apprentis vus en consultation : le vécu au sein de la famille et celui au sein des groupes (amicaux ou groupe classe) étaient souvent associés à la teneur de leur estime de soi.

Développée de manière itérative pendant sept ans, la dernière collecte de données a permis de constituer une base pour la construction des étalonnages. 1706 adolescents (dont 934 filles), répartis dans différents niveaux scolaires, de la troisième à la terminale, en passant par les BEP et CAP en alternance, ont participé à cette collecte et permis de construire des étalonnages distincts pour le collège (niveau troisième), le lycée et les filières professionnelles (lycée professionnel et centre de formation pour apprentis).

Les analyses de régressions multiples ont permis de montrer que le niveau d'estime de soi générale s'explique par les estimations de soi familiale et sociale de manière indépendante et significative. Hormis l'estime de soi physique, ce sont ces deux sphères qui contribuent le plus à expliquer l'estime de soi générale. Globalement, la contribution de chacune d'entre elles est de nature équivalente. En miroir, il apparaît que les adolescents accordent également autant d'importance à ces deux sphères de vie.

2.2 Contribution respective de l'estime de soi familiale et de l'estime de soi sociale (relative aux relations entre pairs) à la personnalité et aux symptômes dépressifs (Kindelberger & Picherit, 2015, 2016)

Aussi, la validation externe de cette échelle nous a conduites à explorer les liens entre l'estime de soi et ses différentes facettes et divers aspects du développement, notamment la personnalité (BB5, Barbot, 2012) et les symptômes dépressifs (MDI-C, Berndt & Kaiser, 1999). Dans l'étude de ces liens, il apparaît aussi que les deux sphères d'estime de soi sont reliées de manière spécifique à certains traits et symptômes. Ainsi, les traits de personnalité d'extraversion et d'agréabilité sont corrélés positivement à l'estime de soi sociale, alors qu'aucun lien n'est observé avec l'estime de soi familiale. Parmi les différents symptômes dépressifs que les adolescents peuvent rencontrer, l'anxiété, l'introversion sociale et la faible énergie sont uniquement corrélées à l'estime de soi sociale tandis que l'humeur triste et la défiance le sont spécifiquement avec l'estime de soi familiale. Ces résultats suggèrent qu'en cas de dépression, la prédominance de certains symptômes oriente plutôt le praticien vers un des deux vécus pour comprendre sa participation au développement des symptômes dépressifs.

Les éléments observés dans la validation de cet outil rejoignent les constats empiriques sur les effets protecteurs ou délétères des deux vécus, familial et social, sur le développement émotionnel (présentés pour partie dans Kindelberger, 2018). Envisagées comme sources de support social et émotionnel, les relations familiales et les relations entre pairs semblent plutôt agir indépendamment, pouvant avoir des effets cumulatifs ou compensatoires selon le degré de support fourni et de valeur individuelle ressentie dans chaque milieu. Cette option s'applique lorsqu'est comparé un même vécu dans les deux socialisations (par exemple, sentiment de soutien

et d'acceptation). Or, l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation parmi les pairs peut aussi être pensée de manière plus complexe en considérant que des processus spécifiques, propres à l'une des sphères de socialisation, sont en mesure de transformer l'état des relations dans l'autre milieu : Par exemple, Lakon et al. (2015) ont pu montrer qu'un degré élevé de supervision s'exerçant par un contrôle comportemental fait décroître la probabilité de choisir des amis fumeurs, tandis que l'exercice d'un contrôle psychologique l'accroît. Une partie de mes travaux de recherche s'est inscrite dans cette manière de problématiser l'articulation entre socialisation familiale et socialisation parmi les pairs.

3. Interdépendance de la socialisation parmi les pairs et des relations aux parents : l'orientation de la socialisation parmi les pairs par les pratiques parentales

Cette troisième option visant à penser les interrelations entre les deux socialisations accepte que ce qui se passe dans l'une affecte l'autre. En ce sens, elle rejoint l'option « transmissive ». Cependant, elle s'en distingue car elle reconnaît que les deux socialisations ont des processus en propre (liés à l'aspect symétrique – asymétrique, par exemple). De ce fait, des aspects assez éloignés au niveau psychologique et comportemental peuvent s'affecter mutuellement. Le primat accordé à la socialisation parentale se retrouve ici, les parents par ce qu'ils vivent, les valeurs dont ils sont porteurs et la manière dont ils se positionnent dans la relation avec leur enfant va orienter ce dernier dans la manière dont il développe ses relations extra-familiales.

3.1 Le développement des goûts et des activités extrascolaires (Kindelberger et al., 2007)

La socialisation parmi les pairs ne se fait pas de manière exclusive sur le temps scolaire, quand bien même son étude s'y fait de manière privilégiée. Le temps scolaire est actuellement de 24 h par semaine pour les élèves de primaires, puis varie de 26h à 32h chez les collégiens et lycéens selon les options choisies (Décret n° 2010-99 ; Décret n° 2013-77 ; Décret n° 2016-1063). Le temps non-scolaire, qui peut être qualifié de loisir suivant la première acception de ce terme signifiant « temps libéré », occupe donc une place importante dans le quotidien des enfants et des adolescents, notamment durant les périodes de vacances scolaires. Ce temps peut être occupé de diverses manières selon l'activité qui y est réalisée mais aussi selon la présence et l'identité des partenaires sociaux. J'ai porté un intérêt particulier à la question des loisirs et de ce qu'ils impliquent au niveau de la socialisation parmi les pairs, durant ma thèse puisque j'avais bénéficié d'un contrat CIFRE avec la Jeunesse au Plein Air (confédération d'associations promouvant les loisirs collectifs) pour la réaliser.

Centrée sur les caractéristiques du vécu entre pairs durant les séjours en camp de vacances, cette réflexion avait ensuite été étendue dans un article visant à synthétiser les enjeux associés à la manière dont les temps de loisirs sont occupés, orientant par-là le développement. On y retrouve des éléments qui articulent les socialisations familiales et entre pairs. Tout d'abord, le temps libéré des contraintes scolaires peut être consacré à des activités réalisées seul, en famille, ou avec des pairs (amis ou autres). Il constitue de ce fait le « balancier » qui va moduler

l'importance quantitative de la socialisation familiale et parmi les pairs. Pour Bronfenbrenner, l'efficacité des processus proximaux dépend largement de leur présence continue et/ou répétée. De ce fait, la manière dont ce temps est distribué entre famille et pairs viendrait accroître la puissance de socialisation des relations auxquelles le plus de temps est consacré. Ainsi, les loisirs pratiqués avec les parents semblent davantage positifs pour l'ajustement social que ceux pratiqués avec les pairs (McHale et al., 2001 ; Piko & Vazsonyi, 2004). A l'inverse, les loisirs pratiqués exclusivement entre pairs – en dehors de toute supervision adulte – ont souvent été démontrés comme promouvant les conduites antisociales et délictueuses (Mahoney & Stattin, 2000).

Cependant, les loisirs pratiqués avec des pairs dans des situations régulées par un adulte semblent être bénéfiques pour l'ajustement socio-émotionnel. Les loisirs collectifs apparaissent préférables aux loisirs plus individuels, notamment ceux qui ne nécessitent pas d'interactions pour les réaliser, en termes d'estime de soi, d'anxiété et de symptômes dépressifs (par exemple, sports collectifs versus lecture ; Danish, Taylor & Fazio, 2003 ; McHale et al., 2001). La présence de pairs, voire d'amis, constitue aussi un élément de motivation et de plaisir pris à la pratique des activités de loisirs (Patrick et al., 1999). Les activités peuvent même être secondaires, puisque les adolescents plébiscitent les activités sociales (discuter, sortir entre amis) comme loisir idéal (Bartko & Eccles, 2003).

Le passage au cours de l'adolescence d'un temps de loisir plutôt consacré à des activités réalisées en famille vers un temps de loisir où les relations entre pairs sont privilégiées correspond à une tendance développementale générale. Malgré tout, les choix de plus en plus autonomes avec l'avancée en âge restent pour partie dépendants de valeurs familiales. Ces choix traduisent l'acquisition de l'*habitus* (Bourdieu, 1980) qui inscrit la personne dans une certaine voie socioculturelle. Ainsi, les enfants issus des classes populaires optent plutôt pour des activités dites de détente qui traduisent la vision d'un loisir comme « repos bien mérité en miroir du travail » tandis que ceux des classes aisées privilégient des activités « exigeantes, qui permettent à l'enfant d'exprimer de nouvelles potentialités » (Garton & Pratt, 1991 ; Passmore & French, 2001).

Ainsi, les effets des loisirs sur le développement, et la présence des pairs dans ces activités de loisirs, ne sont pas indépendants de la socialisation familiale qui oriente vers certaines activités et le vécu social qui y est associé. Ces éléments suggèrent que les valeurs et les pratiques parentales ont des effets qui transitent par ces expériences psychologiques et sociales qui sont réalisées en dehors de toute interaction avec les parents. Ce « modelage » du vécu entre pairs par les valeurs et les pratiques parentales peut également s'appliquer à d'autres domaines, comme celui de la sexualité.

3.2 Rôle de l'attachement aux parents dans la mise en place des conduites sexuelles (Mallet & Kindelberger, 2018)

Dans ce travail, nous ne nous sommes pas intéressés directement aux expériences vécues entre pairs mais, plus en amont, à la manière dont les adolescents envisageaient de les expérimenter. Cette recherche s'intéressait à deux composantes motivationnelles sous-jacentes à l'investissement dans une relation de couple à l'adolescence. La première concernait la restriction (versus non-restriction) de l'orientation socio-sexuelle, définissant la nécessité (ou non) de sentiments amoureux pour s'engager dans la sexualité. La seconde concernait l'érotophilie (versus

érotophobie), définissant la réceptivité élevée (versus basse) aux stimulations sexuelles. Ces deux dimensions contribuent à orienter les conduites amoureuses, prédisant entre autres la durée des relations (Gangenstad & Simpson, 2000). En amont, elles ont été identifiées comme étant sensibles à diverses expériences de socialisation (Fisher, Byrne, White & Kelley, 1988). Parmi celles-ci, les relations avec les parents y trouvent leur place.

En moyenne, la sexualité est un sujet moins fréquemment discuté que d'autres avec les parents, mais le niveau de communication à propos de la sexualité varie selon les familles et apparaît être un bon prédicteur des conduites de l'adolescent dans ce domaine (Feldman & Rosenthal, 2002 cité par Elliott, 2012). Au-delà du niveau de communication, les parents peuvent orienter les conduites de leur adolescent par deux autres voies : Tout d'abord, les parents proposent des modèles de relations entre eux que l'adolescent peut chercher à reproduire avec ses partenaires, se retrouvant alors au niveau de ses motivations amoureuses et sexuelles. Aussi, la qualité de la relation avec chaque parent peut y jouer un rôle. En effet, la théorie évolutionniste de Belsky, Draper et Steinberg (1991), visant à expliquer entre autres les différences interindividuelles dans les stratégies relationnelles et sexuelles, suggère que des expériences d'insécurité dans les relations affectives avec les parents orientent vers des stratégies de reproduction rapide, misant plutôt sur la diversité des partenaires que sur la longévité de la relation avec eux. De ce fait, il était supposé que la qualité de l'attachement aux parents contribuerait à expliquer le niveau de restriction dans l'orientation socio-sexuelle : des attachements confiants aux parents devraient favoriser une orientation socio-sexuelle avec restriction. Parallèlement, l'érotophilie serait moins dépendante des relations affectives, dans la mesure où – contrairement à la dimension précédente – elle ne met pas en jeu de dimension émotionnelle associée à la sexualité.

Pour vérifier ces hypothèses, 289 adolescents âgés en moyenne de 14 ans et 7 mois ont rempli des échelles de mesure de restriction dans l'orientation socio-sexuelle (Simpson & Gangenstad, 1991) et d'érotophilie (Fisher et al., 1988), adaptées pour une population adolescente ainsi que l'adaptation française de l'inventaire d'attachement à la mère et au père (Vignoli & Mallet, 2004).

Les résultats relatifs aux liens entre attachement au père et à la mère, d'une part, et restriction dans l'orientation socio-sexuelle et érotophilie d'autre part, ont montré globalement des corrélations modestes et significatives chez les garçons ($r = .36$, $r = .26$, $r = -.23$, $r = -.20$, respectivement). Chez les filles, seule une corrélation significative est apparue, reliant l'attachement à la mère à la restriction dans l'orientation socio-sexuelle ($r = -.19$). Cette contribution unique s'est trouvée confirmée par l'analyse de régression subséquente ($\beta = .22$). La même analyse réalisée chez les garçons a révélé que c'est l'attachement au père qui explique de manière unique la restriction dans l'orientation socio-sexuelle ($\beta = .32$, attachement à la mère, $\beta = .07$). Quant à l'érotophilie qui entretenait des corrélations significatives avec les attachements au père et à la mère chez les garçons, l'analyse de régression a pu souligner que ces attachements ne participent pas de manière indépendante à son explication.

Ces résultats illustrent comment la socialisation par les parents, prise sous l'angle de l'attachement comme creuset d'apprentissage de la régulation émotionnelle et de la confiance qui peut être ressentie et investie dans une relation affective, participe à la manière dont les adolescents envisagent l'engagement sexuel comme nécessairement relié ou non à un contexte amoureux. Comme évoqué précédemment, cette socialisation familiale participe aux expériences

de socialisation parmi les pairs de manière indirecte. Par la manière dont ils s'occupent de leur enfant, les parents offrent certaines expériences, qui contribuent à structurer la personnalité, les motivations, la vision des relations, tout élément qui orientent les conduites de l'enfant envers ses pairs. La théorie de Belsky et al. (1991) le suggère essentiellement pour le domaine des conduites amoureuses et sexuelles, mais ce processus peut être supposé à l'œuvre dans d'autres classes de conduites, participant aussi aux expériences amicales et au rapport au groupe. Cependant, si les expériences parents-enfant contribuent à orienter significativement les conduites amoureuses et sexuelles durant l'adolescence, période où elles commencent seulement à se mettre en place, ces conduites pourraient par la suite devenir plus sensibles aux expériences vécues avec les partenaires amoureux – et sexuels, de manière similaire à ce qui a pu être montré pour l'attachement au conjoint actuel (plus semblable aux attachements amoureux précédents qu'à l'attachement aux parents, Guedes, Miljkovitch & Kindelberger, 2006).

L'articulation de la socialisation familiale avec la socialisation parmi les pairs ne peut se résumer à deux socialisations disjointes, qui contribuent plus ou moins au développement. C'est pourtant de cette manière que je les ai le plus fréquemment étudiées. La perspective de recherche que je souhaiterais développer s'inscrit dans la continuité des travaux sur l'interdépendance des deux socialisations. Jusqu'à présent, j'ai contribué à des travaux montrant comment les pratiques éducatives parentales participent à l'état des relations entre pairs. Or, la dialectique inverse, moins étudiée, est pourtant aussi possible. Par exemple, les résultats de De Goede, Branje, Delsing et Meeus (2009) soulignaient que le soutien, la domination et les interactions négatives perçues par l'adolescent dans la relation amicale prédisent ces mêmes dimensions dans la relation aux parents un an plus tard, et ce de manière indépendante de l'existence du chemin inverse, de la relation aux parents vers celle avec l'ami. Les travaux sur l'interdépendance des deux formes de socialisation n'étant pas si nombreux, et bien souvent centrés sur la dimension d'attachement ou des qualités relationnelles, cette thématique de recherche me semble prometteuse. A titre d'exemple, un enjeu majeur dans la communication parents – adolescent est le développement du « jardin secret » dans le cadre du processus d'autonomisation, qui définit l'existence des éléments non-partageables avec les parents (cf. Baudat, Van Petegem & Zimmermann, 2018 pour une revue sur la question). On peut suggérer que les relations amicales participent à la taille et la clôture de ce jardin, par le fait que certaines thématiques moins partagées avec les parents le deviendraient plus avec les amis, mais aussi parce que les activités avec les amis (pas toujours conformes aux souhaits parentaux) peut constituer le noyau central de ce jardin.

Par ailleurs, les résultats présentés dans la publication avec Pascal Mallet (2018) ont aussi souligné que les différences de sexe sont importantes à prendre en compte, filles et garçons étant plus sensibles au vécu avec le parent de même sexe. Les présents résultats confortent, avec d'autres, l'hypothèse qui stipule entre autres que les adolescents apprennent de manière vicariante les conduites attendues, propres à leur sexe, notamment dans les relations hétérosexuelles, par identification (Youniss & Smollar, 1985). Ceci souligne que les expériences de socialisation, discutées jusqu'à présent de manière générale, peuvent être variables selon le sexe. D'autres caractéristiques de personnalité peuvent également intervenir dans la manière dont les jeunes expérimentent leurs relations, participant ainsi à des socialisations distinctes.

D. Variations des différentes expériences entre pairs selon les caractéristiques individuelles

Si les expériences entre pairs sont susceptibles d'être modulées par les expériences familiales, à l'instar de ces dernières, elles le sont aussi par diverses caractéristiques personnelles, qui prédisposent à être plus sensibles à certaines stimulations et de fait à traduire le contexte pour en faire un vécu particulier (Vandell, 2000). Jusqu'à présent, j'ai évoqué la place des différentes expériences entre pairs de manière générale, sans considérer que ce qui participe au vécu des relations provient pour partie des caractéristiques personnelles. Or, la plupart des modèles développementaux, notamment ceux décrits en introduction, conçoivent le développement comme la résultante ou le produit d'une rencontre entre un milieu (ici, celui des relations entre pairs) et les caractéristiques personnelles.

De fait, ce postulat a régulièrement été pris en compte dans les différents travaux que j'ai pu mener. La caractéristique personnelle à être prise en compte quasiment systématiquement en psychologie du développement est le sexe, et mes travaux n'en ont pas été exempts. La seconde est la personnalité, au sens large, que j'ai étudiée à l'aide de dimensions particulières, que ce soit celles du Big 5, ou des caractéristiques sociocognitives comme les buts ou la motivation.

Dans la présente partie, je ne reprendrai pas les résultats des publications dans le détail. Je vais illustrer assez brièvement comment ces caractéristiques personnelles interviennent dans la « construction » des expériences sociales, participant ainsi à orienter le développement. Plusieurs possibilités sont envisageables. Tout d'abord, les caractéristiques personnelles peuvent conduire la personne à rechercher certaines expériences sociales, qui en retour contribueraient à leur renforcement. Elle se constituerait ainsi une « niche écologique », s'orientant vers des expériences sociales qui répondent à leurs besoins intrinsèques (à l'instar des relations amicales pour partie construites et développées à partir des attentes amicales, Clark & Ayers, 1993). Conçues ainsi, les expériences sociales apparaissent surtout comme des résultantes de l'activité du sujet, qui a donc un rôle principal dans la définition de sa trajectoire développementale. Ensuite, les caractéristiques personnelles peuvent amener à des expériences sociales particulières selon le sexe, parce qu'il existe des normes comportementales pour garçons et filles. Ici, la trajectoire développementale résulte de la rencontre entre des caractéristiques personnelles typiques de sexe ou non et des attentes sociales, dans une perspective interactionniste. Dans cette même perspective, il peut être envisagé qu'une même expérience sociale oriente le développement de manière différente selon le sexe. Cependant, avant de revenir sur ces deux possibilités, je vais d'abord faire un point sur le fait que filles et garçons s'inscrivent dans des trajectoires distinctes au niveau de la personnalité, ce qui souligne que ces deux caractéristiques personnelles ne sont pas indépendantes.

1. Sexe et personnalité : des différences interindividuelles stables

Lorsqu'on souhaite analyser d'éventuelles différences de sexe dans les liens entre expériences sociales et personnalité, la première étape consiste à mettre en évidence des différences de moyennes : filles et garçons se décrivent, ou sont décrits, de manière significativement différente sur un ensemble de caractéristiques psychosociales (personnalité, conduites, etc.). Dans les

différents travaux que j'ai pu mener, les différences de sexe sont ressorties de manière régulière, suivant le même patron que les travaux décrivent classiquement dans la littérature internationale : En moyenne, les filles présentent un niveau moindre de conduites d'agression – notamment lorsque celles-ci sont ouvertes et physiques – et un niveau plus élevé de conduites pro-sociales que les garçons (Kindelberger, 2006 ; Kindelberger & Mallet, 2000 ; Tremblay, 2000). Au niveau des traits de personnalité, elles se décrivent comme plus agréables, consciencieuses et névrosés que les garçons (Kindelberger et al., 2007). Ces résultats rejoignent les grandes tendances classiquement décrites (Costa, Terraciano & McCrae, 2001).

Les différences observées au niveau des conduites entre les filles et les garçons proviennent pour partie de composantes motivationnelles. Parmi ces motivations, celles que j'ai plus particulièrement étudiées sont les motivations aux relations amoureuses et les motivations scolaires, ainsi que les buts sociaux, qui décrivent ce qui est privilégié comme modalités d'interactions sociales. A ce niveau également, les différences de sexe apparaissent conventionnelles : la motivation des filles apparaît plus intrinsèque que celles des garçons, qu'il s'agisse de scolarité ou d'engagement dans les relations amoureuses (Kindelberger & Tsao, 2014 ; Kindelberger, Safont-Mottay, Lannegrand-Willems & Galharret, 2020). Les buts sociaux sont aussi typés sexuellement, avec plus de recherche de maîtrise dans les interactions sociales pour les garçons et plus de recherche d'union pour les filles (Kindelberger & Mallet, 2006).

Ces deux caractéristiques personnelles, sexe et « personnalité » au sens large, ne sont de fait pas indépendantes l'une de l'autre. Cependant, le statut de la personnalité est plus complexe, puisqu'elle constitue à la fois un facteur de développement et une résultante. C'est pourquoi, je l'ai plutôt considérée comme résultante, objet à étudier, que comme facteur pouvant infléchir la trajectoire développementale. De ce fait, c'est bien souvent le sexe qui a pris ce statut, comme second facteur externe, avec l'âge, pour éclairer les variations interindividuelles dans le développement de la personnalité.

2. Des expériences diversifiées induites par les caractéristiques personnelles

2.1. Des perceptions et des engagements différents dans les relations entre pairs selon le sexe

Sexe et caractéristiques psychologiques ou comportementales n'étant pas indépendants, je vais tout d'abord revenir sur le fait que garçons et filles vivent différemment les relations avec leurs pairs. Ici, on peut considérer que les différences de sexe au niveau des caractéristiques personnelles conduisent garçons et filles vers des expériences avec les pairs contrastées. Ces engagements différents dans les relations sociales proviennent pour partie de normes sociales quant à la manière dont une personne est censée réguler ses émotions et ses conduites, notamment dans les interactions avec autrui. Ces normes sont intériorisées tôt au cours du développement par tout un chacun, dont les partenaires sociaux avec lesquels les jeunes interagissent. De ce fait, conduites typiques de sexe et non-typiques de sexe ont des

conséquences sociales distinctes. Il existe ainsi des effets d'interaction entre les caractéristiques personnelles et le sexe.

Les vécus distincts des expériences sociales constituent des différences « typiques » de sexe. Parmi les différentes expériences sociales que j'ai étudiées, les différences dans les auto-descriptions des filles et des garçons sont apparues de manière récurrente. Ainsi, les filles rapportent un niveau d'intimité dans la relation amicale avec leur meilleure amie plus élevé que les garçons avec le leur (Kindelberger et al., 2007 ; Philippe, 2012). Comme cela avait pu être suggéré, cette différence intervient surtout pour la sous-dimension de communication ou de « compréhension mutuelle » décrivant des conduites perçues comme plutôt féminines, à savoir le partage de secrets (Mallet, Vignoli & Lallemand, 2018 ; Philippe, 2012). Lorsque cette conduite est mise de côté, les différences d'intimité dans les relations amicales des filles et des garçons disparaissent, suggérant que les relations amicales possèdent des qualités similaires, mais sont perçues par le prisme de ce qui peut être acceptable pour des filles ou des garçons. Interrogés de manière indirecte lors d'entretiens sur les différentes composantes de leurs amitiés, les garçons rapportent des niveaux de discussion importants, notamment sur des sujets « privés » (hostilité entre camarades en classe, désirs amoureux, ...). Cependant, nous avons pu constater que ces discussions interviennent toujours lors d'une activité parallèle : usages numériques (jeux vidéo, visionnage de contenu numérique) ou pratique sportive (Gouet, 2011).

La description stéréotypée des relations se retrouve également au niveau des relations amoureuses. Comme pour les relations amicales, les filles décrivent leurs relations amoureuses comme relevant plus de romance sérieuse (relation durable, avec un engagement émotionnel important) tandis que les garçons les décrivent comme relevant de liaisons temporaires (relation éphémère, avec un engagement émotionnel minimal ; Kindelberger et al., 2020). On peut penser que cet écart repose, comme pour les relations amicales, sur une manière conforme aux stéréotypes de sexe de décrire sa relation amoureuse, quand bien même elle ne présente pas exactement ces caractéristiques. Ce serait à nouveau une sorte de biais perceptif. Mais d'autres éléments de la littérature suggèrent que la différence n'intervienne pas uniquement dans la manière de décrire, mais aussi dans la manière de s'engager réellement. En effet, l'asymétrie dans l'engagement des partenaires peut expliquer le lien observé de manière récurrente entre symptômes dépressifs et expériences amoureuses, uniquement chez les filles (Davila, 2008) : les filles investissant fortement leur relation comparativement à leur partenaire, elles vivraient le peu de soutien relationnel comme une déception, loin de l'idéal recherché. Ce décalage chez les filles entre ce qu'elles investissent et attendent en retour dans leurs relations sociales interviendrait aussi pour l'ensemble de leurs relations sociales. Il serait une source explicative à la moindre estime de soi des filles, dans la sphère sociale (qui touche à la perception et la satisfaction des relations avec les pairs en général) et dans la sphère familiale (interrogeant les mêmes aspects dans les relations avec les parents ; Kindelberger & Picherit, 2015, 2016).

2.2. Caractéristiques personnelles typiques de sexe ou non et expériences sociales

Si les différences typiques de sexe contribuent à ce que filles et garçons ne ressentent pas les mêmes expériences sociales pour une même relation, la manifestation d'une conduite non-typique de sexe amène une réponse sociale distincte. J'ai essentiellement observé ce phénomène

au niveau du groupe, à partir de l'indicateur de popularité affective, durant mes travaux de thèse. J'ai présenté ce constat sous forme de communication affichée, éditée sous forme de chapitre d'ouvrage (Kindelberger, 2006). L'objectif principal était de mettre à jour l'effet des conduites sociales sur les réactions affectives au sein d'un groupe récent et temporaire, comme je l'ai présenté plus haut (cf. page 26). Dans cette étude, les différences de sexe dans les conduites sociales m'ont conduit à envisager d'étudier les liens entre elles et la popularité de manière séparée. Ceci m'a permis d'observer que les jeunes manifestants des conduites non-typiques de sexe étaient « sanctionnés » par le groupe, par un rejet plus massif.

Pour illustrer ce constat, les éléments méthodologiques sont identiques à ceux explicités plus haut, page 26. La démarche statistique a, quant à elle, consisté à vérifier des différences significatives dans la contribution des conduites sociales (agression, isolement et altruisme) à la popularité, en faisant appel aux méthodes d'équations structurales, avec le logiciel AMOS (Arbuckle, 2003). Cette analyse se base sur la comparaison de deux modèles. Le premier est un modèle contraint dans lequel les valeurs des coefficients de régression sont contraintes à l'égalité pour les deux groupes (filles et garçons). Dans le modèle alternatif, les valeurs des coefficients sont estimées séparément pour chaque groupe. Si le Chi-deux comparant les deux modèles est significatif, ce qui est le cas ici ($\chi^2 = 36,73, p < .001$), le modèle contraint doit être rejeté et on accepte l'existence de deux modèles significativement différents d'explication de la popularité des filles et des garçons.

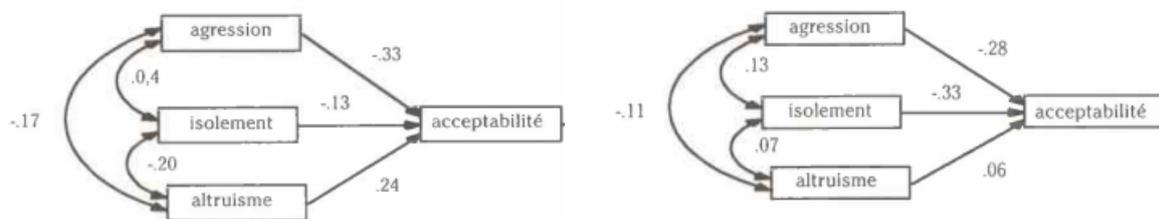


Figure 7. Contribution respective des conduites d'agression, d'isolement et d'altruisme à la popularité des filles (à droite) et des garçons (à gauche)

Source : Kindelberger (2006)

Ces résultats, présentés dans la figure 7 ci-dessus, soulignent l'effet négatif des conduites non-typiques de sexe sur la popularité des filles et des garçons. Ainsi, présenter des conduites d'agression (ouverte) apparaissait plus dommageable pour les filles (la différence significative entre les deux coefficients de régression est à nouveau confirmée par le critical ratio de -3,16). Ces conduites qui suscitent plutôt le rejet, quels que soit l'âge ou le sexe (Tremblay, 2000), le suscitent d'autant plus chez les filles, car elles sont non-conformes aux attentes sociales (Condry & Ross, 1985). Ce résultat va dans le sens d'autres travaux qui soulignent que l'agression ouverte est plus dommageable pour l'ajustement des filles, tandis que l'agression relationnelle l'est plus pour celui des garçons. Parallèlement, les attentes sociales invitent les garçons à être davantage actifs que les filles dans les relations sociales. C'est pourquoi pour eux, les conduites d'isolement sont plus

sanctionnées que pour les filles (à nouveau le critical ratio de 2,46 soutient la différence entre les deux coefficients de régression). Pour une même conduite, filles et garçons ne reçoivent pas les mêmes retours, créant une expérience sociale différente selon le sexe, se répercutant dans le devenir du patron comportemental, voire des caractéristiques psychologiques qui y sont associées. A contrario, des expériences sociales similaires peuvent-elles orienter différemment le développement chez les filles et les garçons ?

3. Des trajectoires distinctes issues d'expériences similaires modérées par le sexe ? (Kindelberger et al., 2020)

Les éléments présentés ci-dessus soulignent l'intérêt de considérer les effets des expériences sociales non pas de manière univoque, mais en tenant compte des caractéristiques personnelles, a minima du sexe. A la fois les différences moyennes de personnalité entre les filles et les garçons, leurs perceptions, attentes et engagements contrastées dans les expériences sociales invitent à tenir compte d'éventuelles différences de sexe dans les effets que ces dernières peuvent produire.

Aussi, l'argument principal pour soutenir l'idée qu'une même expérience sociale puisse participer différemment au développement des filles et des garçons repose sur le fait qu'en moyenne, les filles seraient plus sensibles aux expériences sociales que les garçons, notamment lorsqu'il s'agit de relations intimes. Dans les relations amicales et amoureuses, les filles s'attendent à vivre un haut degré d'intimité et s'y investissent consécutivement à un degré élevé. Parallèlement, ce constat produit des attentes sociales dans les relations hétérosexuelles, où les filles seraient en charge de l'entretien de la qualité de la relation. L'ensemble de ces attentes (personnelles et sociales) les mettrait dans une position de réceptivité forte aux expériences amicales et amoureuses. Consécutivement, le développement social et émotionnel des filles serait plus dépendant du niveau d'intimité de la relation que celui des garçons. Autrement dit, une même expérience d'intimité forte dans la relation amicale ou amoureuse aurait des effets plus marqués chez les filles que chez les garçons. Elle pourrait par exemple rehausser de manière plus sensible l'estime de soi des filles ([Rose & Rudolph, 2006](#)).

Dans notre travail sur les interrelations entre expériences amoureuses et développement identitaire, nous avons exploré cette hypothèse (Kindelberger et al., 2020). Comme présenté page 41, notre objectif principal était de montrer que les expériences amoureuses de romance sérieuse (relation durable, avec un engagement émotionnel important) et de liaisons temporaires (relation éphémère, avec un engagement émotionnel minimal) participaient différemment à la construction identitaire. Nous supposons que les expériences de romance sérieuse, par leurs caractéristiques et notamment le haut niveau d'intimité, stimuleraient les processus identitaires d'exploration en profondeur et d'engagement, tandis que les liaisons temporaires participeraient plutôt à l'exploration de surface. Aussi, les arguments précédemment développés nous avaient conduits à explorer des interrelations différentes entre expériences amoureuses et processus identitaires chez les filles et les garçons. Notamment, on pouvait penser que les expériences de romance seraient particulièrement propices à soutenir les processus d'engagement et d'exploration en profondeur chez les filles.

Pour tester cette hypothèse, différents modèles ont été testés et comparés à l'aide d'indicateurs d'ajustement afin de vérifier lequel s'ajuste le mieux aux données. Le modèle général présenté page 42 était un modèle dans lequel les corrélations partielles entre les expériences sociales et les processus identitaires ont été forcées à l'égalité entre les filles et les garçons, supposant que les expériences amoureuses ont des effets similaires pour les deux sexes. Un modèle alternatif, où ces mêmes coefficients ont été laissés libres de prendre des valeurs significativement différentes a été mis en concurrence. Ce modèle supposait donc que des expériences similaires puissent avoir des effets distincts chez les filles et les garçons. La comparaison des deux modèles (nommés M4 et M5 respectivement dans le tableau 1 ci-dessous) est plutôt favorable au premier modèle (modèle que l'on pourrait qualifier de conservateur, dans le sens où il est plus parcimonieux), car le second n'améliore pas les indicateurs d'ajustement aux données ($\chi^2_{SB}(56) = 34,11, p = .99$).

Tableau 1. Indicateurs d'ajustement des différents modèles de corrélations croisées-décalées entre les expériences amoureuses et les processus identitaires

TABLE 5 Fit indices of the different models

Model	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	SRMR
M1	271.88	64	0.955	0.806	.093 [.082 .104]	.035
M2	396.89	128	0.943	0.878	.068 [.060 .076]	.050
M3	251.51	62	0.959	0.817	.090 [.079.102]	.031
M4	263.04	120	0.971	0.932	.051 [.042 .060]	.046
M5	297.15	176	0.974	0.918	.061 [.048 .072]	.041
M6	387.30	232	0.967	0.884	.073 [.060 .086]	.041

Note: Each model included covariance between variables at identical times.

Source : Kindelberger et al., 2020

Contrairement à l'hypothèse posée, des expériences similaires en termes d'intimité relationnelle et d'engagement produisent plutôt les mêmes effets pour les filles et les garçons. Un rapide retour dans la littérature internationale indique que l'effet modérateur du sexe dans les expériences est soit peu étudié, soit peu consistant et donc non-présenté dans les résultats publiés. En effet, l'interrogation des bases de données fournit peu de résultats de publications mettant en évidence des résultantes contrastées selon le sexe produites par des expériences similaires (avec toutefois quelques exceptions : par exemple, la co-rumination dans les amitiés masculines ne prédit pas les symptômes anxieux et dépressifs, contrairement à ce qui se passe dans les amitiés féminines, Rose, Carlson & Waller, 2007). Déjà en 1966, Costanzo et Shaw n'avaient pu démontrer, de manière expérimentale, de différence de sexe dans l'influence des pairs. Ce constat minore l'idée qu'il y ait une différence de sensibilité aux expériences sociales entre les deux sexes. Ce qui semble fondamental serait bien le fait que les filles et les garçons recherchent des expériences particulières et qu'en retour, ces particularités renforcent les différences de sexe.

Toute cette réflexion sur la manière dont les caractéristiques personnelles entrent en interaction avec les expériences sociales pour participer à la trajectoire développementale pourra être mise à profit dans des recherches, actuellement en cours, auprès de populations atypiques. Si la plupart

de mes travaux de recherche ont porté sur la population neuro-typique, j'ai participé à des études impliquant des jeunes porteurs de handicap (Trisomie 21). L'étude de cette population spécifique s'inscrit directement dans ma perspective à la fois développementale et différentielle.

E. développement normal et développement atypique : des modèles communs pour étudier les « spécificités » des jeunes porteurs d'une différence

Mon parcours de formation académique m'a peu amené à développer des connaissances pointues dans le champ du handicap. Il est par ailleurs particulièrement vaste, puisque le concept de handicap met l'accent sur l'inégalité sociale, consécutive à une pluralité d'affections somatiques et/ou psychiques durables ou temporaires (OMS, 2020a). Mes différents travaux dans ce champ, collaborations scientifiques ou encadrements de travaux de recherche, m'ont conduit à l'exploration de quelques modèles, notamment celui présenté par Nader-Grosbois (2011).

Nader-Grosbois (2011) propose d'étendre le modèle de Yeates (2007) dédié à l'explication des difficultés socio-émotionnelles des jeunes cérébro-lésés à l'ensemble des enfants et adolescents porteurs de handicaps (Déficience intellectuelle, Autisme, ...). Comme le montre la figure 8, sur la page suivante, il intègre la compétence sociale comme un construit développemental générique issu de la rencontre entre des processus sociocognitifs et des interactions sociales, qui prédisent un certain degré d'ajustement. Le handicap y est conceptualisé comme un facteur de risque, modérant à la fois les processus psychiques et les interactions sociales. Il introduit de ce fait une déviation du développement normal, variable selon le type de handicap et son degré de sévérité.

Ces considérations invitent à étudier de manière approfondie les différences interindividuelles, à la fois entre les jeunes neuro-typiques et les jeunes porteurs de handicap, mais aussi au sein d'une population présentant le même handicap. Cet objectif a deux visées principales : approfondir les connaissances théoriques sur le développement et les facteurs à l'origine de ses variations et promouvoir des interventions pratiques issues de ces connaissances. C'est le besoin d'étudier les différentes trajectoires au sein des populations atypiques qui m'a amené à contribuer à des travaux dans ce champ de recherche.

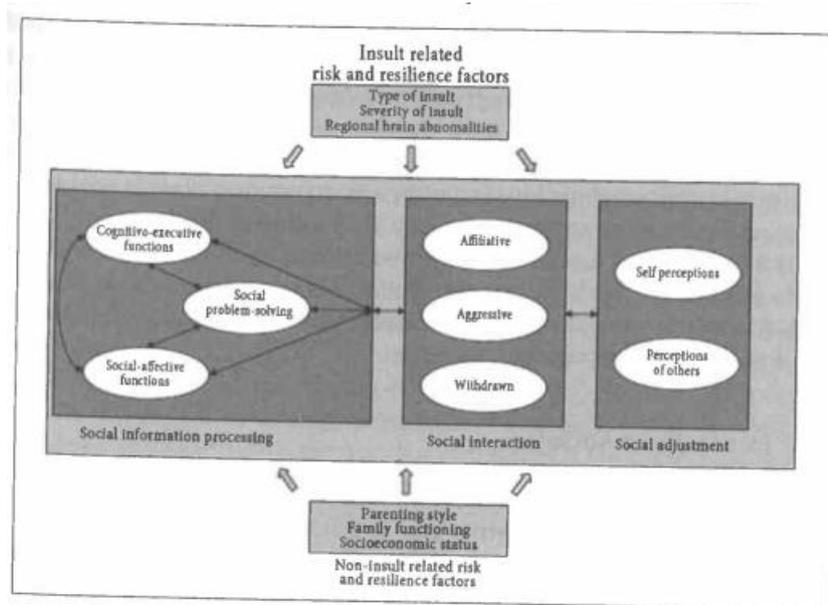


Figure 8. Modèle intégratif de la compétence sociale chez les enfants cérébrolésés de Yeates et al. (2007)

Source : Nader-Grosbois, 2011, p. 49

1. La reconnaissance de trajectoires distinctes parmi les porteurs de handicap : l'exemple de la trisomie 21 (Tsao & Kindelberger, 2009 ; Tsao et al., 2015)

Dans le premier travail, l'objectif principal visait à fournir des connaissances sur les différences interindividuelles dans le développement des acquisitions des habiletés cognitives chez des enfants porteurs de trisomie 21⁹. La déficience intellectuelle apparaît comme la principale caractéristique développementale, mais de manière relativement dysharmonique : Le décalage par rapport à la population neuro-typique apparaît marqué sur les versants cognitif et langagier, tandis que les compétences visuo-spatiales et les compétences socio-adaptatives sont relativement préservées (Carlier & Ayoun, 2007 ; Dykens, Hodapp & Finucane, 2005 ; Fidler, 2005). Au-delà de ce constat général, un certain nombre de données ont révélé la grande variabilité de profils cognitifs au sein de la population de personnes porteuses de trisomie 21 : avec un QI de 50 en moyenne, l'empan s'étend de 30 à 85, ces bornes étant variables selon les études (Carr, 1985, 1995 ; Celeste & Luras, 1997 ; Tsao & Celeste, 2006). Malgré des valeurs plus basses, cet empan est comparable à celui observé chez les enfants neuro-typiques. Afin d'approfondir la connaissance de la variabilité dans les profils cognitifs des enfants porteurs de trisomie 21, la présente étude visait à mettre en évidence des profils cognitifs distincts en s'appuyant sur les compétences cognitives spécifiques, classiquement évaluées dans les échelles de mesure du développement cognitif. Sur un versant pratique, la mise en évidence de profils permet d'envisager des accompagnements pédagogiques spécifiques, adaptés au profil particulier de l'enfant concerné.

⁹*Syndrome génétique, caractérisé par la présence excédentaire d'un exemplaire du chromosome 21, affectant l'ensemble de l'organisme et dont la caractéristique psychologique principale est le retard mental*

88 enfants porteurs de trisomie 21 (dont 54 filles) ont participé à cette recherche. Ils étaient âgés de 5 ans et 11 mois à 11 ans et 8 mois au moment de la collecte de données. Ils ont tous passé l'Echelle Différentielle d'Efficiences Intellectuelles (EDEI-R; Perron-Borelli, 1996) qui évalue divers secteurs de développement (verbal et non verbal principalement). Elle inclut six subtests : 1) vocabulaire (dénomination d'images), 2) connaissances (issues de la vie quotidienne), 3) compréhension sociale (comportements d'adaptation sociale, notamment compréhension des relations interpersonnelles), 4) classification (recherche de similarité entre objets familiers), 5) analyse catégorielle (classification de formes selon le type, la couleur, etc.) et 6) adaptation pratique (test d'imbrication).

Les données ont été examinées à l'aide d'analyses en cluster (dendrogramme suivies de différentes itérations de la procédure *K-means*). Elles ont mis en évidence quatre types de profils de fonctionnement cognitif distincts (confortés par des différences significatives entre ces quatre groupes pour l'ensemble des subtests, repérées à l'aide d'ANOVA) et indépendants de l'âge et du sexe (les χ^2 associant les clusters avec l'âge et le sexe étant non-significatifs). Le premier cluster comprenait 22 enfants dont les scores aux différents subtests se situaient dans la moyenne¹⁰, excepté pour celui de classification, largement moins réussi. Le deuxième cluster regroupait 24 enfants dont les scores à l'ensemble des subtests se situaient nettement en dessous de la moyenne. Le troisième cluster comprenait 22 enfants ayant des scores nettement au-dessus de la moyenne pour les épreuves verbales, moins marqués pour les épreuves non verbales. Le dernier cluster regroupait 20 enfants qui se singularisaient par des scores autour de la moyenne pour les épreuves verbales et des scores plus élevés pour les épreuves non-verbales, particulièrement pour le test d'imbrication.

Ces résultats ont permis de souligner qu'au-delà d'un simple retard mental, la trisomie 21 se caractérise par une diversité de profils cognitifs, comparable à ce qui peut être observé dans la population neuro-typique pour laquelle des forces et des faiblesses dans les différents processus cognitifs peuvent être repérés (Rondal & Comblain, 2001). Bien qu'un déficit langagier ait été rapporté par de nombreux auteurs (Carlier & Ayoun, 2007 ; Dykens, Hodapp & Finucane, 2005 ; Fidler, 2005), il apparaît qu'une partie des enfants porteurs de trisomie 21 ont un déficit langagier peu marqué par rapport à la population générale. Ainsi, il existe une certaine hétérochronie du développement cognitif parmi les enfants porteurs de trisomie 21, qui pourrait s'expliquer par l'importance du retard, l'existence de comorbidité(s) et/ou l'adaptation de l'environnement physique et social aux particularités développementales de l'enfant (Fidler, 2005). Ce travail visait à mieux cerner les différences interindividuelles au sein de la population des enfants porteurs de trisomie 21 au niveau des processus cognitifs. Cet objectif « fondamental » s'accompagnait d'un plus « pratique » : celui de contribuer à tenir compte des particularités cognitives de ces enfants et d'ajuster aux mieux les remédiations qui peuvent leur être proposées.

Le second travail réalisé en collaboration avec Raphaële Tsao avait le même objectif : montrer qu'au-delà de la possession d'une caractéristique commune, génétique, les personnes porteuses de trisomie 21 connaissent des trajectoires développementales spécifiques qui peuvent s'expliquer par d'autres facteurs, comme pour la population neuro-typique. Dans cette seconde étude,

¹⁰ Il s'entend qu'il s'agit de la moyenne du groupe sur lequel est réalisée l'étude

l'empan d'âge a été déplacé et étendu pour s'intéresser à une population adulte. Elle s'est aussi décalée du seul aspect du développement cognitif pour tenir compte des habiletés socio-adaptatives.

122 adultes porteurs de trisomie 21 (dont 63 femmes), âgés de 20 ans à 69 ans (âge moyen = 36,9 ans) ne présentant aucun signe de démence (évaluation Geydie) ont accepté de prendre part à cette étude. Ils ont passé différentes épreuves pour mesurer : le niveau d'efficacité intellectuelle générale (via les matrices colorées progressives de Raven, CPM ; [Raven, Court & Raven, 1998](#)) ; les comportements socio-adaptatifs (à l'aide de la grille de Vineland, VABS ; [Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984](#)) et les troubles psychopathologiques par le RSMB (Reiss Screen for Maladaptive Behavior ; [Reiss, 1988](#)).

Les analyses en cluster ont porté sur les sous-échelles de comportements socio-adaptatifs et l'efficacité intellectuelle. En suivant une procédure similaire à celle utilisée dans le travail précédent, celle-ci a abouti à l'identification de cinq clusters, soulignant à nouveau des différences marquées dans le fonctionnement social et cognitif des adultes porteurs de trisomie 21. Sans entrer dans le détail des différences entre ces cinq groupes, visibles dans la figure 9 ci-dessous, on peut noter qu'un des sous-groupes possède un bon niveau d'adaptation sociale, qui s'appuie notamment sur les compétences communicationnelles (cluster 2), tandis qu'un sous-groupe présente un niveau plutôt faible d'adaptation sociale, alors que l'efficacité intellectuelle n'est pas sensiblement différente de celles des autres sous-groupes « moyens » (cluster 1). Ces deux clusters ont un profil atypique, car marqué par des différences intra-individuelles, tandis que les trois autres ont des profils plutôt homogènes.

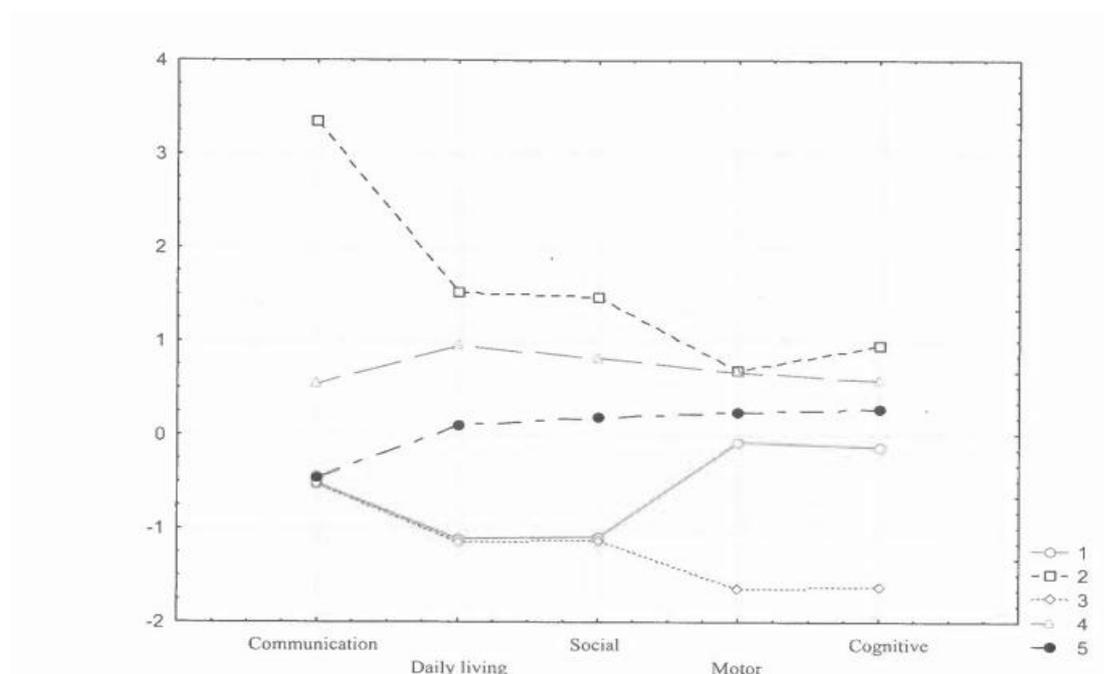


Figure 9. Niveau de communication, vie quotidienne, sociale et motrice (Vineland) et efficacité intellectuelle (SPCM de Raven, nommée cognitive) pour les cinq clusters identifiés

Source : Tsao et al. (2015)

L'association de ces trajectoires avec d'autres facteurs, comme l'âge ou les troubles psychopathologiques, suggère que des facteurs exogènes viennent expliquer l'inscription dans une de ces trajectoires. Ainsi, nous avons trouvé une surreprésentation d'adultes trisomiques avancés en âge (plus de 40 ans, au regard de l'échantillon) dans le sous-groupe à faibles compétences adaptatives et cognitives (cluster 3). Ceci peut s'expliquer par le fait que cette sous-population a moins bénéficié d'accompagnement socio-éducatif que les plus jeunes. Aussi, ce sous-groupe, ainsi que le cluster 1, incluant de plus jeunes adultes, mais avec des compétences adaptatives faibles, moins marquées sur les versants moteurs et cognitifs, présentaient un niveau plus élevé de troubles psychopathologiques. Ceci souligne que les comorbidités (ici traits psychotiques, autistiques et dépressifs) se retrouvent plus fréquemment chez les adultes dont les compétences adaptatives sont faibles. Selon le modèle de psychopathologie développementale générale, un trouble ou un handicap est un risque développemental dans le sens où il freine le développement des compétences en altérant les interactions sociales, susceptibles d'offrir des opportunités développementales (Waters & Sroufe, 1983). Ici, l'approche transversale ne permettait pas de savoir si ce sont les troubles psychopathologiques qui ont prélué à une trajectoire de compétences faibles ou bien si ce sont ces faibles compétences qui augmentent le risque psychopathologique.

La participation à ces travaux sur le handicap, assez loin de mes objets de prédilection, m'a particulièrement intéressée par la centralité des approches développementale et différentielle. Certes, la trisomie 21 oriente la trajectoire développementale, mais ces travaux ont participé à démontrer que la population des personnes porteuses de trisomie 21 n'est pas plus homogène que celle des « tout-venants ». Il existe des profils de personnes, avec des forces et des faiblesses dans les différents champs de compétences, sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour les accompagner au mieux. Cette participation m'a également permis de me familiariser un peu avec le champ du handicap et ses modèles théoriques. Ces connaissances ont, pour partie, pu être réinvesties dans des nouveaux travaux, à un stade relativement embryonnaire, par l'accompagnement de travaux de professionnels auprès d'enfants porteurs de troubles envahissant du développement (TED). Cela m'a ainsi rapprochée de mes thématiques traditionnelles du développement socio-émotionnel et des expériences entre pairs, mais pour une population atypique.

2. Des expériences sociales particulières pour les populations atypiques : de l'autre côté de la loi normale, les adolescents HPI (Guignard et al., 2020)

Dernièrement, j'ai commencé à développer une collaboration avec un collègue nantais, sur le développement social des adolescents à haut potentiel intellectuel. De manière identique aux travaux précédemment cités, les approches développementale et différentielle sont centrales dans ce travail. Aussi, il s'inscrit dans les modèles théoriques du développement normal, considérant que parmi la diversité de relations entre pairs, les adolescents HPI expérimentent un certain vécu, lié à la présence de l'étiquetage comme « adolescent différent ». De ce fait, les adolescents HPI partagent un sort commun avec ceux porteurs de handicap (TED, trisomie 21, etc.) qui ne provient pas uniquement d'un décalage dans les compétences socio-relationnelles, mais plutôt du fait du « stigmatisme » au sens de Goffman (1975). Le stigmatisme est défini par cet auteur comme étant une caractéristique, visible ou non, qui différencie les porteurs de celui-ci des « autres », ces derniers

étant perçus par tous comme normaux. Le stigmate sert de base à la catégorisation sociale et met en jeu des processus sociocognitifs similaires à ceux présents dans les relations intergroupes (Tajfel, 1978). Pour Goffman, les stigmates se positionnent le long d'un gradient de visibilité et de sévérité qui dépend des attentes culturelles. La perception par les pairs, ces « autres normaux », des caractéristiques stigmatisantes induit des attentes normatives, et l'appel à des stéréotypes, pour interagir avec ceux qui les portent. Parallèlement, les élèves HPI faisant appel à cette caractéristique pour asseoir leur identité, tendraient à se positionner de manière particulière vis-à-vis de leurs pairs non-HPI (Coleman, Micko & Cross, 2015). De ce fait, cela induit un décalage dans les interactions et la création d'une relation mixte ou hétérogène, que ce soit au niveau du groupe ou au sein des dyades, dans un univers social régi par des principes de symétrie et d'homophilie. Ce décalage pourrait être à l'origine d'expériences sociales particulières.

Cependant, la « littérature » sur les caractéristiques des jeunes HPI est bien souvent au pire, narrative et peu scientifique, au mieux basée sur une approche phénoménologique qui tend à amplifier les particularités des jeunes HPI. Développer des recherches empiriques, à partir d'une méthodologie quantitative et auprès d'une population HPI sans trouble psychopathologique associé, permet de décrire le fonctionnement socio-relationnel des jeunes HPI de manière plus fiable. Des premiers résultats, basés sur ce choix méthodologique, ont montré de manière récurrente un plus faible sentiment d'intégration parmi les pairs et une moindre estime de soi sociale chez les adolescents HPI, qui pourrait provenir du phénomène d'étiquetage, conduisant les élèves non-HPI à tenir à l'écart les élèves HPI (Guignard, Ricateau, Guimard, & Bacro, soumis ; Lecreq, 2020). Cette moindre estime de soi oriente vers l'hypothèse de relations avec les pairs de moindres qualités, ne fournissant pas le soutien social nécessaire et l'assise narcissique minimale pour s'accorder de la valeur dans ce domaine. Récemment, Masden, Leung, Shore, Schneider et Udvari (2015) ont démontré que le fait d'être HPI diminue la qualité de la relation amicale indépendamment du sexe, de l'âge et des compétences psychosociales. Nous avons donc cherché à confirmer ce constat, en apportant également un élément nouveau sur les attentes dans les relations amicales. En effet, nous avons fait l'hypothèse que les adolescents HPI aient des attentes très idéalisées à propos de leur ami, du fait du développement cognitif plus rapide, les amenant à une avancée également dans le jugement moral. Les attentes fortes en termes d'équité, de soutien, de loyauté en comparaison de ce qui est observé dans les interactions quotidiennes avec le meilleur ami, amèneraient les adolescents HPI à juger moins positivement leur relation et consécutivement à se déprécier dans leur identité sociale. Cette hypothèse découlait de la théorie de James, reprise par Harter (1998), selon laquelle la teneur de l'estime de soi découle de l'écart entre les attentes dans un domaine et les compétences perçues, on dans le domaine social, la perception de l'état des relations.

Nous avons ainsi comparé 73 adolescents HPI, identifiés comme tels suite à la passation d'un examen psychologique réalisé par un(e) psychologue, à 73 adolescents tout-venant appariés sur l'âge et le sexe, et scolarisés dans le même établissement scolaire (Age : M = 13,3, ET = 1,73). Ils étaient scolarisés en 6^{ème}, 4^{ème} et 2^{nde} dans des établissements scolaires, où les élèves HPI sont accueillis dans des classes ordinaires. L'ensemble de l'échantillon (N = 626) a rempli un questionnaire permettant de mesurer l'estime de soi de manière multidimensionnelle (Kindelberger & Picherit, 2015), la qualité de la relation au meilleur ami (Mallet, Vignoli & Lallemand, 2018) ainsi que les attentes amicales (Hall, 2012).

Les résultats ont tout d'abord confirmé sur ce nouvel échantillon une moindre estime de soi sociale chez les élèves HPI, $t(144) = 3,16, p = .002, d = 0,52$. Conformément aux résultats de Madsen et al. (2015), ceci ne provient pas d'un déficit de relations sociales puisque ces jeunes ont autant d'amis que leur condisciples non-HPI, $t_w(109,7) = 1,47, p = 0,215$. Cependant, nous n'avons pas retrouvé d'effet du haut potentiel sur la qualité générale de la relation amicale, Wilks' $\lambda = 0,96, F(3, 142) = 1,83, p = .14$. La différence de mesure peut pour partie expliquer ce résultat, ayant opté ici pour une échelle validée en français, qui contenait uniquement trois sous-dimensions comparables à celles présentes dans l'échelle de Madsen et al. (perceptions de recevoir de l'aide, du soutien et de la protection dans l'échelle que nous avons utilisée, ceci étant majoré par deux sous-dimensions supplémentaires dans celle choisie par Madsen et al. : absence de conflit et proximité émotionnelle). Aussi, l'échelle de Mallet et al. (2018) présentait de meilleures qualités psychométriques que celle de ces auteurs qui n'ont pu faire d'analyse sur les sous-dimensions par manque de fiabilité. Sur notre échantillon, seule la sous-dimension relative à la protection ressentie en cas de besoin provenant du meilleur ami a montré une différence, significative mais modeste, entre adolescents HPI et non-HPI à la faveur de ces derniers, $F(1, 144) = 5,04, p = .026, \eta^2_p = .03$.

Aussi, contrairement à nos hypothèses, les adolescents HPI n'ont pas plus d'attentes générales vis-à-vis de leurs amis, Wilks' $\lambda = 0,92, F(6, 139) = 1,83, p = .07$. A nouveau, les analyses univariées suggèrent des différences uniquement pour deux sous-dimensions : celle d'attente de plaisir, $F(1, 144) = 5,08, p = .026, \eta^2_p = .03$ et celle d'attentes de bénéfiques (ou de retombées en termes d'extension de son réseau social ou de prestige), $F(1, 144) = 8,68, p = .004, \eta^2_p = .06$. En moyenne, les adolescents HPI ont moins d'attentes de plaisir et de bénéfiques dans leur relation amicale privilégiée que les adolescents non-HPI.

Ces résultats, à considérer avec précaution étant donné les éventuels facteurs de confusion (les adolescents HPI ayant été repérés par le biais de la fréquentation d'établissements visant à accueillir cette population), laisse entendre que la plus faible estime de soi des adolescents HPI ne s'explique pas (ou pas uniquement) par la dynamique des interactions avec leur meilleur ami. Ils en ont une perception quasiment équivalente aux adolescents non-HPI, à l'exception de se sentir moins soutenus en cas d'« attaque » par une tierce personne. Or, ils possèdent des attentes de protection similaires aux autres adolescents. Quant aux autres attentes, ils anticipent moins de plaisir partagé et de bénéfiques liés aux caractéristiques de leur ami. Dans la poursuite de ce travail, il convient donc de s'orienter plutôt vers la dynamique de groupe, mettant en jeu aussi de l'inimitié, voire du harcèlement entre les membres. Ceci est pour partie soutenu par le fait qu'ils se sentent moins protégés par leur meilleur ami, cette protection ayant été mise à l'épreuve auparavant. Or, divers travaux suggèrent que le stigmate apporté par une quelconque différence (tenue vestimentaire, goûts musicaux non conformes à la norme du groupe, ...) sert d'achoppement aux moqueries et autres remarques blessantes (Balley, 2015 ; Blaya, 2018). Cette forme de harcèlement a pour double fonction d'asseoir la dominance des populaires (cf. supra page 28) et de renforcer la cohésion la groupe mais aussi pour particularité d'être moins visible car non dirigée vers des populations bien identifiées dans les campagnes contre le harcèlement (comme le handicap notamment).

Ces travaux de recherche fondamentale qui visent à mieux cerner comment certaines caractéristiques personnelles induisent une orientation dans les expériences sociales ont aussi pour objectif de contribuer à alimenter les pratiques psychologiques. En effet, si posséder le label « Haut

Potentiel Intellectuel» peut être un soutien identitaire et une base visant à l'adaptation de l'organisation des apprentissages, il conviendrait également de tenir compte des répercussions de cette étiquette sur la trajectoire sociale de l'enfant, les expériences avec les pairs étant une source puissante de bien-être psychologique, qui peut être mis à mal par ce label. Une des motivations sous-jacentes à ces travaux sur le HPI est de lutter contre le discours pseudo-scientifique à son encontre qui vise à décrire l'enfant à haut potentiel comme un être à part, dont le fonctionnement psychique et social est qualitativement différent. Mes apports sur les expériences sociales s'inscrivent dans une perspective généraliste et y contribuent. En miroir, mes apports aux travaux sur la trisomie 21 présentés en amont s'inscrivaient plutôt dans une perspective différentielle et visaient aussi à contribuer à l'évolution du regard porté sur ses enfants. La participation à ces travaux était de ce fait pour partie guidée par mes intérêts pour l'articulation des perspectives générale et différentielle.

C'est dans une perspective générale que la tension entre besoins identitaires et besoins d'appartenance et d'intimité a été étudiée chez les élèves HPI. Cette tension se jouant dans les relations avec les pairs serait particulièrement mise en jeu durant l'adolescence. Elle concerne l'ensemble des adolescents, qu'ils soient identifiés comme « atypiques » ou non. L'importance des modifications dans les relations sociales, tant en termes de diversité que d'expériences, contribuerait à amplifier la diversité des vécus dans les expériences entre pairs. C'est aussi l'ensemble des bouleversements de cette période, au niveau biologique, psychologique et social, qui participe à cette diversité dans les trajectoires individuelles. Les bouleversements psychologiques ne sont pas indépendants des expériences sociales vécues avec les pairs, c'est dans cette problématique générale que s'inscrivent la plupart de mes travaux. Dans la seconde partie du présent exposé, je reviens plus particulièrement sur les « produits » des expériences entre pairs qui m'ont le plus occupée, à savoir les dimensions conatives et les conduites « à risque » à l'adolescence.

Conclusion partielle & perspectives de recherche sur les expériences entre pairs

Cette première partie est revenue largement sur la diversité des expériences issues des relations entre pairs : Diversité provenant du type de socialité mise en jeu ou diversité provenant de la manière dont l'individu se positionne dans ses relations, pour partie lié à ses caractéristiques personnelles (âge, sexe, personnalité, développement atypique, etc.).

La diversité porte aussi sur les méthodes d'analyse qui permettent d'explorer les caractéristiques des relations entre pairs et leur contribution au développement. J'ai ainsi pu réaliser une certaine progression dans l'appropriation de méthodes de plus en plus pointues (par exemple, analyse de réseau, méthodes corrélationnelles croisées-décalées). Leur utilisation m'a permis d'élaborer des hypothèses plus complexes à leur égard et de publier dans des revues internationales, plus exigeantes, rendant mes travaux plus visibles.

Parallèlement, ce bilan fait apparaître de **nombreuses pistes de recherche**, aussi bien sur l'exploration plus profonde des expériences entre pairs, et leur place dans le développement, que

sur leur mise en perspective avec les autres expériences de socialisation, aussi bien pour les adolescents au développement typique que ceux au développement atypique.

Dans l'exploration plus approfondie des expériences entre pairs, il me semble nécessaire de développer des travaux qui rendraient mieux compte de leur complexité en prenant en considération certaines caractéristiques souvent laissées de côté comme la longévité de la relation, la similarité du vécu entre les partenaires / les membres du groupe mais aussi la présence d'interactions négatives, comme le suggère les théories relatives aux relations interpersonnelles (cf. Furman & Buhrmester, 2010). Parallèlement, il m'apparaît nécessaire de mieux prendre en compte l'écologie de la dynamique des relations amicales, en tenant compte de l'éventuel renforcement induit par les outils numériques.

Aussi, l'expérience de popularité, que j'ai progressivement délaissée au profit des relations plus électives, mériterait d'être ré-explorée à l'aide de nouveaux outils, tenant compte de la popularité perçue (ou cognitive, cf. p. 24), au sein de l'établissement scolaire et de son extension numérique via les réseaux sociaux.

Pour exemple, j'ai actuellement mis au travail deux pistes principales avec des étudiants de master, qui pourraient se poursuivre par un encadrement doctoral :

- Prendre en compte certaines caractéristiques traditionnellement « ignorées » des relations dyadiques en s'intéressant aux aspects négatifs des relations amicales et amoureuses (ces aspects sont malgré tout plus étudiés pour les relations amoureuses, sous l'angle des violences au sein des couples). Conflits et asymétrie relationnelle peuvent être présents dans ces relations et sont susceptibles de participer au développement social (e.g., Collibee & Furman, 2015) . Un niveau faible de conflits pourrait promouvoir les compétences sociales, en permettant l'acquisition de stratégies de résolution de conflits et le rétablissement d'échanges plus égaux, tandis qu'un niveau élevé serait plus délétère, par les émotions négatives fortes, éventuellement difficiles à gérer. Un mémoire de master, visant à explorer la contribution à l'estime de soi des dimensions positives et négatives des relations interpersonnelles avec les personnes significatives (ami, partenaire amoureux et parents), est en cours (Rousseau, 2020).

- Ré-explorer la place de la popularité, à l'aide de nouvelles mesures incluant la « popularité numérique » sur les réseaux sociaux. Dans l'étude qualitative sur le rôle du portable dans les relations amicales, plusieurs adolescents ont fait part de cette dimension de « popularité numérique » (nombre d'abonnés ou « d'amis », de visionnage des publications sur compte public, likes, ...) à laquelle ils prêtent attention, voire accordent une importance certaine. Cette popularité entretiendrait un lien indirect à l'estime de soi, modéré pour partie la manière de se présenter et le besoin de popularité (Meeus, Beullens & Eggermont, 2019). Un mémoire de master, visant à explorer les liens entre la popularité numérique et l'estime de soi générale et physique, selon le niveau d'activité, le type de publications et les feedbacks obtenus avec, est en cours (Gaté, 2020).

Au-delà de l'exploration approfondie des expériences de socialisation avec les pairs pour une population tout venante, il m'apparaît également important de les étudier aussi de manière plus complexe pour des populations aux développements atypiques. La perspective différentielle me semble conjointe à la perspective développementale et apparaît plus mise en avant dans ce type de travaux. Aucunement spécialiste du handicap ou d'autres particularités développementales,

j'envisage de travailler cet axe plutôt sous forme de collaboration avec mes collègues nantais (population avec HPI notamment) ou au niveau national (population avec Trisomie 21). Enseignant quelques heures dans le DU Nantais sur la prise en charge éducative des Troubles du Spectre Autistique (et l'enseignement est une source inépuisable de questionnement lors de la construction et des échanges avec les étudiants...), je me suis rendue compte en cherchant dans la littérature internationale que la socialisation entre pairs pour cette population atypique a donné lieu à peu de publications. Mieux cerner le fonctionnement et promouvoir les interactions avec des pairs au développement typique apparaît en effet un enjeu majeur dans l'accompagnement de cette population.

II – Dimensions conatives et conduites problématiques à l'adolescence

Cette seconde partie revient sur des dimensions conatives et des conduites problématiques, qui trouvent de manière non-exclusive leur explication dans certaines formes de socialisation entre pairs. Elle articule à nouveau la double perspective développementale et différentielle, dans la mesure où les travaux qui sont présentés interrogent à la fois l'évolution au cours du temps, les transformations inhérentes à l'adolescence et les différences interindividuelles dans ces évolutions. L'adolescence apparaît propice à l'étude de cette double variation, intra et interindividuelle, du fait de modifications intenses, conjointes et touchant à l'ensemble des secteurs de développement. L'importance de ces modifications amène certaines définitions de l'adolescence à se centrer plutôt sur la perspective développementale. C'est le cas de celle proposée par l'OMS (2020b) : « l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans... l'apparition de la puberté marquant le passage de l'enfance à l'adolescence » qui met l'accent sur le développement biologique, critère pourtant non-unitaire par la variabilité des timings et tempos pubertaires observables. De ce fait, d'autres psychologues comme Bianka Zazzo (1972) s'appuient plutôt sur les conditions sociales et culturelles qui fondent l'adolescence par sa reconnaissance institutionnelle et personnelle. Pour elle, l'élément central qui définit l'adolescence est le *statut*, place attribuée par la société et mode d'insertion sociale vécu par l'adolescent (p.21). D'une part, le fait que la société pose un certain regard sur l'adolescence induit un sort et un sentiment d'adolescence communs. D'autre part, le fait que le mode d'insertion sociale dépend du milieu scolaire et/ou professionnel, non indépendant de l'origine sociale de l'adolescent, amène une diversité de statuts adolescents, supposant cette fois des variations systématiques dans le sentiment d'adolescence. La référence au sentiment d'adolescence suggère que statut et identité sont pour partie reliés. Notamment entre 13 et 17 ans, les adolescents s'identifient très majoritairement comme tels et fondent les assises de leur identité sociale par référence à ce statut (Jousselle, Cosquer & Hassler, 2015). Se définir comme adolescent peut conduire à adopter les conduites et les attitudes qui vont avec cette catégorie sociale. A contrario, entrevoir une sortie plus ou moins rapide de ce statut d'« entre-deux », mettant en jeu les perspectives temporelles, peut aussi induire des conduites contrastées, notamment parmi les conduites à risque (alcoolisation et tabac). Ces conduites sont bien souvent associées au statut d'adolescence dans les représentations sociales, alors qu'elles ne sont

présentes que chez une minorité d'adolescents et seraient de ce fait plus liées à la durée perçue de ce statut par les adolescents eux-mêmes (Rapport du Sénat, 2003).

Parmi les diverses modifications qui « définissent » l'adolescence, je vais revenir sur celles que j'ai le plus travaillées auparavant et qui constituent des ancrages pour les perspectives de recherche que j'envisage. Elles s'organisent autour de trois grands concepts : l'identité, et son pendant évaluatif qu'est l'estime de soi (1) ; la motivation autodéterminée, observable dans différentes sphères de vie (2) et les conduites que j'ai qualifiées de « à risque » dans la mesure où elles mettent en jeu des risques en termes de santé physique et psychique (3). J'ai porté et souhaite continuer à porter un intérêt à ces trois grands aspects de la dynamique adolescente parce qu'ils ont des implications pratiques dans le champ de la santé et celui de l'éducation. J'y reviendrai particulièrement lorsque j'évoquerai les aspects développementaux et différentiels de l'estime de soi. Comme certaines de ces dimensions ont déjà été évoquées précédemment dans leurs interrelations avec les expériences entre pairs, les aspects méthodologiques ne seront pas repris dans le détail.

Cette partie est également l'occasion de centrer mon propos sur mes travaux de recherche les plus récents. A nouveau, ils ont été effectués en collaboration soit avec des collègues issus d'autres sous-disciplines, travaillant avec d'autres cadres épistémiques (pour les conduites à risque), soit avec des collègues d'autres universités, spécialistes de certains domaines (pour l'identité notamment). Ils montrent également les orientations récentes que mes travaux de recherche ont prises et que je souhaite poursuivre.

A. Le développement identitaire

L'identité est un concept central en psychologie, qui se retrouve dans de nombreuses théories, traversant ainsi les sous-disciplines de la psychologie (clinique, développementale ou sociale) ainsi que les disciplines connexes (sociologie notamment). L'identité peut être définie comme « un système complexe et multidimensionnel de représentations et de sentiments de soi. Elle renvoie au sentiment d'individualité, de singularité et de continuité de soi. Ce système n'est ni donné, ni statique, l'identité évoluant et se transformant durant toute la vie » (Jendoubi, 2002, p.8). A ce titre, l'identité apparaît éminemment développemental, par son évolution / transformation mais aussi par son aspect métacognitif : elle est une pensée sur soi-même et son fonctionnement, supposant des capacités introspectives qui se mettent en place au cours du temps et seraient particulièrement présentes à l'adolescence.

Cet « avènement » de l'identité à l'adolescence se retrouve dans les propositions théoriques d'Erikson, particulièrement travaillées dans le champ de la psychologie du développement. Ainsi, Erikson (1972, p. 167, cité par Cohen-Scali & Guichard, 2008) suggère que :

La formation de l'identité commence là où cesse l'utilité de l'identification. Elle surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société (souvent par l'intermédiaire de sous-sociétés) identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est.

Elle n'advient donc pas ex nihilo mais se construit sur les représentations de soi, qui vont être remaniées au cours de l'adolescence, par une mise en tension de ces sois passés avec les sois en devenir. De ce fait, la construction identitaire implique une projection de soi dans l'avenir, à la croisée des possibles et des probables. Le soi est ainsi réinterrogé selon les perceptions de l'environnement, tout au long de l'adolescence voire dans la période jeune adulte selon les conditions de vie (et la longueur des études notamment). L'élaboration des sois en devenir s'appuie sur les processus jumeaux d'exploration et d'engagement, c'est l'étude de ces processus qui a particulièrement intéressé les chercheurs en psychologie du développement, créant ainsi des théories qualifiées de néo-eriksoniennes. Aussi, il apparaît que la temporalité est un élément central dans les évolutions identitaires à l'adolescence.

1. Evolution dans l'identité et la temporalité en fin d'adolescence (Kindelberger, 2017 ; Kindelberger et al., 2020)

Comme évoqué précédemment, les capacités métacognitives (pensée abstraite et introspection offrent aux adolescents de nouvelles perspectives temporelles, notamment dans les projections d'avenir (Cannard, 2010). Pour Erikson (1968), les projections d'avenir colorent de manière particulière l'identité de l'adolescent, actualisant l'avenir dans l'identité présente : « *je suis ce que je serai* ». Ceci inverse la dialectique par rapport à l'identité enfantine, qui tend plutôt à projeter son état actuel pour concevoir l'avenir, par un « *je serai ce que je suis* ». Il existerait donc un nouvel équilibre dans les perspectives temporelles au profit de l'avenir, l'une des tâches développementales des adolescents étant de mettre en perspective ce qu'ils ont été, ce qu'ils sont et ce qu'ils souhaiteraient être pour assurer la cohérence ou l'intégrité identitaire.

Ces trois perspectives temporelles ont été travaillées et modélisées par Zimbardo et Boyd (1999) via le concept de perspective temporelle qui « *désigne ainsi le rapport que les individus et les groupes entretiennent au présent, au passé et au futur, à la fois au niveau de l'importance accordée à chaque registre temporel, ainsi que de l'attitude qui leur est rattachée* » (Fioulaine, Apostolodis & Olivetto, 2006, p.5). La perspective temporelle éclaire sur la manière dont le passé et le futur psychologiques influencent en continu le présent psychologique, par le biais de la remémoration d'expériences antérieures et/ou par celui d'anticipations et d'attentes vis-à-vis de l'avenir.

Les propos d'Erikson invitaient donc à considérer qu'à l'adolescence la dimension du Futur soit en constante augmentation pour pouvoir se projeter dans un Soi en devenir. C'est pour partie ce que je cherchais à vérifier, ainsi qu'à explorer comment se remanient les autres perspectives temporelles dans une communication proposée en 2017.

Les données pour ce travail sont issues du jeu de données collecté dans une étude longitudinale de trois ans auprès de lycéens en filière générale, technologique et professionnelle. La méthodologie est similaire à celle décrite page 41. La mesure de l'orientation temporelle s'est faite avec la version courte et française du ZPTI (Zimbardo Perspective Time Inventory, Fioulaine et al., 2006) qui appréhende le passé positif (« *Les souvenirs heureux des bons moments me viennent facilement à l'esprit* ») et négatif (« *Je pense aux mauvaises choses qui me sont arrivées dans le passé* »), le présent hédoniste (« *J'essaie de vivre ma vie aussi pleinement que possible, au jour le jour* ») et fataliste (« *Le destin détermine beaucoup de choses dans ma vie* ») et le futur (« *Je crois que la journée d'une personne doit être planifiée à l'avance chaque matin* »).

Les résultats ont été produits à l'aide d'ANOVA à mesure répétées pour chaque perspective temporelle et sont présentés dans la figure 10.

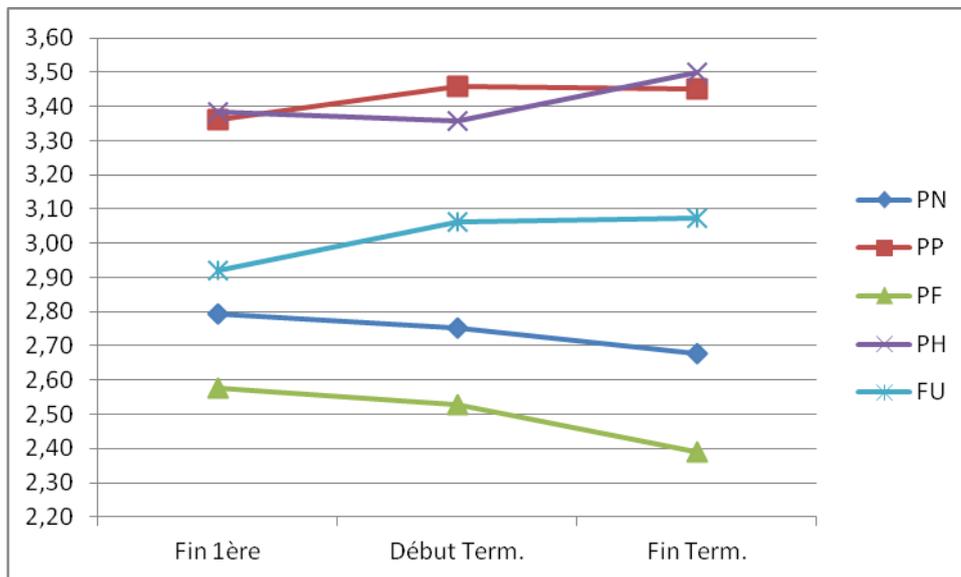


Figure 10. Evolutions des perspectives temporelles en fin d'adolescence

Note. PN : Passé Négatif, PP : Passé Positif, PF : Présent Fataliste, PH : Présent Hédoniste, FU : Futur

Source : Kindelberger, 2017

Comme attendu, on observe une augmentation du Futur dans la pensée adolescente, Cependant, il ne prédomine pas, laissant la place au présent hédoniste ainsi qu'au passé positif, soulignant qu'en moyenne les adolescents de cet âge éprouvent des affects plutôt positifs par rapport à la temporalité mais aussi qu'ils sont ancrés profondément dans le présent. Si on peut penser que ces constats tendent à amoindrir la théorisation d'Erikson, il faut aussi noter que l'étude des perspectives temporelles par l'approche de Zimbardo n'est pas la plus appropriée. Tout d'abord, le présent hédoniste telle que conceptualisé par cet auteur évalue une certaine forme d'échappatoire vis-à-vis des contraintes actuelles et de recherche de sensation. Aussi, la perspective Futur souligne une pensée relative au futur proche associé à la mise en place de stratégies pour atteindre des objectifs à court terme. Son augmentation (associé à la baisse de fatalisme) suppose plutôt une autonomisation des adolescents, prenant les commandes de leur vie quotidienne. Néanmoins, cette augmentation du futur proche, le développement de buts et de stratégies rend aussi l'avenir des adolescents moins idéalisé et plus probable.

Ainsi, la présence de l'avenir dans son identité actuelle conduit l'adolescent à explorer ce qu'il pourrait être, puis à choisir ce qu'il préfère devenir. Cela renvoie aux processus d'exploration et d'engagement, dissociés par les néo-eriksoniens pour distinguer l'exploration en surface, en profondeur et ruminative, d'un côté, et l'engagement proprement dit de l'identification à l'engagement, d'un autre côté (Luyckx, Goossens & Soenens, 2006). L'ensemble de ces processus identitaires achemine l'adolescent puis le jeune adulte vers un état identitaire mature : l'identité se stabilise mais la présence de ces processus lui permet de s'ajuster régulièrement et de faire face à d'éventuels événements de vie la réinterrogeant.

Les changements attendus dans les processus identitaires au cours de l'adolescence ont été observés empiriquement par un ensemble de travaux (Meeus, 2011; Topolewska-Siedzik & Ciecuch, 2018). Plus particulièrement, les processus d'exploration, en surface et en profondeur augmentent sensiblement tout au long de l'adolescence (Luyckx et al., 2006a, 2006b, 2008). Pour les processus d'engagement, les résultats ne vont pas tous dans le même sens : certains indiquant une élévation, d'autres une baisse (Luyckx et al. 2008; Pop, Negru-Subtirica, Crocetti, Opre, & Meeus, 2016). Particulièrement, l'identification à l'engagement connaîtrait une courbe curvilinéaire sur la deuxième partie de l'adolescence du fait de la réinterrogation des engagements préexistants (Luyckx et al., 2013). Ces évolutions générales sont expérimentées plus précocement par les filles que les garçons, suivant le même décalage dans la maturation aussi observé sur d'autres aspects, physique ou cognitif (Meeus, van de Schoot, Keijsers, Schwartz & Branje, 2010).

Dans les résultats publiés en collaboration avec Claire Safont-Mottay, Lyda Lannegrand-Willems et Jean-Michel Galharret (2020), nous avons étudié les changements dans les processus identitaires durant la grande adolescence, juste avant le passage vers l'enseignement supérieur. Le jeu de données est issu de la même étude longitudinale conduite durant trois ans auprès de lycéens, les processus identitaires ayant été mesurés sur la dernière année (fin de première à fin de Terminale). La méthodologie (participants, procédure et outils) est similaire à celle décrite page 41.

Les évolutions ont été étudiées à l'aide de modèle à courbe de croissance (*Growth Curve Model*). Ces modèles proposent deux indicateurs principaux : les intercepts (moyennes à T1) et les pentes (taux de changement de la moyenne sur les mesures suivantes, ici T2 et T3), les variances associées à ces deux indicateurs reflétant l'importance de la variabilité interindividuelle autour de l'indicateur moyen. Les résultats présentés dans le tableau 2 ont montré des changements significatifs pour tous les processus identitaires : l'engagement, l'identification à l'engagement, l'exploration de surface et l'exploration en profondeur augmentent tandis que l'exploration ruminative diminue significativement. Les variances dans les pentes suggèrent que les trois processus exploratoires connaissent une évolution similaire chez l'ensemble des adolescents tandis que les deux processus d'engagement sont plus sujets à trajectoires distinctes, sans pour autant que le facteur sexe contribue à expliquer ces différences de trajectoires.

Tableau 2. Analyses à courbes de croissance latente des cinq processus identitaires

Variable	Facteurs de Croissance			
	Intercept	σ^2 Intercept	Pente	σ^2 Pente
Engagement	3.34***	1.01***	0.20***	0.11***
Identification Engagement	3.44***	0.62***	0.11**	0.06**
Exploration en Surface	3.52***	0.33***	0.11**	0.02
Exploration en Profondeur	2.90***	0.28***	0.12**	0.01
Exploration Ruminative	2.87***	0.56***	-0.10*	0.04

Note. σ^2 = Variance ; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Source : Kindelberger et al. 2020

Parallèlement, cette étude s'intéressait aux interrelations longitudinales entre les processus identitaires et la motivation scolaire à l'aide de modèles régressifs croisés-décalés (*cross-lagged autoregressive model*), ce qui nous a permis d'observer aussi les interrelations au sein des processus identitaires. Ainsi, les processus d'engagement et d'identification à l'engagement se prédisent mutuellement au cours du temps (.18 et .15, respectivement). L'exploration ruminative prédit positivement les explorations en surface et en profondeur (.09 et .15, respectivement), tandis qu'elle est prédite négativement par l'engagement et l'identification à l'engagement (-.23 et -.10, respectivement).

L'ensemble de ces résultats suggèrent une tendance développementale visant l'achèvement identitaire, observée de manière récurrente dans différents pays (Luyckx et al., 2013 ; Meeus et al., 2010). Les processus d'engagement sont en pleine expansion et contribuent à soutenir l'identité vers un état plus achevé en diminuant notamment l'exploration ruminative, la forme d'exploration la plus négative puisqu'elle est questionnements sans solutions identifiées. Celle-ci décroît donc significativement. Parallèlement, les explorations, même celle de surface, sont toujours présentes et en augmentation, ce qui laisse entendre qu'un certain nombre d'engagements, pris temporairement sont réinterrogés pour être confirmés ou abandonnés au profit de nouveaux. La pression sociale pour rejoindre l'enseignement supérieur (existant même envers les lycéens en formation professionnelle) peut contribuer à expliquer la dynamique identitaire actuellement observée chez les jeunes. Ces résultats rejoignent également les constats émis par Twenge (2018) suggérant un « développement à maturation lente » chez les jeunes occidentaux, différant les engagements dans la vie professionnelle, sentimentale et citoyenne.

2. Evolution de l'estime de soi au cours de l'adolescence (Kindelberger & Picherit, 2015 ; 2016)

Les remaniements identitaires au cours de l'adolescence sont associés à des changements dans la perception de sa valeur propre, l'estime de soi. Globalement, il apparaît une chute assez marquée en début d'adolescence dans l'estime de soi générale, avec une récupération sensible en deuxième partie d'adolescence (Harter, 1998 ; Marsh, 1989 ; Robins et al., 2002). L'estime de soi des jeunes adultes est plus élevée que celle des adolescents, mais reste à un niveau moindre par rapport à l'enfance, signalant aussi par ce biais un meilleur ajustement du à des processus d'évaluation plus complexes et sensibles. Cette évolution standard de l'estime de soi a été décrite à partir des données moyennes (comparaisons transversales et suivis longitudinaux) concernant l'estime de soi générale, celle qui renvoie à la valeur que chacun s'accorde en tant que personne. Les estimations de soi « spécifiques », celles associées à un certain domaine de vie dans lequel l'évaluation a lieu, connaissent des évolutions qui ont été largement moins documentées. On peut supposer que ces sous-dimensions de l'estime de soi sont aussi affectées au cours de l'adolescence, tant par les bouleversements qui s'y produisent que par la régulation émotionnelle encore fragile qui amène à une certaine intensité émotionnelle des vécus (Larson, Moneta, Richards & Wilson, 2002). Au cours de notre travail visant la construction d'une échelle de mesure de l'estime de soi pour les grands adolescents (de la troisième à la terminale, moment théorique de réaffectation de l'estime de soi, nous avons examiné ces différentes évolutions.

Pour ce faire, nous avons utilisé l'échantillon constitué pour construire les différents étalonnages sur la dernière version de l'échelle. Les données ont été analysées de deux manières : par des corrélations simples entre les dimensions de l'estime de soi et la variable âge chronologique, calculée en mois ($m = 196$ mois, $ET = 32,5$) puis par une ANOVA à mesures répétées sur le niveau scolaire, qui n'est pas sans rapport avec la variable « âge ». Cependant, elle mesure quelque chose d'un tant soit peu différent, étant donné le nombre non négligeable d'adolescents qui ont redoublé au moins une classe (1/3 des jeunes de 15 ans environ, [Murat & Rocher, 2003](#)). Les résultats sont présentés dans le manuel, je les reprends ici de manière synthétique en soulignant les plus marquants.

Concernant l'âge chronologique, les corrélations positives avec l'estime de soi générale ($r = .07$, $p < .05$), l'estime de soi physique ($r = .07$, $p < .05$) et l'estime de soi professionnelle ($r = .17$, $p < .01$) corroborent l'idée d'une récupération. La force de ces corrélations suggère un effet faible, qui marquerait un début de récupération pour l'estime de soi générale, l'estime de soi physique suivant ce même mouvement (les deux étant généralement très corrélées). L'estime de soi professionnelle connaîtrait plutôt une « cristallisation » : l'avancée en âge permet aux adolescents de mieux se projeter dans un avenir professionnel, par l'augmentation des connaissances directes (petit boulot, stage) et indirectes (par le souci d'orientation) sur le milieu professionnel. C'est dans cette seule dimension de l'estime de soi que le niveau scolaire a un effet significatif, allant dans le même sens d'une amélioration au fil du temps, $F(1, 1689) = 4,69$, $p < .009$, $\eta^2 = 0.09$.

Si nous avons identifié une amélioration significative de l'estime de soi rejoignant celle classiquement décrite dans la littérature, celle-ci n'est pas apparue dans tous les domaines et lorsque ce fut le cas, l'amélioration était ténue. Cette faiblesse de l'effet peut s'expliquer tout d'abord par la méthodologie employée dans notre étude : l'empan d'âge bien qu'assez large portait essentiellement sur la deuxième partie de l'adolescence. De plus, l'approche transversale ne permettait pas réellement d'étudier une amélioration puisqu'elle compare à une même période, des adolescents plus ou moins âgés. D'autres facteurs contextuels peuvent venir interférer. Notamment, les adolescents les plus âgés peuvent être en retard scolairement et la comparaison sociale avec leurs pairs plus jeunes, leur être favorable ou défavorable selon le domaine concerné. Aussi, l'examen global de l'estime de soi peut camoufler des trajectoires d'évolution différentes. C'est ce que suggèrent des travaux récents révélant au moins trois trajectoires d'évolution au cours de l'adolescence, une trajectoire haute connaissant peu de variation, une trajectoire basse suivant la même tendance et une trajectoire incurvée avec baisse puis amélioration (Birkeland, Melkevik, Holsen, & Wold, 2012). L'appartenance à une certaine trajectoire étant pour partie associée à certaines caractéristiques individuelles comme le sexe ou l'appartenance à une minorité ethnique (Erol & Orth, 2011). Ainsi, un ensemble de facteurs peuvent intervenir dans l'explication du niveau d'estime de soi et orienter son évolution. En France, la trajectoire scolaire peut être un candidat à ces facteurs principaux, j'y reviendrai dans la partie suivante sur l'existence de trajectoires adolescentes contrastées.

3. S'autoévaluer différemment selon certaines caractéristiques individuelles comme le sexe ou la filière scolaire, exemple de l'estime de Soi (Kindelberger & Picherit, 2015)

L'adolescence est une période à forts remaniements, comme l'a montré la partie précédente. L'estime de soi étant une évaluation de l'identité, dans sa globalité et ses spécificités, sa chute classiquement décrite en début d'adolescence est pour partie le reflet de la déstabilisation identitaire liée à l'adolescence (Benjet & Hernandez-Guzman, 2001 ; Harter, 1998 ; Robins et al., 2002).

Cependant, les remaniements ne se déroulent pas de la même manière pour les filles et les garçons, ce qui transparaît au niveau de l'estime de soi. Sa baisse significative en début d'adolescence marque l'avènement de différences filles/ garçons qui n'existaient pas durant l'enfance. Ce constat concerne autant l'estime de soi générale que les estimations de soi spécifiques, associées aux différents domaines de vie, avec un effet marqué dans ceux mettant en jeu le physique (apparence mais aussi compétences sportives ; Marsh, 1989 ; Seidah, Bouffard & Vezeau, 2004). De ce fait, différentes propositions théoriques ont cherché à expliquer la baisse plus marquée chez les filles :

La première s'appuie sur l'effet important repéré dans les domaines physiques et suggérant que c'est la maturation pubertaire précoce des filles qui affecte leur estime de soi (O'Dea & Abraham, 1999). Chez les filles, la maturation pubertaire amène à une prise de masse grasseuse, les éloignant des canons de beauté culturellement médiatisés tandis que chez les garçons, elle les en rapprocherait par la prise de masse musculaire. Cette dernière serait aussi positive pour leurs compétences sportives leur conférant un sentiment plus net de réussite (Bariaud & Rodriguez-Tomé, 1994).

La seconde proposition s'appuie également sur la précocité de la maturation pubertaire des filles par rapport aux garçons (en moyenne, deux ans plus tôt) mais en mettant l'accent sur le fait que les transformations pubertaires sont concomitantes à d'autres bouleversements d'importance : le passage au collège notamment et la réorganisation des relations entre pairs induite. D'autant plus, que ceci intervient à un âge où la maturité cognitive et affective pour y faire face n'est pas encore développée (Plancherel, Nunez, Bolognini, Leidi & Bettschart, 1992).

La troisième proposition, tout en restant en lien avec la question de la puberté, invoque en parallèle les relations familiales. La maturation pubertaire apparaît être un signal pour les parents d'une entrée potentielle dans la sexualité, qui conduirait les parents à renforcer le contrôle sur les activités de leurs filles, par crainte de mauvaises fréquentations et de risque de grossesse (Hill, Holmbeck, Marlow, Green, & Lynch, 1985). Or, ce contrôle freinerait la quête d'autonomie inhérente à l'adolescence, ceci altérant par ricochet les sentiments de compétences sous-jacents à l'estime de soi.

Enfin, une quatrième et dernière proposition s'appuie plus radicalement sur les relations entre pairs et les processus sociaux qui y sont inhérents. Elle suppose que la chute dans l'estime de soi des filles est liée à la reconsidération de leur groupe de référence. Le groupe de référence « des filles » durant l'enfance, par quasi-étanchéité des relations entre pairs à cette période (Maccoby, 2002), serait supplanté par celui des « des garçons » à l'adolescence, par un intérêt sentimental plus précoces chez elles. Le décalage dans l'intérêt porté à l'autre sexe positionnerait les filles comme « groupe dominé » (Lorenzi-Cioldi, 2002), ceci étant renforcé dans les interactions filles – garçons

par un certain dénigrement de ces derniers visant à assurer leur propre statut social au sein du groupe des garçons (Pasquier, 2005). Cette hiérarchisation des rapports sociaux serait intériorisée par le biais d'une moindre valeur accordée à soi-même par les filles.

Ce sont également des processus sociaux, et l'intériorisation de la valeur perçue de soi dans la société, qui expliqueraient l'effet de la filière scolaire sur l'estime de soi. Malgré les tentatives d'évolution dans l'organisation des filières scolaires, la valeur adossée à chacune selon le prestige des débouchés professionnels perdure. De ce fait, l'inscription dans une filière scolaire plus prestigieuse (Générale versus Technique) est bénéfique à l'estime de soi des adolescents (Safont-Mottay, de Léonardis & Lescarret, 1997). Pourtant, cet effet de la filière n'est pas toujours retrouvé, notamment dans les grands échantillons de la DEP (Caillé & O'Prey, 2005), au profit d'un effet plus marqué de l'image de l'établissement scolaire. Aussi, les résultats de la DEP évoquent une estime de soi plus élevée au niveau social et physique chez les adolescents en filière professionnelle, ce qui pourrait s'expliquer par la moindre pression scolaire qui les conduit à investir d'autant plus ces domaines. Ces différents constats nous avaient amenés à tenir compte d'éventuels effets du sexe et de la filière scolaire sur l'estime de soi (dans sa dimension générale et ses dimensions spécifiques) lors de la construction de l'échelle de mesure de l'estime de soi pour adolescents (EMESA). Leur existence a justifié par la suite la construction d'étalonnages distincts pour pouvoir en tenir compte dans la pratique, afin de situer l'adolescent dans son groupe de référence général ou dans un groupe de référence particulier, plus homogène. La distinction porte essentiellement sur le niveau scolaire (collège vs. lycée) et la filière particulière des centres de formation pour apprentis (CFA), qui amène les adolescents à un vécu double d'élève et de salarié, et peut consécutivement impacter l'estime de soi. Je présente et commente ci-dessous ces effets, observés sur les 1706 jeunes qui ont servi de groupe de référence aux étalonnages.

Globalement, tous les effets se sont révélés significatifs (cf. tableau 3, page suivante) : celui du sexe, de la filière et l'interaction entre ces deux facteurs et ce, pour toutes les sphères de l'estime de soi. Comme attendu, les filles présentent, un niveau moindre d'estime de soi que les garçons, comme le montrent les moyennes présentées dans le tableau 4, page 79. Ceci intervient pour chaque dimension de l'estime de soi, avec un effet modéré pour l'estime de soi physique et des effets faibles pour l'ensemble des autres dimensions (générale, sociale, familiale, scolaire et professionnelle). L'effet plus important dans la dimension physique tend à soutenir les explications théoriques relatives aux différences de sexe accordant un rôle pivot à la maturation pubertaire. Pour autant, ce travail descriptif ne permet pas de soutenir clairement une proposition théorique au détriment des autres.

Tableau 3. Effets du sexe, de la filière et de leur interaction sur l'estime de soi

Estime de soi	Sexe			Filière			Interaction		
	F	p	η	F	p	η	F	p	η
Générale	63,90	.0000	.18	28,40	.0000	.32	8,20	.0001	.13
Physique	156,77	.0000	.27	15,15	.0000	.24	1,59	ns	-
Familiale	39,20	.0000	.14	29,79	.0000	.38	6,66	.0002	.11
Scolaire	22,21	.0000	.08	11,80	.0001	.35	1,59	ns	-
Professionnelle	15,51	.0001	.09	40,55	.0000	.28	15,68	.0000	.17
Sociale	36,30	.0000	.12	68,72	.0000	.42	13,51	.0000	.18

Note. Le report de l'eta (η) et non de l'eta carré permet de situer directement la taille de l'effet à partir des critères généralement admis : inférieur à .25, faible ; supérieur à .45 fort ; et modéré entre les deux (Corroyer & Rouanet, 1994).

Source : Kindelberger & Picherit (2015)

En comparaison, les effets issus de la filière scolaire apparaissent plus importants que ceux provenant du sexe, les états suggérant un effet modéré pour chaque dimension de l'estime de soi. Cependant, les effets généraux ne vont pas dans le sens d'une intériorisation de la valeur des filières, issue du prestige associée aux débouchés professionnels. Sur cet échantillon, on retrouve un phénomène mis en évidence par la DEP : les lycéens professionnels ont une meilleure estime d'eux-mêmes que les autres, lycéens et apprentis. Ces résultats restent malgré tout à prendre avec précaution, le nombre de lycéens professionnels étant assez réduit ($N = 120$). L'examen des moyennes dans le tableau 4, ci-après, laisse entrevoir que les apprentis (et les garçons seulement) possèdent également une « bonne » estime de soi. Ceci pourrait provenir du fait qu'étant plus âgés, le redoublement étant plus fréquent chez les jeunes en filière professionnelle, ils bénéficient déjà du phénomène de récupération intervenant en fin d'adolescence. Cette fin d'adolescence est aussi beaucoup plus visible pour eux, puisque leurs perspectives d'avenir les conduisent à anticiper prochainement un avenir « d'adulte » par l'arrivée sur le marché du travail. Par ailleurs, il apparaît que les apprentis présentent une estime de soi plus basse que les lycéens pour deux dimensions surtout : les relations sociales et la scolarité. La moindre estime de soi scolaire dans la population apprentie peut s'expliquer par la trajectoire scolaire antérieure, bien souvent jalonné par l'échec et le redoublement. Quant à leur moindre estime de soi sociale, elle peut provenir du changement qualitatif introduit dans la vie sociale des apprentis : alternant des temps scolaires et des temps d'apprentissage, le temps passé avec ses pairs en est considérablement réduit. Ces différents constats minorent les explications théoriques relatives à l'intériorisation de la valeur sociale du groupe d'appartenance. Ils suggèrent des effets plus proximaux, relatifs à l'organisation de la vie personnelle et « professionnelle » (dans le sens où la scolarité y prépare), mais aussi à des phénomènes de comparaison sociale « in situ ». En effet, ce sont les lycéens en filière technologique qui globalement ont une estime de soi plus basse. Ces filières étant bien souvent présentes dans des lycées où il existe également des filières générales, ces lycéens peuvent se

déprécier en intériorisant un avenir moins radieux par comparaison avec leurs pairs du même lycée, en filière générale.

Tableau 4. Moyennes (et écarts types) selon le sexe et la filière pour les six dimensions de l'estime de soi

Estime de soi	Générale		Technique		Professionnelle		Apprentissage	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Générale	23,35 (4,75)	25,08 (4,93)	22,02 (4,23)	23,78 (5,21)	26,14 (5,25)	28,21 (4,92)	20,81 (3,11)	25,11 (5,49)
Physique	20,22 (4,56)	23,47 (5,07)	19,37 (3,84)	22,56 (5,42)	21,99 (7,11)	27,06 (5,58)	19,46 (2,72)	23,47 (5,62)
Familiale	22,63 (5,87)	23,18 (5,66)	20,78 (5,03)	22,19 (5,27)	23,55 (6,79)	27,13 (4,83)	19,20 (3,00)	22,37 (5,98)
Scolaire	20,73 (4,12)	22,04 (4,53)	20,96 (3,32)	21,22 (3,37)	21,31 (5,46)	23,42 (5,09)	19,59 (2,55)	20,92 (4,70)
Professionnelle	26,60 (4,45)	27,40 (4,69)	25,05 (4,57)	25,23 (5,49)	30,29 (4,20)	30,11 (3,71)	33,95 (2,54)	37,65 (4,86)
Sociale	23,64 (4,59)	24,66 (4,50)	20,97 (4,72)	23,20 (4,83)	27,98 (4,37)	27,71 (4,40)	19,98 (2,65)	23,92 (4,85)

Source : Kindelberger & Picherit (2015)

Enfin, les interactions significatives entre les facteurs sexe et filière scolaire sont variables selon le domaine considéré. Comme le montrent les tableaux 3 et 4 (cf. page 78 et 79), l'estime de soi générale des filles est inférieure à celle des garçons dans toutes les filières, mais avec une différence d'autant plus marquée chez les apprentis. On retrouve le même phénomène pour l'estime de soi sociale. On peut penser que les filles investissant fortement ce domaine, celles qui sont en apprentissage pâtissent d'autant plus de l'organisation en alternance et de l'entrée précoce dans la vie professionnelle. Cette organisation peut être vue comme une entrave importante à leur vie sociale et amicale. Enfin, l'interaction au niveau de l'estime de soi professionnelle présente un patron similaire, avec une différence marquée en défaveur des jeunes filles en apprentissage, même si leur estime de soi professionnelle est plus élevée que chez leurs pairs en lycée.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent que l'autoévaluation des adolescents est influencée par différents facteurs, issus de processus sociaux, comme la comparaison sociale. D'autres facteurs peuvent être invoqués pour comprendre l'évolution de l'estime de soi et ses trajectoires contrastées selon les caractéristiques individuelles des adolescents : maturation cognitive ou régulation émotionnelle. L'autoévaluation de sa valeur met en jeu des processus cognitifs et les émotions ressenties à propos de soi sont sous la dépendance de la régulation

émotionnelle. Cependant, ils sont moins aisément appréhendables dans notre jeu de données, aucune mesure n'ayant été faite dans ce sens. Les effets observés du sexe et de la filière scolaire, voire leur interaction, soutiennent l'idée que la traversée de l'adolescence n'affecte pas de la même manière tous les adolescents, rejoignant les résultats de B. Zazzo (1972) sur l'image de soi. Ils supposent également que les adolescents s'appuient sur des sources variées pour appréhender la valeur qu'ils peuvent s'accorder. Ces autoévaluations pourraient aussi les conduire à adopter certaines croyances à propos d'eux et de leur environnement et s'engager plus ou moins dans les diverses activités, ce qui relève pour partie de la motivation.

B. Le développement de l'autonomie : motivation autodéterminée et relations interpersonnelles

Devenir une personne autonome est une tâche centrale à l'adolescence, qui inclut deux processus principaux (Steinberg, 2011). Le premier concerne le rapport soi-autrui et la dimension émotionnelle de l'autonomie, il s'agit d'être capable de se séparer tout en maintenant de bonnes relations. Le second touche plus à l'autonomie cognitive et comportementale, dans le sens où il s'agit d'être en mesure de penser, prendre des décisions et agir par soi-même. Ces deux processus d'autonomisation ont été décrits par Van Petegem, Vansteenkiste et Beyers (2013) comme étant indépendants et enracinés dans deux cadres théoriques distincts : celui de la séparation / individuation (Blos, 1979) et celui de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000). Le processus de séparation / individuation est un processus qui se joue au sein de l'identité dans le rapport Soi / Autrui et aboutit à un rapport adéquat dans les relations interpersonnelles, tenant compte des besoins et des désirs de chacun. On peut considérer qu'il ne met pas en jeu uniquement les relations familiales, mais aussi celles avec les pairs.

En ce qui concerne le processus d'autodétermination, il suppose plus une adéquation de l'origine des conduites avec l'identité personnelle. Cependant, un « détachement » par rapport à autrui est aussi attendu puisque la motivation autodéterminée se dégage du contrôle externe qu'exerce autrui directement ou indirectement. Ce processus d'autodétermination a été théorisé préférentiellement pour étudier la motivation et les facteurs qui y contribuent.

Le concept de motivation, à l'instar de celui d'identité, est présent au sein de nombreuses théories sur le fonctionnement psychologique, Fenouillet (2012) en suggérant cent une ! Il en devient difficile de parler de LA motivation, même si on peut en donner une définition générale qui inclut « *l'ensemble des motifs conscients et des mobiles inconscients, des besoins et des pulsions d'origine biologique, des réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même (...)* Toute activité a besoin d'une dynamique, qui procède de motivations, et celle-ci se définit par une énergie et une direction » (Not, 1987 cité par Vianin, 2007, p.25). Cette définition générale pose la motivation comme relevant clairement d'une conation, voire comme étant la dimension conative la

plus typique¹¹. Énergétique et directionnelle, elle enclenche le comportement, le maintient ou le stoppe. Comprendre la dynamique d'un comportement et les motivations qui y sont associées nécessite de spécifier le comportement par la situation ou la classe d'activités dans laquelle il intervient. Scolarité, sports, santé, sexualité, ... sont quelques exemples de classes d'activités qui permet d'affiner l'étude de la motivation.

Aussi, l'origine des stimulations produisant la réaction affective participant à la motivation oppose celles qui proviennent du milieu à celles qui proviennent du sujet lui-même. On retrouve ici la distinction classique entre motivation extrinsèque et motivation intrinsèque. Un des apports principaux de la théorie de l'autodétermination proposée par Deci & Ryan (1985) est d'avoir non pas opposé mais situé ces deux formes de motivation de manière contiguë sur un continuum, puis de les avoir analysées plus finement pour faire apparaître les régulations sous-jacentes à ces motivations selon leur gradient d'intériorisation ou d'autodétermination (cf. figure 11, ci-après).

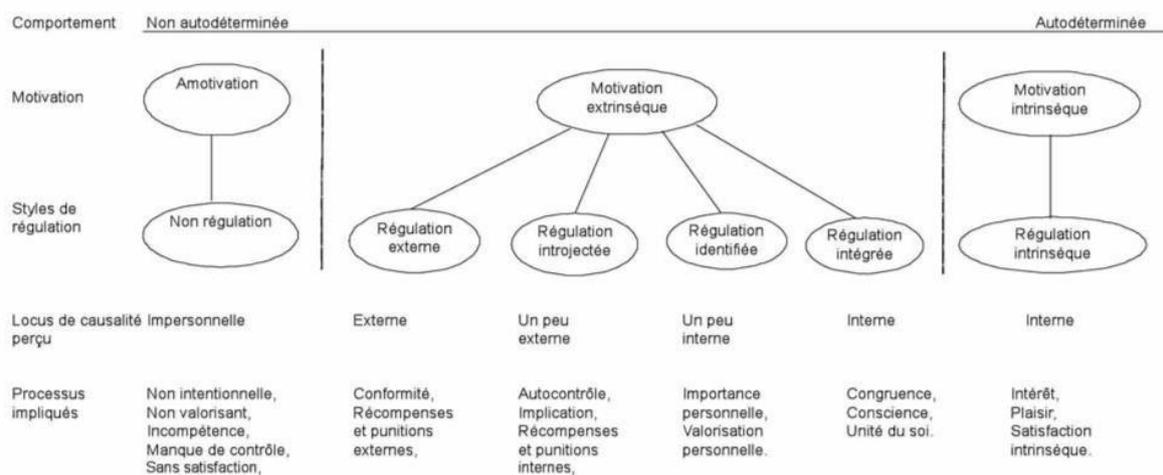


Figure 11. Continuum d'autodétermination et styles de régulation, locus de causalité et processus impliqués pour chaque forme de motivation

Source : Ryan & Deci (2000, adaptée par Bourdil, 2010)

Consécutivement, cette proposition théorique laisse entendre que la motivation autodéterminée, celle qui est le moins contingente des stimulations du milieu, déclenche des comportements librement choisis, donc maintenus par l'intérêt et le plaisir pris dans l'action elle-même. Le continuum apparaît comme un chemin vers l'autonomisation des conduites, dont le pourquoi est complètement approprié et intégré à l'identité personnelle. La théorie de l'autodétermination suppose que l'autonomie dans les conduites est un besoin quasiment inné, présent tout au long de la vie. Cependant, ce besoin serait accru à l'adolescence par les enjeux identitaires qui y sont associés. Selon la classe d'activités qui est impliquée, l'assouvissement de ce besoin d'autonomie

¹¹Comme le rappellent Florin et Vrignaud (2006), les termes conation et conatif ont été formés à partir du verbe latin *conor*, *conari* qui signifie s'efforcer, se préparer à entreprendre quelque chose. La motivation est le construit le plus proche de cette définition

est plus ou moins aisé et la motivation qui en résulte est plus ou moins autodéterminée. Les variations dans le niveau d'autodétermination est particulièrement visible au niveau de la motivation scolaire.

1. Evolution de la motivation scolaire (Kindelberger et al., 2020)

La motivation scolaire, et son évolution, semble connaître une trajectoire similaire à celle décrite précédemment pour l'estime de soi : une chute assez marquée avec le passage au collège (mais déjà amorcée en fin d'école élémentaire) puis un étiolement continu au cours du secondaire, pour finir par une récupération à la fin du secondaire ou avec le passage dans le supérieur (Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2012 ; Martinek, Hofmann, & Kipman, 2016).

Sans que covariation puisse signifier explication, on peut suggérer que l'amélioration de l'estime de soi en fin d'adolescence repose pour partie sur l'autonomisation de l'adolescent, cette dernière transparaissant aussi dans la motivation scolaire. En effet, la motivation conceptualisée dans le cadre de la théorie de l'autodétermination est un indicateur qui renvoie au degré d'engagement par et pour soi-même dans la scolarité (Ryan & Deci, 2000). Comme présenté plus haut (cf. partie supérieure et supra, page 38), dans cette approche l'engagement scolaire peut provenir de raisons intrinsèques (intérêt ou valeur accordée à l'activité), de raisons extrinsèques (utilité de la scolarité, évitement de punitions) ou ne pas trouver de raison, d'où l'absence d'engagement. Les raisons n'étant pas exclusives mutuellement, un même adolescent peut manifester de la motivation autonome (intrinsèque), contrôlée (extrinsèque) ou impersonnelle (amotivation).

Plusieurs raisons peuvent amener ces formes de motivation à évoluer au cours du lycée. Tout d'abord, la pression exercée par la notation comme la référence à l'utilité des études pour le devenir personnel et professionnel s'intensifient, participant à l'accroissement de la motivation contrôlée (Wigfield et al., 2015). En parallèle, le passage en première offre aux adolescents français leurs premières possibilités de choix disciplinaires. Ceci peut être propice au rebond de la motivation autonome intervenant à la fin des études secondaires et/ou durant le passage dans le supérieur (Gillet et al., 2012 ; Kyndt et al., 2015). A contrario, cette même période voit arriver la fin de la scolarité obligatoire au niveau institutionnel, ce qui peut réinterroger les élèves sur ce qui les amène à poursuivre leur scolarité et leur faire ressentir une plus grande motivation impersonnelle. Par ailleurs, les adolescents rencontrent d'autres possibilités, plus extrascolaires, pour assouvir les trois besoins primaires sous-jacents à la motivation autodéterminée : celui de compétence, celui d'autonomie et celui d'appartenance. Dans leurs activités sportives, culturelles et sociales librement choisies, les adolescents expérimentent plus aisément des sentiments de contrôle et de réussite. Cette dissymétrie entre vécu scolaire et extrascolaire pourrait participer à la réduction de la motivation scolaire autonome et à l'augmentation de la motivation impersonnelle.

Le peu d'études longitudinales sur la motivation scolaire sur la période du lycée, notamment avant le passage dans le supérieur nous a conduits à examiner attentivement l'évolution de ces trois formes de motivation. Les résultats ont été présentés partiellement dans l'étude sur les interrelations longitudinales entre processus identitaires et motivation scolaire, supposant que la motivation autonome soutienne la construction identitaire (Kindelberger, Safont-Mottay et al., 2020). Un compte-rendu complet sur les six temps de collectes (deux par an sur les trois années du

lycée) a été présenté au RIPSYDEVE en 2019 (Kindelberger, 2019). Tout au long du lycée, les élèves ont rempli, entre autres l'échelle de motivation en éducation, validation française de l'outil de Ryan, Connell et Deci (1985 ; Blanchard, Vignaud, Lallemand, Dosnon, & Wach, 1997), de laquelle les trois scores de motivation (autonome, contrôlée et impersonnelle) ont été calculés. Les données étaient complètes pour 388 adolescents sur les trois derniers moments de collecte (fin de première, début de terminale et fin de terminale), elles l'étaient pour 231 sur les six temps.

Les résultats, présentés ci-dessous dans le tableau 5, montrent une seule évolution linéaire significative, celle de la motivation impersonnelle suggérant la hausse du sentiment de dépersonnalisation de l'engagement scolaire durant la seconde partie du lycée.

Tableau 5. Analyses à courbes de croissance latente des trois formes principales de motivation scolaire sur la seconde partie du lycée (trois temps de mesure)

Formes de motivation	Facteurs de croissance			
	Intercept	σ^2 Intercept	Pente	σ^2 Pente
Autonome	3.10***	0.39***	-.02	.02**
Contrôlée	3.63***	0.29***	-.05	.01
Impersonnelle	1.83***	0.63***	.09*	.06**

Note. σ^2 = Variance; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Source : Kindelberger et al. (2020)

Lorsque les analyses incluaient l'ensemble de la scolarité lycéenne, permettant ainsi de tester des évolutions autres que linéaires, il est apparu que les trois formes de motivation présentaient des évolutions significatives et modestes. Comme présenté dans le tableau 6, la motivation autonome connaît plutôt une évolution quadratique, avec une évolution plus marquée à la fin de la classe de Terminale. La même courbe permet de décrire en miroir l'évolution de la motivation contrôlée : elle connaît une chute assez marquée durant la classe de première, avec une stabilisation par la suite. Enfin, la motivation impersonnelle augmente mais sous forme d'une courbe cubique, avec une augmentation très forte entre le début et la fin de la classe de première.

Tableau 6. Analyses à courbes de croissance latente des trois formes principales de motivation scolaire au cours des trois années de lycée (six temps de mesure)

Formes de motivation	Facteurs de croissance						
	Pente	σ^2 Pente	AIC linéaire	AIC quadratique	$\Delta\chi^2$	AIC cubique	$\Delta\chi^2$
Autonome	.03*	0.01**	3546	3527	26.39**	3531	6.28
Contrôlée	-.04**	0.01**	3434	3418	24.32**	3419	9.13
Impersonnelle	.03*	0.02**	4304	4285	26.77**	4274	21.28**

Note. σ^2 = Variance; * $p < .01$; ** $p < .001$

Source : Kindelberger (2019)

Globalement, ces résultats indiquent un mouvement vers une plus grande autonomisation, les lycéens renforcent leur motivation autonome aux apprentissages, diminuant corollairement les raisons externes qui les poussaient à s'investir dans leur scolarité. Ces résultats sont similaires à ceux décrits dans d'autres pays, des variations intervenant sur le moment du virage vers une motivation plus importante et plus autonome (Gillet et al., 2012 ; Kyndt et al., 2015). Pourtant, durant cette même période, la motivation impersonnelle marquant un certain sentiment de dépersonnalisation dans l'engagement scolaire s'accroît. A l'instar de l'exploration ruminative, on peut penser que cette motivation impersonnelle, si elle reste passagère, peut avoir une fonction de soutien ultérieure à la motivation scolaire. Ce vécu négatif, qui amène l'adolescent à se demander pourquoi il poursuit ses études, pourrait lui permettre de trouver un sens plus personnel à son engagement scolaire ultérieurement.

L'idée que l'autonomisation de l'adolescent transparaisse dans la motivation scolaire se trouve confortée également par les interrelations longitudinales que cette dernière entretient avec la construction identitaire (Kindelberger, Safont-Mottay et al., 2020). Notre étude avait permis de révéler que c'est plutôt la motivation scolaire qui prédit la construction identitaire que l'inverse, ce constat plaidant pour une attention particulière aux pratiques éducatives et pédagogiques afin de soutenir la motivation scolaire, notamment sur son versant autonome.

Pour autant, si on s'intéresse à un champ où les adultes interviennent moins directement dans la vie des adolescents, à savoir leurs relations amoureuses, on peut observer un même mouvement vers une intériorisation de leur investissement amoureux.

2. Evolution de la motivation et des expériences amoureuses (Kindelberger & Tsao, 2014 ; Kindelberger, Galharret & Mallet, 2020)

Le mouvement général d'autonomisation dans les expériences amoureuses se retrouve à la fois dans la motivation à les expérimenter et dans la manière de les investir.

Comme pour la motivation scolaire, la motivation aux relations amoureuses connaîtrait une évolution vers une motivation plus autonome, plus détachée des contingences sociales qui encadrent l'intérêt pour ce type de relations. Enracinée dans les relations sociales avec les pairs, l'intérêt porté aux relations amoureuses s'éloigne progressivement du besoin de se rassurer et de démontrer son attractivité pour se recentrer sur l'adéquation de la relation et du partenaire amoureux à sa personnalité (Brown, 1999). C'est à partir de ce constat que nous avons construit un questionnaire de motivation aux relations amoureuses et vérifié l'évolution vers une motivation plus autodéterminée, qui a donné lieu à une publication (Kindelberger & Tsao, 2014). Comme je l'ai déjà présenté plus haut (dans la première partie, page 39), lorsque l'on résume les différentes formes de motivation par un index d'autodétermination, cette hypothèse se trouve confortée. Au cours de l'adolescence, la motivation à s'engager dans une relation amoureuse devient plus autonome. Elle se détache notamment du regard des pairs sur cette « activité », soulignant que l'autonomisation intervient dans les différents microsystèmes de l'adolescent, et n'est pas une exclusivité du système familial (quand bien même, ce besoin est beaucoup mieux identifié et verbalisé par les adolescents). L'évolution repérée au sein de la motivation n'est pas indépendante des pratiques amoureuses (cf. Kindelberger & Tsao, 2014, page 39), mais l'approche transversale

de cette recherche ne permettait ni de comprendre la dynamique de leur association, ni d'en étudier leur évolution.

C'est pourquoi, l'évolution des expériences amoureuses a été étudiée avec un devis longitudinal (relativement court, pendant un an ; Kindelberger et al. 2020). Ce travail visait également à comprendre les contributions respectives et réciproques de ces expériences et des processus identitaires (cette question ayant été préalablement abordée page 42). Je reviens ici uniquement sur l'évolution de trois principales expériences amoureuses : les romances sérieuses (supposant un engagement durable dans la relation), les liaisons temporaires (supposant des relations éphémères, plus nombreuses) et les liaisons en suspens (supposant un désir amoureux peu ou pas exprimé). Le modèle proposé par Brown (1999) suggère que si les raisons qui poussent à s'investir dans les relations amoureuses évoluent pour devenir plus intrinsèques, cela se traduit au niveau des relations amoureuses. Celles-ci connaissent, au cours de l'adolescence, une transformation profonde aboutissant à une forme de relation « authentique » car investie pour elle-même, qui correspond à la romance sérieuse. Pour Brown (1999), cette trajectoire « unique » est connue par l'ensemble des adolescents et peut être prise de manière plus ou moins précoce. En nous centrant sur les expériences – le vécu des amours adolescentes – nous souhaitons examiner comment cette transformation se traduit.

Comme présenté plus haut, les données ci-dessous proviennent d'un échantillon de 388 adolescents qui ont répondu au questionnaire sur leurs expériences amoureuses aux trois moments de collectes de données entre la fin de la classe de première et la fin de la terminale.

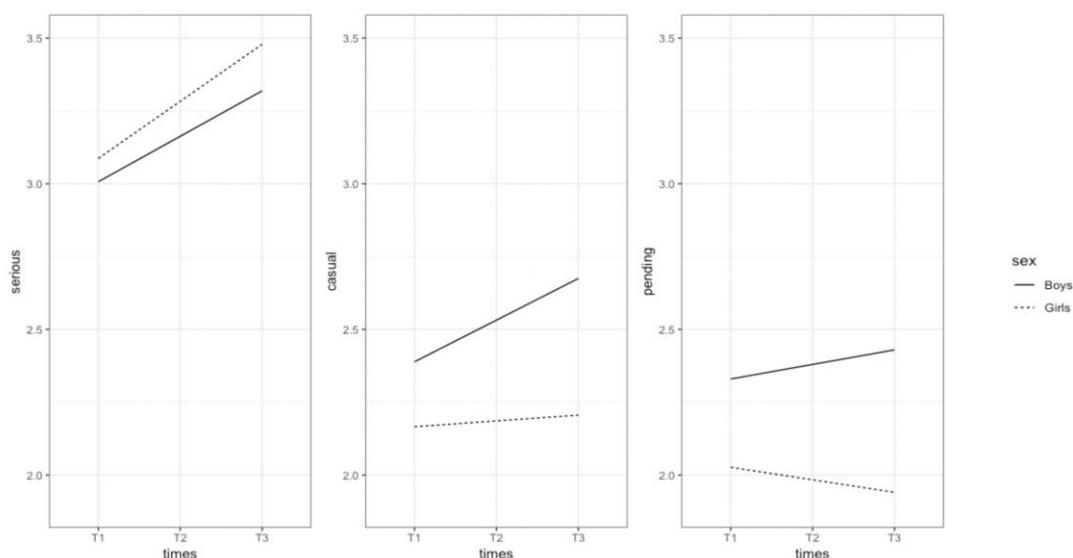


Figure 12. Changements dans les expériences amoureuses pour les filles et les garçons

Note. Serious = Romance sérieuse, Casual = Liaisons temporaires, Pending = Liaisons en suspens ; Boys = garçons, Girls = filles

Source : Kindelberger et al. (2020)

La figure 12, page précédente, illustre les changements dans les trois types de relation amoureuse pour chaque sexe (je ne reviens sur les différences de sexe que de manière secondaire). Les modèles à courbe de croissance ont montré que la romance sérieuse s'intensifie durant cette période et ce pour les deux sexes (moyennes des pentes : garçons = .15, filles = .14, $p < .001$). Parallèlement, les expériences de liaisons éphémères et en suspens se renforcent aussi, mais uniquement chez les garçons (les deltas évaluant les différences de pente entre garçons et filles étant significatifs, moyennes des pentes chez les garçons : liaisons temporaires = .16, $p < .001$; liaisons en suspens = .06, $p < .05$). Ces résultats corroborent le modèle de Brown (1999), reconnaissant un mouvement dans les expériences amoureuses vers des vécus prenant plus en compte la construction d'une relation durable et émotionnellement investie, et ce notamment pour les filles. Durant cette dernière partie de l'adolescence, la transformation est moins nette pour les garçons, qui en moyenne continuent à intensifier aussi les autres formes d'expériences amoureuses.

Globalement, les évolutions observées dans les expériences amoureuses « suivent » un mouvement similaire à celui des motivations supposées les sous-tendre. Les adolescents se centrent plus sur des raisons intrinsèques et cherchent à expérimenter des relations amoureuses pour elles-mêmes et pour y vivre des engagements durables. Ils s'autonomisent dans le pourquoi de cet engagement, celui-ci étant plus « authentique », dans le sens où ce dernier est conforme aux besoins et valeurs, et expérimentent de ce fait des liaisons plus durables.

L'ensemble des caractéristiques psychologiques précédemment étudiées (identité et motivation) participent toutes au phénomène d'autonomisation, au sens d'une augmentation de la propension à faire les choses de son plein gré (Van Petengem, Vansteenkiste & Beyers, 2013). Les ancrages théoriques choisis, théorie de l'autodétermination pour la motivation et théorie eriksonienne pour l'identité, conçoivent tous deux que s'autonomiser signifie penser et faire en conformité avec ses propres principes et valeurs. Les différents travaux réalisés sur ces construits ont montré qu'ils traduisent un même mouvement vers l'autonomie. L'identité se déploie, en se projetant vers l'avenir, en se complexifiant et en identifiant ses assises en termes d'appartenance à certains groupes et aux valeurs dont ils sont porteurs. La motivation devient plus autodéterminée, quel que soit le domaine. L'augmentation des liaisons amoureuses « sérieuses » souligne également la capacité d'articulation de ses propres besoins et de ceux d'autrui dans les interactions sociales. Pour autant, l'autonomisation au cours de l'adolescence peut s'accompagner de manifestations comportementales problématiques, qui peuvent être vues comme des expressions du besoin d'autonomie ou des signaux de difficulté dans cette transition.

C. Les désordres comportementaux à l'adolescence : comportements extériorisés, intériorisés, et conduites à risque

L'adolescence est souvent associée à l'idée d'une période bruyante et tumultueuse, idée que l'on retrouve dans l'écrit classique de Hall (1904, cité par Arnett, 1999) qui la justifie en s'appuyant en partie sur l'avènement des conduites à risques (consommation des produits stupéfiants légaux et non-légaux notamment). Parallèlement, une augmentation moyenne des

symptômes anxieux et dépressifs avec le passage à l'adolescence peut être repérée ainsi qu'une transformation des conduites d'agression se manifestant sous des formes moins visibles et mieux acceptées socialement (Archer & Coyne, 2005 ; Dekker et al., 2007). Qualifier ces conduites n'est pas chose aisée, d'où le recours au terme de désordre, car leur présence ne constitue un trouble ou une pathologie que lorsqu'elles sont nombreuses et intenses dans leur manifestation. L'existence d'un continuum dans l'intensité et la diversité des conduites pour identifier un trouble est un des axiomes du modèle de psychopathologie développementale (Cicchetti & Toth, 1991)

Ce modèle identifie la trajectoire à comportements extériorisés (regroupant conduites d'agression, d'hyperactivité, d'inattention ou d'opposition) et la trajectoire à comportements intériorisés, (regroupant symptômes anxieux, dépressifs et plaintes somatiques) comme deux trajectoires pouvant conduire à des troubles psychopathologiques. Ces trajectoires s'opposent à la trajectoire développementale normale, également qualifiée de trajectoire à compétence sociale. Le modèle de base n'inclut pas les conduites à risque dans une de ces trajectoires. Elles peuvent cependant être situées du côté des conduites extériorisées pour deux raisons principales : elles sont manifestes ; elles se retrouvent plus fréquemment chez des adolescents manifestant des comportements extériorisés tel le harcèlement (Cillessen, Mayeux, Ha, de Bruyn, & LaFontana, 2014).

Jamais explicitement mentionné dans mes publications, ce modèle général a malgré tout été un support pour situer les concepts en jeu. Ci-dessous, je présente quelques éléments relatifs aux conduites d'agression et aux conduites à risque (alcoolisation, tabagisme), qui se situent plutôt du côté de l'extériorisation. Les comportements intériorisés, qui méritent d'être étudiés de manière systématique par l'augmentation de leur prévalence ces dernières décennies dans la population adolescente (Twenge, 2018), l'ont été dans mes travaux de manière indirecte par l'étude de l'estime de soi. En effet, l'estime de soi apparaît comme un indicateur pouvant révéler la présence de troubles intériorisés, des liens forts existants entre estime de soi et symptômes anxieux et dépressifs (de l'ordre de $r = .50$ pour l'estime de soi générale, Kindelberger & Picherit, 2015).

Comme pour les parties précédentes portant sur l'identité et la motivation autodéterminée, je présente les résultats de travaux qui ont cherché à scruter l'évolution de ces conduites au cours de l'adolescence et d'en comprendre certains facteurs psychologiques sous-jacents. Aussi, la partie sur les conduites à risque sera l'occasion de revenir sur la manière dont l'expérience adolescente participe à l'engagement dans ces conduites.

1. Evolution dans les croyances légitimant l'agression et les conduites d'agression (Kindelberger, 2004)

Comme un certain nombre de dimensions, telles l'identité ou la motivation, les conduites sociales, et particulièrement les conduites d'agression, sont susceptibles d'évoluer sensiblement au cours de l'adolescence. L'amélioration conjointe des capacités d'inhibition et de la prise de perspective d'autrui contribuerait à sélectionner des conduites socialement plus valorisées lors des conflits et des situations de frustration (Cannard, 2010). Hormis ces capacités cognitives, l'intériorisation des normes sociales participerait aussi à cette évolution. Ces normes sont pour

partie traduites par les croyances légitimant l'agression. L'observation de ces évolutions (dans les conduites et les croyances) constituait un des objectifs de mon travail de thèse, celui-ci ayant fait l'objet d'une publication en 2004.

Les données et la méthodologie sont décrites plus haut dans la première partie, page 26. Ce travail, qui visait à mieux cerner comment les croyances légitimant l'agression contribuaient à la manifestation des conduites agressives, a mis en perspective l'évolution de ce lien pour comprendre leurs poids respectifs à différentes périodes de vie. L'évolution des croyances légitimant l'agression et des conduites agressives a été analysée simplement par des analyses de variance, permettant de tenir compte des différences de sexe. Celles-ci apparaissaient essentielles à prendre en compte, car la socialisation des filles et des garçons connaît des spécificités dès le plus jeune âge dans leurs relations sociales, notamment celles impliquant leurs pairs (Rose & Rudolph, 2006).

Tableau 7. Moyennes (et écarts-types) du niveau de croyances légitimant l'agression (CLA) et des conduites d'agression selon le sexe et l'âge

	9-11 ans n = 124		12-14 ans n = 196		15-17 ans n = 85	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
CLA	2,31 (0,73)	2,45 (0,56)	2,05 (0,56)	2,64 (0,80)	2,08 (0,75)	2,62 (0,92)
Conduites d'agression	2,00 (1,01)	2,38 (1,18)	1,62 (1,05)	2,34 (0,88)	1,59 (1,97)	2,32 (0,87)

Source : Kindelberger (2004)

En ce qui concerne les conduites d'agression, les résultats présentés dans le tableau 7 ont montré une absence d'effet principal de l'âge, $F(2, 526) = 1,89$, *ns*, mais il existe une interaction avec le sexe, $F(2, 526) = 5,01$, $p < 0,01$, qui indique que la diminution de l'adhésion aux croyances légitimant l'agression décroît significativement chez les filles uniquement. Par contre, quand bien même il existe une différence filles – garçons dans les conduites d'agression, $F(1, 404) = 6,39$, $p < 0,05$, ces conduites connaissent une baisse similaire pour les deux sexes (effet principal significatif, $F(2, 404) = 7,96$, $p < 0,0001$; effet d'interaction non-significatif, $F(2, 404) = 0,97$, *ns*). Ce patron d'évolutions contrastées des croyances légitimant l'agression et des conduites agressives chez les filles et les garçons m'avait conduit à suggérer qu'avec le temps, le pouvoir explicatif des croyances dans les conduites d'agression se renforçait notamment chez les filles, ceci étant soutenu par la corrélation plus forte entre les deux phénomènes chez les filles que chez les garçons ($r = .25$, $p < .001$ et $r = .15$, $p < .05$ respectivement).

Pour revenir sur les aspects développementaux uniquement, une baisse des conduites d'agression (ouvertes) avait pu être observée. Elle suggère à la fois un meilleur contrôle et une appropriation des conduites sociales valorisées. Ce phénomène ne signifie pourtant pas la disparition progressive des conduites d'agression mais plutôt leur transformation en conduites d'agression relationnelle ou indirecte, plus bénéfiques socialement puisque pouvant être associées à la popularité perçue (Archer & Coyne, 2005; Cillessen et al., 2014). Cependant, cela ne se traduit pas de la même manière au niveau de l'intériorisation des normes sociales (appréhendée par les croyances légitimant l'agression) chez les filles et les garçons. Les filles, avec le temps, perçoivent moins de

« bonnes raisons » à l'utilisation de ces conduites, les garçons continuant à la valoriser quand bien même il la mette moins en acte. Ce constat suggère que les facteurs explicatifs des conduites d'agression diffèrent selon le sexe, mais aussi selon la période de vie considérée ; ces variations méritant d'être prises en compte dans les programmes visant à réduire les conduites d'agression. Identifier les facteurs qui participent ou au contraire qui freinent la réussite des programmes de prévention a été un des objectifs des travaux menés sur les conduites à risque à l'adolescence, présentés ci-après.

2. Consommer de l'alcool ou du tabac à l'adolescence : association avec les auto-perceptions, la mise en perspective de soi et les perceptions relatives à la réglementation (Acier et al., 2015 ; Kindelberger et al., 2016)

C'est au cours de l'adolescence que l'initiation à l'alcool et au tabac intervient, suivie pour une frange de la population par une consommation plus ou moins régulière, voire une consommation à risque pour certains. L'initiation, notamment à l'alcool semble intervenir relativement tôt, 72% des adolescents de 13 ans rapportant avec déjà consommé une fois au moins de l'alcool dans l'étude HBSC (Health Behavior in Schoolaged Children, [Legleye et al., 2008](#)). Avec l'avancée en âge, la consommation de ces produits augmentent et l'on peut retrouver parmi les adolescents les plus âgés, des consommateurs à risque, dans le sens où le niveau de consommation atteint le seuil jugé dangereux pour la santé, de manière immédiate (risque éthylique pour l'alcool, par exemple) ou différée (risque de développer un cancer pour le tabac, par exemple ; étude ESCAPAD, [Beck, Legleye, & Spilka, 2005](#)).

Aussi, pour la consommation d'alcool, ces études notent une « transformation » de la consommation par rapport à la consommation traditionnelle : parmi les adolescents consommateurs, un certain nombre a une consommation peu fréquente, mais intensive et rapide (dite *binge drinking* en anglais). Cette forme de consommation, un des plus à risque en termes de coma éthylique, d'amnésie temporaire ou d'agression, dont les agressions sexuelles, apparaît comme une forme de consommation adolescente. Elle s'opposerait à ce que j'ai qualifié de consommation traditionnelle, qui peut être vue comme une consommation adulte : régulière, avec une moindre quantité par prise ([Amsellem-Mainguy, 2011](#)).

Pour tenter d'endiguer la consommation d'alcool, mais aussi celles de tabac, repérées comme les deux principales causes de décès précoces évitables ([Reichardt & Bouchoux, 2012](#)), les politiques publiques françaises utilisent deux leviers principaux ([Arwidson, 2013](#)). Elles s'appuient sur des mesures visant la modification de l'environnement (prix / accessibilité du produit, réglementation de son usage et de sa promotion) et celles visant la modification de l'individu (informations, communication, éducation à la santé ; autrement dit le volet prévention). La dernière réglementation française, intervenue en 2009, a porté jusqu'à 18 ans l'interdiction de vente ou d'offre à titre gratuit de l'ensemble des produits alcoolisés, tout comme des produits du tabac et de leurs ingrédients (papier, filtre). De plus, la taille des encarts informatifs sur les produits a été augmentée. Enfin, visant directement les jeunes, différents dispositifs de prévention s'appuyant sur l'éducation à la santé ont été recommandés aux établissements scolaires. Malgré tout, ces

mesures ne semblent pas avoir d'incidence réelle puisque parallèlement, la proportion de fumeurs et de buveurs tout âge confondu reste importante. Cette stabilité concerne également la population adolescente (INSEE, 2012 ; Spilka, Le Nezet & Tovar, 2012).

Cette inefficacité des politiques publiques interroge quant à la manière dont les jeunes les perçoivent et expérimentent leur consommation. Peu d'études visant à examiner ce phénomène avec une approche compréhensive / phénoménologique¹² ont été réalisées en France. Pour pallier ce manque, nous avons avec Didier Acier (professeur de psychologie clinique, spécialiste des conduites addictives) développé une étude qualitative auprès d'adolescents d'âges variés, lors d'un contrat avec l'OFDT (Observatoire Français des Drogues et Toxicomanies). Son objectif était double : il s'agissait tout d'abord d'appréhender le vécu de la consommation, d'en comprendre les motifs – non pas en les repérant par des choix parmi des réponses contraintes, « pensées par les adultes », mais bien par la manière dont les adolescents les expriment par eux-mêmes. Ensuite, nous souhaitions également comprendre comment la législation et la prévention étaient prises en compte (ou non) dans la consommation. L'analyse qualitative a reposé sur le repérage des thèmes récurrents au travers des différents discours (analyse horizontale) tout en restant fidèle au sens donné par chaque participant (analyse verticale ; Deslauriers, 1991).

57 adolescents (dont 25 filles) âgés de 12 à 17 ans ont participé soit à un entretien individuel (N=34), soit à un entretien collectif (N=23) dans lesquels étaient interrogées leurs perceptions quant à leur consommation, la législation et la prévention. Parmi eux, 34 adolescents étaient consommateurs d'alcool et 27 de tabac. Ils ont été recrutés dans divers établissements scolaires, de ville et de campagne, proposant des filières variées (générale, professionnelle et centre pour apprentis). Cela a permis d'introduire de la diversité socioculturelle au sein d'un échantillon relativement restreint.

Les analyses approfondies notamment de la consommation d'alcool ont permis de confirmer la trajectoire principale qui y conduit chez les adolescents occidentaux : de l'incitation par des adultes (famille dans certaines « grandes occasions », voire collègues et clients chez les apprentis) à une consommation modérée (faible quantité et degré en alcool) vers une « consommation participante », au cours de fêtes avec des amis et des pairs, identifiées comme des moments de rupture avec la récursivité du quotidien (Bailly & Parquet, 1992). Le recours à l'alcool pour « mettre en arrière-plan » le quotidien, ses obligations scolaires, la pression à la réussite, se retrouve aussi dans les discours relatifs au tabac, puisque celui-ci est consommé pour « faire (une) pause ». On voit donc apparaître ici un élément de temporalité adolescente : leur vécu de l'instant présent souvent mis en avant dans les travaux sur l'orientation temporelle présente un revers, puisqu'il nécessite de s'en échapper par le recours à certains produits (Acier, Facy, Pilet & Chaillou, 2014). Pour les adolescents, la consommation rapide et intensive (*binge drinking*) favorise au mieux cette rupture temporelle avec le présent. On peut penser qu'il s'agit d'une stratégie – parmi d'autres, puisque les adolescents non-consommateurs se caractérisent par une temporalité différente, mettant en balance le présent (et ses contraintes) avec le futur (vu comme sources de changements à venir).

¹² Cette approche vise à dégager la logique des conduites individuelles et collectives en se centrant sur la mise à jour des significations attribuées aux conduites (Giorgi & Giorgi, 2003)

Aussi, les perspectives temporelles sont appelées par les adolescents pour justifier leur consommation actuelle. Nombre d'entre eux évoquent une consommation intensive parce qu'elle est possible uniquement à l'adolescence, période vue comme « sans contrainte » : pas d'obligations professionnelles ou familiales, pas de risque de perdre son permis de conduire. Ils décrivent ainsi une consommation immature, liée à leur état adolescent : un être dont la maturité cérébrale n'étant pas terminée et qui de ce fait, ne peut s'autoréguler. Pour eux, leur consommation d'alcool et de tabac ne peut que se réduire avec le passage dans le monde des « obligations adultes ». De manière intéressante, ces perspectives d'avenir sont contrastées selon les filières scolaires et l'évocation d'une future réduction de leur consommation était beaucoup plus présente chez les lycéens professionnels et les apprentis. Ce constat illustre les propos de B. Zazzo (1972) sur l'existence de trajectoires adolescentes adossées aux classes sociales : les jeunes en filières professionnelle et en apprentissage, plus fréquemment issus des classes populaires, expérimentent une adolescence subjective plus courte.

On trouve dans les explications des adolescents à propos de leur consommation d'alcool et de tabac, des éléments qui proviennent des connaissances et recommandations transmises au cours des séquences de prévention. L'évocation de l'absence de permis en est un bon représentant, qui montre l'intériorisation d'une campagne de prévention routière massive. Du slogan principal invitant à boire ou conduire, les adolescents considèrent pouvoir boire puisqu'ils ne conduisent pas. Aussi, au cours des périodes d'alcoolisation massive, leur connaissance commune de la PLS (Position Latérale de Sécurité) les invite à se penser protéger puisqu'ils sont tous à même de la mettre en œuvre. D'une manière générale, l'analyse que nous avons réalisée quant à leurs connaissances sur les lois et les risques a montré qu'ils ont en général, consommateurs et non-consommateurs, un bon niveau de connaissances (Kindelberger et al., 2014). Ces connaissances et représentations sont synthétisées dans le tableau 8, ci-après.

Tableau 8. Thèmes et sous-thèmes identifiés dans les discours des adolescents évoquant leurs consommations d'alcool et de tabac

Thèmes	Sous-thèmes	Définition	Exemples
Sources d'informations	Séquence de prévention	Au sein de l'établissement scolaire par du personnel non enseignant (éducateurs, policiers)	« On a eu des petites réunions sur la sécurité routière où ils parlaient vachement plus alcool et cannabis. » (Garçon, 17 ans) « On a eu des trucs de sécurité où ils nous parlaient de l'alcool... Par exemple, pour faire une PLS... Ils nous disaient les facteurs qui pouvaient causer ça à une personne d'être en malaise ou évanouie... » (Fille, 16 ans)
	Cours	Durant les cours avec les enseignants	« Il y a des profs en biologie qui nous en parlent... En maths, la prof, elle nous a fait remplir un tableau pour dire en quoi l'alcool c'était dangereux tout ça, le taux... Elle nous a montré des vidéos sur des gens qui buvaient et tout plein de trucs. » (Filles et Garçons de 12 à 14 ans)
	Campagne nationale	Spots publicitaires, affichage et logos	« L'alcool, c'est marqué partout... dans les magasins. C'est écrit : pas d'alcool au moins de 18 ans... » (Fille, 15 ans) « Sur les paquets de cigarettes y'a des images comme quoi c'est grave, qu'on peut avoir des problèmes sur le corps et puis que, le tabac, ça tue. » (Garçon, 16 ans)
	Entourage	Parents, famille élargie, pairs	« C'est mes parents qui me disent de faire attention à l'alcool ou de ne pas fumer. » (Garçon, 17 ans) « Avec les campagnes publicitaires, les parents, les frères et sœurs et les gens, on parle de l'alcool et du tabac en général. » (Fille, 12 ans)
Perception des lois	Connaissance de la législation	Connaissance des lois en vigueur quant à l'achat d'alcool et de tabac	« C'est interdit de vendre au moins de 18 ans. » (Garçons, 16-17 ans)
	Droit à l'infraction	Capacité à ne pas suivre la législation concernant l'alcool ou le tabac	« Bah dans les bureaux de tabac, je passe à peu près partout. » (Garçon, 16 ans)
	Perception globale	Perception sur la situation à l'égard des lois en vigueur	« Si les buralistes respectaient le fait de ne pas vendre du tabac aux mineurs, ça freinerait beaucoup de jeunes. Parce que les parents ne savent pas que leur enfant fume. » (Garçon, 17 ans)
Risques pour la santé	Morbides – à long terme	Ensemble des maladies concernant plutôt le tabac	« Les problèmes de fertilité, les maladies aux poumons et tout ça. » (Fille, 17 ans)
	Mortels – imminents	Accidents de la route et étouffement concernant plutôt l'alcool	« Les comas éthyliques, les choses comme ça on en entend moins parler que l'alcool au volant. » (Fille, 17 ans)
	Psychologiques		« L'alcool, tu deviens fou ou folle, t'es maladroit... puis t'es accro. » (Fille, 17 ans)
	Sociaux		« Imagine, t'es trop arraché et t'as ta mère devant, tu lui mets une grande calotte. » (Garçons 16-17 ans) « Il y a des gens ils font des choses ridicules et après c'est la réputation dans le collège, ça fait mal. » (Garçons 16-17ans)
Risques pour soi	Pensée magique	L'ingestion du produit entraîne automatiquement les conséquences connues	« Au niveau des cigarettes, c'est dès que tu commences. » (Garçon, 16 ans)
	Minimisation	Stratégies visant à réduire les risques connus en les situant parmi d'autres risques	« J'me dis qu'il y en a qui ont jamais fumé et qu'ont des cancers des poumons. » (Fille, 17 ans)
	Optimisme comparatif	Stratégie visant à introduire un décalage entre soi et les « autres » plus susceptibles de subir les risques	« Au niveau de la dépendance pour l'alcool, je dis, si c'est toutes les semaines, avec de grosses quantités c'est sûr, mais si c'est de temps en temps quelques verres, ça fait pas de mal. » (Fille, 17 ans) « Les jeunes qu'ont des accidents, ils ont pas de chance. » (Garçons, 16- 17 ans)
	Paradoxe de la prévention	Stratégies comportementales visant à réduire les risques liés à l'alcoolisation	« À partir du moment où je me finis... chez mon pote je prends des cartons, il me donne une couette et je dors dans le garage. » (Garçons, 16-17 ans)

Source : Kindelberger et al. (2014)

L'échantillon étant composé de consommateurs et de non-consommateurs, des différences apparaissent dans la manière dont ils se positionnent par rapport à la connaissance des risques. Si les consommateurs tendent à les minimiser, voire à les détourner pour rendre leur consommation « normale » et « sans risque », les non-consommateurs justifient leur conduite par la connaissance de ces risques, parfois vus comme des conséquences certaines. La question des risques met en jeu la temporalité. A l'instar des résultats issus des recherches quantitatives utilisant les échelles d'orientation temporelle (par exemple, Loose, Acier, Pilet & Sysayko, 2017), ces résultats mettent en avant que se référer au futur pour orienter ses conduites actuelles a un effet protecteur sur la consommation de produits. En effet, les non-consommateurs apparaissent mieux connaître les différents risques à long terme de l'alcool et le tabac. Chez les consommateurs, les risques immédiats de l'alcool – soulignant leur ancrage dans le présent – sont perçus mais « déjoués » par la mise en place de stratégies (ne pas conduire, connaître la PLS).

Quant à la réglementation, si l'on veut résumer le ressenti général des adolescents, et notamment de ceux qui sont consommateurs, il apparaît que les lois sont bien faites car elles peuvent être contournées. Autrement dit, leur positionnement quant à la réglementation s'apparente à ce qu'ils attendent des adultes : de la bienveillance libertaire. Ils trouvent très bien que les lois visent à les protéger, mais il faut qu'elles restent contournables pour qu'ils puissent tester les produits. L'ensemble de ces résultats suggère que l'inefficacité des politiques publiques repose paradoxalement pour partie sur leurs messages. Ainsi, les adolescents consommateurs développent des stratégies de comportement tant pour s'approvisionner en alcool et tabac que pour consommer « sans risques », les connaissances sur les risques leur permettant d'en éviter certains. Aussi, un certain nombre de programmes font appel aux émotions négatives, notamment la peur, pour tenter d'ancrer des comportements d'évitement de produits qualifiés de dangereux. Ceci peut sembler efficace, car les discours emprunts de la peur des risques se retrouvaient plus fréquemment chez les non-consommateurs. Cependant, les non-consommateurs sont aussi connus pour évoluer dans des environnements sociaux qui découragent la consommation (parents et amis non-consommateurs, croyances religieuses,...), ce qui interroge quant à l'effet en propre des programmes de prévention. D'une manière plus générale, les principaux enjeux pour la prévention s'enracinent dans la dynamique psychique « typique » de l'adolescence, notamment dans sa dimension temporelle particulière. Les guillemets au terme typique soulignent bien qu'un enjeu majeur réside dans la diversité des trajectoires développementales à cette période et que les politiques de prévention primaire s'adressent au « tout-venant » sans tenir compte de cette pluralité.

Conclusion partielle et perspectives de recherche

Ce second volet de comptes-rendus a focalisé sur certaines dimensions conatives et comportementales, qui sont particulièrement mises en tension à l'adolescence. Elles ont été étudiées en partie pour elles-mêmes, en partie pour mieux comprendre les interrelations qu'elles entretiennent avec les expériences relationnelles avec les pairs. Chacune de ces dimensions possède un cadre théorique propre (théorie eriksonienne sur l'identité, théorie de l'autodétermination, théories relative à l'agression ou au passage à l'acte, ...) dans lequel certaines propositions permettent d'éclairer la place que peuvent occuper les relations entre pairs dans la dynamique. A titre d'exemple, la théorie de l'autodétermination identifie le besoin d'appartenance comme un des besoins essentiels à une conduite autodéterminée. C'est dans ce besoin d'appartenance que se « cachent » les relations entre pairs. Certes, pour Deci & Ryan (2000), le besoin d'appartenance est plus général, il est besoin de faire partie d'un groupe, d'une institution, ... pour que les conduites qui s'y manifestent soient autodéterminées. Mais durant l'adolescence, ce besoin semble s'assouvir assez naturellement dans les diverses relations avec les pairs.

Aussi, l'ensemble de ces travaux souligne l'intérêt de la description des phénomènes développementaux, qui apparaît aussi important que leur explication. Un des premiers intérêts à une visée pratique : l'examen attentif des évolutions psychologiques et comportementales permet d'avoir des points de référence sur le développement normal de ces aspects et d'en tenir compte pour éclairer le fonctionnement psychologique d'un individu particulier. Un second intérêt touche plus à des questions théoriques : la description de l'évolution des phénomènes développementaux permet de souligner que le développement n'est pas uniquement linéaire. C'est particulièrement notable à la période de l'adolescence puisque certains phénomènes psychologiques connaissent de tels remaniements qu'ils peuvent aboutir lorsqu'on les mesure quantitativement à un « effondrement », une diminution, comme c'est le cas pour l'estime de soi. Ces aléas soulignent une transformation dans la manière dont l'adolescent pense le monde et s'y situe. Au niveau de l'estime de soi, cette baisse traduit de nouveaux processus d'autoévaluation, par la prise en compte d'idéaux à atteindre et/ou de l'existence de la multiplicité du soi. Au niveau de l'identité, des phénomènes bloquant la construction identitaire, comme l'exploration ruminative ou la prise d'engagement très précoce, peuvent être transitoires. Loin d'être des signes d'arrêt de la construction identitaire, ils apparaissent comme des tremplins, relançant un second cycle d'exploration pour les engagements précoces (Luyckx, Klimstra, Duriez, Van Petegem, & Beyers, 2013 ; Negru-Subtirica, Pop, Luyckx, Dezutter, & Steger, 2016) ou soutenant le passage vers des explorations de surface et en profondeur pour l'exploration ruminative (Kindelberger, Safont-Mottay, et al., 2020).

L'importance accordée à l'aspect descriptif des évolutions conatives et comportementales m'a conduit à diversifier mes approches méthodologiques. De travaux de recherche à méthodologie quantitative – incluant des approches transversales (estime de soi, par exemple) et des approches longitudinales (expériences amoureuses, par exemple), j'ai également pris part à des travaux à méthodologie qualitative, s'appuyant sur l'approche phénoménologique. Comme montré précédemment dans la publication sur la perception des normes et des lois relatives à la consommation d'alcool et de tabac, l'approche phénoménologique permet de comprendre

comment les adolescents expliquent et rationalisent leurs conduites, parfois en complet décalage avec la perception des adultes. Il me semble que cette approche serait particulièrement fructueuse pour appréhender certains phénomènes, comme les conduites d'agression ou le harcèlement, notamment du côté de ceux qui manifestent ces conduites. A ma connaissance, peu de travaux ont été publiés en psychologie du développement sur la question. Cela pourrait permettre d'éclairer la persistance du phénomène, alors que de nombreux programmes sont proposés dans les établissements scolaires.

Mais ce bilan fait surtout apparaître des pistes de recherches qui découlent directement de ceux présentés précédemment :

- Explorer de manière plus approfondie les interrelations entre la temporalité et la construction identitaire. La projection vers l'avenir est un aspect prioritaire dans les écrits d'Erikson (1968) pourtant il apparaît que l'orientation temporelle des adolescents soit surtout marquée par l'ancrage dans le présent (Acier et al., 2014). La rencontre entre la perspective néo-eriksonienne se centrant sur les processus identitaires avec les orientations temporelles de la perspective de Zimbardo pourrait permettre de mieux comprendre la construction identitaire et ses aléas à l'adolescence. La collaboration avec D. Acier vise à compléter en ce sens les travaux précédemment évoqués.

- Mettre à jour les contributions de la motivation autodéterminée aux expériences amoureuses et vice et versa. J'ai jusqu'à présent étudié les deux aspects de manière séparée. L'évolution des expériences amoureuses vers des formes plus centrées sur la relation en elle-même que sur ses contingences laisse entrevoir un mouvement vers l'autonomisation qui influencerait et serait influencé par la motivation aux relations amoureuses. Ayant collecté des données qui permettraient d'étudier ces interrelations, mon objectif est de les analyser à l'aide des modèles de courbe de croissance afin de mieux comprendre leur évolution respective et leur lien.

- Mieux comprendre les troubles du comportement à l'adolescence, dont l'estime de soi peut être un révélateur. C'est un champ de recherche vivace, qui peut être renouvelé à la fois par le renouvellement dans l'appréhension des relations entre pairs (inclusion de la popularité numérique, prise en compte des attentes amicales dans l'établissement de ces relations) et par le renouvellement induit par la mise en place d'études longitudinales. Actuellement, cet axe est travaillé dans un accompagnement d'une étudiante de Master (cf. Gaté, 2020, p. 42).

Synthèse finale et Conclusion sur les perspectives de recherche

Ce travail de synthèse m'est tout d'abord apparu laborieux par la nécessité d'intégrer un ensemble de publications et de travaux qui me semblaient au premier abord disparates : entre des publications sur des « tranches » de travaux qui avaient été menés parfois sous un autre angle que celui pris dans les projets, et des collaborations qui m'ont parfois emmenée loin de mes primes intérêts de recherche. Pourtant, la réflexion induite par ce travail de synthèse m'a permis de prendre conscience que le fil directeur reste globalement le même : étudier la place – spécifique – des expériences entre pairs dans le développement conatif. Ceci avec une prédilection sur la période adolescente, et avec un intérêt croissant pour ce qui se joue pour les populations atypiques. C'est l'appel à cette « expertise » qui est à l'origine des diverses collaborations avec des chercheurs au niveau local ou national.

Le positionnement de la plupart de mes travaux de recherche en psychologie de l'adolescence provient du fait que de nombreuses modifications psychologiques interviennent durant cette période de développement, notamment au niveau des expériences entre pairs et de la construction identitaire (incluant les attitudes par rapport à la société, ses lois et réglementations). Au niveau méthodologique, je souhaite continuer à explorer cette période de vie en m'inscrivant plus régulièrement dans une approche développementale, que les devis des travaux soient transversaux ou longitudinaux, car la question de l'évolution des processus et représentations psychiques, mais aussi de celle relative au poids des différentes expériences sociales me semble centrale. Ces questionnements sont rendus possibles par les méthodes d'analyse statistique que j'ai pu entrevoir en analysant des données longitudinales (i.e. modèles à courbe de croissance). Si les deux dernières publications ont permis d'étudier les interrelations réciproques des processus identitaires avec les expériences amoureuses, d'une part et la motivation scolaire, d'autre part, les modèles à courbe de croissance permettent également de mettre à jour des trajectoires développementales distinctes (a) et d'étudier les facteurs qui prédisent le changement, que ce soit dans les conduites, le vécu des relations ou la dynamique psychique (b). Parallèlement, l'approche phénoménologique permettant d'être au plus près du vécu et des ressentis des adolescents et de ne pas projeter une vision trop adultocentrique m'est apparu pertinent dans ma collaboration avec D. Acier. Cette approche qualitative apparaît être un complément pertinent à celle s'appuyant sur des questionnaires fermés qui « contraignent » les adolescents à s'exprimer dans des outils standardisés. Par la libre expression de leur vécu, l'approche qualitative permet de compléter mais aussi d'actualiser les questionnaires.

Au niveau théorique, j'entrevois une certaine continuité dans les approches ou les modèles principaux permettant de conceptualiser les objets de recherche. Les approches écologiques et socioconstructivistes (Bronfenbrenner, 1979 ; Wallon, 1959) restent fonctionnelles pour les évolutions à venir dans les perspectives de recherche. Aussi en terme d'approches, l'intérêt pour les populations atypiques a remis au centre la complémentarité des approches développementale et différentielle, respectivement à la recherche des invariants qui fondent la trame commune du développement et à la recherche des trajectoires distinctes autour de ces invariants, expliquées par des facteurs communs (Nader-Grosbois, 2006). Les évolutions théoriques sont liées à

l'appropriation de cadre conceptuel relatif à certaines dimensions conatives, comme les processus identitaires (Erikson, 1968 ; Luyckx et al., 2013) et la motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 1985). Cadres conceptuels que je n'avais pas ou peu rencontrés durant mon cursus universitaire, ils m'ont apporté de nouvelles manières de penser les expériences entre pairs et leur contribution au développement. Les perspectives de recherche, évoquées précédemment, s'appuient largement sur ce «renouveau». Je reprends ci-dessous brièvement ces perspectives de recherche en différenciant celles qui sont actuellement mises au travail, liées à des collaborations et des publications en cours et celles qui relèvent plutôt de souhait, ou qui sont plus incertaines car liées à des suivis d'étudiants qui s'engageront ou non dans un travail de thèse.

Perspectives de recherches actuelles

Actuellement, deux perspectives de recherche sont amorcées.

La première est issue de la collaboration avec Jacques-Henri Guignard (université de Nantes), Béatrice Baufils (université d'Amiens) et Alexandre Aubry (université de Nancy). Notre travail vise à explorer les incidences du haut potentiel intellectuel (sans trouble psychopathologique associé) sur la dynamique socio-relationnelle. Nous posons comme hypothèse principale que ce n'est pas tant le fonctionnement «particulier» des élèves HPI qui induit des particularités conatives, mais la présence de l'identifiant, qui en étiquetant l'adolescent, participerait à une reconfiguration de son monde social. Entre autres, cette étiquette pourrait altérer la qualité des relations interpersonnelles, expliquant la moindre estime de soi observée chez les élèves HPI (Guignard et al., 2020). Les résultats de ces travaux sont en cours de rédaction pour deux futurs articles.

Le second travail s'appuie sur la collecte de données longitudinales qui m'a déjà permis de publier sur les liens des processus identitaires avec les expériences amoureuses et la motivation scolaire. Ces travaux m'ont permis d'étudier de manière approfondie des éléments qui participent à l'autonomisation des adolescents. Dans cette perspective, je souhaite me recentrer sur le domaine des relations amoureuses afin d'explorer au niveau intra-individuel les changements dans la motivation pour ses relations ainsi que ceux intervenant dans les expériences mêmes. Ce travail va permettre de compléter par son devis longitudinal, les résultats identifiés dans la publication avec R. Tsao en 2014. Mettant en jeu des modèles à courbe de croissance, je compte continuer ma collaboration avec des collègues nantais, J-M. Galharret qui m'a déjà assisté dans les statistiques et A. Congard, professeur de psychologie différentielle de la santé.

Perspectives de recherches probables

Au niveau des thématiques à développer, elles se cristallisent autour de trois pôles qui peuvent se coordonner selon les axes de recherche. Chacune s'inscrit dans une certaine continuité avec mes primes intérêts de recherche, à savoir un milieu de développement : les expériences entre pairs (1), une «résultante» développementale, plutôt du côté du conatif (2) et une perspective différentielle, avec l'étude de population au développement atypique (3).

Dans la continuité de mon intérêt constant pour **les relations entre pairs**, un futur axe sur **les**

réseaux sociaux numériques me paraît incontournable. Extension, voire parfois palliatif, des relations entre pairs quotidiennes (Peter et al., 2005), les réseaux sociaux numériques sont devenus incontournables dans la vie des adolescents. Ces dernières années ont vu croître leur importance par divers phénomènes : l'augmentation des applications destinées directement ou indirectement à la création et l'entretien de son réseau social, le passage de la téléphonie mobile vers une mobilité connectée avec l'arrivée en masse des *smartphones* qui permettent l'utilisation des applications de réseautage et enfin le rajeunissement de l'équipement des mineurs en outils connectés (*smartphones*, tablettes ou ordinateurs). On retrouve sur les réseaux sociaux numériques, les trois principales formes de relations entre pairs : la popularité, les relations amicales et les relations amoureuses. Elles sont pour parties entremêlées, comme dans les relations en face-à-face. On ne peut nommer ces relations de face-à-face de « réelles » puisqu'il apparaît rapidement que les relations numériques le sont par les effets objectivables qu'elles ont sur les conduites et la dynamique psychique. Ainsi, la popularité numérique est probablement une expérience aussi directe que la popularité dans l'institution scolaire. Elle a des marqueurs, par les informations issues du nombre de visionnage, de commentaires – et de leur teneur, etc., auxquels les adolescents ne peuvent « échapper » lorsqu'ils consultent leur(s) page(s). Cela pourrait expliquer le lien existant entre temps passé sur les réseaux sociaux et faible estime de soi (e.g., Wang et al., 2018). Parallèlement, les réseaux sociaux numériques sont utilisés pour entretenir les relations amicales et amoureuses, c'est la première raison mentionnée par les adolescents dans leur utilisation d'internet. S'il existe un certain nombre de théorisation de la manière dont le numérique a « transformé » ces relations, peu de travaux empiriques ont vérifié ces propositions (Peter et al., 2005). Il conviendrait pourtant de vérifier comment l'utilisation des réseaux sociaux vient modérer la qualité de la relation amicale ou modifier les attentes à l'égard du meilleur ami en s'appuyant sur l'importante diversité individuelle tant dans la possession des outils que dans l'utilisation des réseaux sociaux.

Du côté des résultantes psychologiques issues de ces expériences, différentes **dimensions conatives** me semblent pertinentes à étudier. J'ai jusqu'à présent beaucoup travaillé sur l'estime de soi, et je pense que c'est une dimension toujours centrale et « utile » à étudier. L'estime de soi entretient des liens robustes avec les symptômes dépressifs et anxieux (De Jong, Sportel, De Hullu, & Nauta, 2012). Sous formes de symptômes sub-cliniques, ils me sont apparus assez régulièrement chez une frange de la population adolescente que j'ai rencontrée en situation d'entretiens de recherche ou lors de discussions informelles. Or, s'ils apparaissent pour partie reliés à l'utilisation des réseaux sociaux, de nombreuses questions restent en suspens : Le lien entre les deux est-il univoque ou réciproque ? S'il est univoque, dans quel sens l'est-il ? Au-delà de l'utilisation, qu'est-ce qui dans l'interface des réseaux sociaux contribue aux symptômes anxieux et dépressifs ?

Parallèlement, il existe un certain nombre d'enjeux identitaires dans l'utilisation des réseaux sociaux. Entre exploration d'autres Sois, des relations amoureuses et/ou engagement dans les relations intimes, envers des idéaux par la publication ou la redirection d'informations qui tiennent à cœur, les réseaux sociaux apparaissent une véritable plateforme identitaire pour les adolescents. Une piste de recherche pourrait explorer les liens entre processus identitaires et caractéristiques de l'utilisation des réseaux sociaux. C'est particulièrement dans le domaine des relations amoureuses que je souhaiterais explorer ces liens, dans la mesure où des adultes au contact fréquent d'adolescents (psychologues praticiens, conseillers principaux d'éducation ou éducateurs sportifs) m'ont souvent rapporté des liens amoureux exclusivement numériques chez certains

adolescents. Aussi, la temporalité, dimension participant à la construction identitaire, pourrait être affectée par l'utilisation des réseaux sociaux. L'appétence des adolescents à leur égard en amène certains à rester connectés, consultant régulièrement leur page, voire à y passer un temps continu assez long, créant ainsi un « espace-temps » au contour flou. L'utilisation longue peut susciter un état psychique de « flux », coupant l'adolescent d'autres activités et sollicitations (Loose, Acier, Pilet, Deledalle & El-Baalbaki, 2019). Comment cette « connexion illimitée » participe au sentiment de « présent plein » ? Est-elle une forme de « rupture temporelle » qui vise à échapper aux contraintes de la vie quotidienne ? Peu étudiée jusqu'à présent, la temporalité en développement chez l'adolescent est susceptible d'être affectée par cette forme d'être en relations aux pairs.

Enfin, la **perspective différentielle** pourra être mise en œuvre sur les thématiques précédemment développées. Les populations atypiques telles les adolescents HPI et autistes pourront être intégrés dans certains travaux, notamment ceux visant à comprendre la place des réseaux sociaux dans la dynamique psychique des adolescents. A partir du constat répété d'une moindre estime de soi sociale chez les adolescents HPI, on peut s'interroger sur la participation d'expériences numériques entre pairs particulières, comme étant spécifiques à cette population ou comme s'inscrivant dans une continuité avec des expériences présentes également chez des adolescents non-HPI ayant des effets similaires. Du côté des adolescents autistes, pour lesquels les interactions sociales sont affectées, l'utilisation des réseaux sociaux peut être un moyen de pallier les difficultés interactionnelles dans les relations aux pairs. Les travaux de recherche sur cette population ont souvent une visée appliquée, et un certain nombre vise à identifier les meilleures stratégies pour développer les compétences sociales, en s'appuyant sur les pairs. En considérant le caractère moins anxiogène des interactions digitalisées, par l'absence de communication non-verbale – difficile à décrypter pour les porteurs d'autisme, le développement d'interactions sociales médiatisées par les réseaux pourrait constituer une piste d'accompagnement.

Ces perspectives de recherche proviennent essentiellement de mes lectures et travaux antérieurs et sont pour partie déconnectées de la dynamique de recherche standard : travail en équipe, réponses à des appels d'offre, encadrement des doctorants. De ce fait, elles sont susceptibles d'évoluer sensiblement, à l'occasion de l'insertion dans un nouveau laboratoire de recherche. Elles le seront aussi par de futurs encadrements doctoraux, que je souhaiterais pouvoir réaliser dorénavant en autonomie. C'est ce souhait qui a été une motivation principale à la réalisation de ce document en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches.

Bibliographie :

Les références de couleur rouge signalent les travaux publiés et les travaux d'étudiants que j'ai encadrés, cités dans ce document de synthèse.

Acier, D., Facy, F., Pilet, J.L, & Chaillou, C. (2014). L'orientation temporelle : un construit psychologique utile dans le travail avec les jeunes. *Drogues, Santé & Société*, 13(2), 49-65.

Acier, D., Kindelberger, C., Chevalier, C., & Guilbert, E. (2015). "I always stop before I get sick": a qualitative study on French adolescents alcohol use. *Journal of Substance Use*, 20(4), 262-267.

Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.

Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-26.

Aubertin, S. (2019). *Les modèles explicatifs. Haut potentiel, Surdoué : Pour en finir avec les mythes sur la douance*, accédé le 18/11/2019. <http://www.surdoue.fr/les-modeles-explicatifs>

Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents. À l'école et sur internet*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Baudat, S., Van Petegem, S., & Zimmermann, G. (2018). « Où étais-tu et avec qui ? » Les informations communiquées aux parents par les adolescents : un état de la littérature. *Enfance*, 2, 259-290.

Bidaud, J., Houdé, O., & Pedinielli, J-L. (2002). *L'homme en développement* (9^{ème} éd.). Presses universitaires de France.

Birkeland, M.S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43-54.

Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3, 421-439.

Blos, P. (1979). *The adolescent passage: developmental issues*. International Universities Press.

Bouchey, H.A., & Furman, W. (2003). Dating and romantic experiences in adolescence. In G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 313-329). Blackwell Publishing.

Bourdil, M. (2010). Évaluation de l'effet des primes d'objectifs sur la motivation du personnel de centres d'appels. *Revue de gestion des ressources humaines*, 78(4), 17-31.

Brechet, C. (2015). Representation of romantic love in children's drawing: Age and Gender

- differences. *Social Development*, 24(3), 640-658.
- Bretesché, T. (2020). Les relations amoureuses à l'école maternelle. [Mémoire de master inédit] Université de Nantes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2008). L'évolution de la famille dans un monde en mutation. In G.M. Tarabulsy & R. Tessier (Eds.), *Enfance et Famille: Contextes et développement* (pp. 11-28). Presses Universitaires de Québec.
- Brown, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S. Feldman & G.R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Harvard University Press.
- Brown, B.B. (1999). 'You're going out with who?': Peer group influences on adolescent romantic relationships. In W. Furman, B.B. Brown & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 291-329). Cambridge University Press
- Bruchon-Schwetzer, M. (2002). La prédiction de la santé : les modèles explicatifs. In M. Bruchon-Schwetzer (Ed.) *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes* (pp.84-94). Dunod.
- Bruner, J.S. (1983 / 2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (8^{ème} éd.). Presses Universitaires de France.
- Burk, W.J, van der Vorst, H., Kerr, M., & Stattin, H. (2012). Alcohol use and friendship dynamics: selection and socialization in early-, middle-, and late-adolescent peer networks. *Journal of Study on Alcohol and Drugs*, 73(1), 89-98.
- Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent: L'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck.
- Carrier, J., & Monk, T. (2000). Circadian rhythms of performance: New trends. *Chronobiology International*, 17, 719-732.
- Chevalier, C. (2016). Bien-être en contexte scolaire et périscolaire : liens avec l'attachement et la motivation scolaire à la préadolescence. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Nantes.
- Chevalier, C., Kindelberger, C., & Florin, A. (2013). *Comprendre la motivation scolaire au regard des relations avec les parents et les pairs*. In Actes du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. 28 -29 novembre, Nantes. Actes en ligne : <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/05/ACTES.pdf>
- Cicchetti, D., & Toth, S.L. (1991). *Rochester symposium on developmental psychopathology: Models and integrations*. University of Rochester Press.
- Cillessen, A.H.N., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935-959.
- Cillessen, A.H., Mayeux, L., Ha, T., de Bruyn, E.H., & LaFontana, K.M. (2014). Aggressive effects of

- prioritizing popularity in early adolescence. *Aggressive Behavior*, 40(3), 204-213.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Presses de l'Université de Montréal.
- Claes, M., Poirier, L., & Arsenault, M.-J. (1994). Le réseau social d'un échantillon d'adolescents québécois : proximité des relations et adaptation personnelle. *Santé Mentale au Québec*, 19(2), 224-233.
- Clarisse, R., Le Floch, N., Kindelberger, C., & Feunteun, P. (2010). Daily rhythmicity of attention in morning vs. evening type adolescents at boarding school under different psychosociological testing conditions. *Chronobiology International*, 27(4), 1-16.
- Clark, M.L., & Ayers, M. (1993). Friendship expectations and friendship evaluations: Reciprocity and gender effects. *Youth and Society*, 24(3), 299-313.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité: perspectives développementales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Collibee, C., & Furman, W. (2015). Quality counts: Developmental shifts in associations between romantic relationship qualities and psychosocial adjustment. *Child Development*, 86(5), 1639-1652.
- Collins, W.A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 55-62.
- Condry, J., & Ross, D. (1985). Sex and Aggression: The influence of gender label on the perception of aggression in children. *Child Development*, 56(1), 225-233.
- Connolly, J., & Goldberg, A. (1999). Romantic relationships: The role of friends and peers in their emergence and development. In W. Furman, B.B. Brown & C. Feiring. (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 266-290). Cambridge University Press.
- Coslin, P.G. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Armand Colin.
- Costa, P.T.Jr., Terracciano, A., & McCrae, R.R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33(4), 610-617.
- Crouter, A.C., & Booth, A. (2003). *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Davila, J. (2008). Depressive symptoms and adolescent romance: Theory, research, and implications. *Child Development Perspectives*, 2(1), 26-31.
- de Bruyn, E.H., & van den Boom, D.C. (2005). Interpersonal behavior, peer popularity and self-esteem in early adolescence. *Social Development*, 14(4), 555-573.
- De Jong, P., Sportel, B., De Hullu, E., & Nauta, M. (2012). Co-occurrence of social anxiety and

- depression symptoms in adolescence: Differential links with implicit and explicit self-esteem? *Psychological Medicine*, 42(3), 475-484.
- De Visscher, P. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 88(4), 683-729.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum press.
- Décret n° 2010-99 du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.
- Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. Code de l'Éducation.
- Décret n° 2016-1063 du 3 août 2016 relatif à l'organisation du temps scolaire au collège.
- Dekker, M.C., Ferdinand, R.F., Van Lang, N.D., Bongers, I.L., Van Der Ende, J., & Verhulst, F.C. (2007). Developmental trajectories of depressive symptoms from early childhood to late adolescence: Gender differences and adult outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 657-666.
- Deleau, M. (2006). *Psychologie du développement: Premier et second cycles universitaires* (2^{ème} éd.). Bréal.
- Desbiens, N., & Royer, E. (2003). Peer groups and behaviour problems: A study of school-based Intervention for Children with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8, 120-139.
- Dishion, T.J., Spracklen, K.M., Andrews, D.W., & Patterson, G.R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27(3), 373-390.
- Elliott, S.S. (2012). *Not my kid: What parents believe about the sex lives of their teenagers*. New York University Press. Consulté en ligne: https://books.google.fr/books?id=6FLYodRPafMC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Engels, R. C.M.E., Vitaro, F., den Exter Blokland, E., de Kemp, R., & Scholte, R.H.J. (2004). Influence and selection processes in friendships and adolescent smoking behaviour: The role of parental smoking. *Journal of Adolescence*, 27, 531-544.
- Ennett, S.T., & Bauman, K.E. (1994). The contribution of influence and selection to adolescent peer group homogeneity: The case of adolescent cigarette smoking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 653-663.
- Erikson, E.H. (1968/1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Flammarion.
- Erol, R., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 Years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod.
- Florin, A., & Vrignaud, P. (2006). Les effets des dimensions conatives en éducation: l'évolution d'un

- concept. In A. Florin & P. Vignaud (Eds). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (pp. 11-14). Presses universitaires de Rennes.
- Fieulaine, N., Apostolidis, T., & Olivetto, F. (2006). Précarité et troubles psychologiques : l'effet médiateur de la perspective temporelle. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 72, 51-64.
- Foirien, R. (2015). Les accueils collectifs de mineurs avec hébergement en 2013. *Bulletin de Statistiques et d'Études n°15/2* publié par le Ministère de la Jeunesse et des Sports. Publication en ligne : http://jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Stat-Info_15-02_mai_2015.pdf
- Fontaine, A-M. (1992). *L'enfant et son image*. Nathan.
- Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves*. Presses universitaires de France.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2010). *Network of Relationships Questionnaire Manual*. University of Denver and University of Texas. Publication en ligne: https://www.midss.org/sites/default/files/network_of_relationships_questionnaire_manual.6.21.2010.doc
- Furman, W., Stephenson, J.C., & Rhoades, G. K. (2014). Positive interactions and avoidant and anxious representations in relationships with parents, friends, and romantic partners. *Journal of Research in Adolescence*, 24, 615-629.
- Gaté, C. (2021). *Expériences amoureuses et utilisation des réseaux sociaux : l'impact sur l'estime de soi à l'adolescence*. [Mémoire de master inédit] Université de Nantes.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit.
- Gottesdiener, H., & Kindelberger, C. (2011). *Groupes d'amis au collège et pratiques culturelles*. Communication au Colloque International Enfance & Cultures : regards des sciences humaines et sociales, 17-20 décembre, Paris.
- Gouet, C. (2011). *Place du téléphone portable dans les relations amicales à l'adolescence : une étude qualitative au collège*. [Mémoire de master inédit] Université de Nantes.
- Guedes, D., Miljkovitch, R., & Kindelberger, C. (2006). Réaction face à la rupture de la relation amoureuse : différences selon les représentations d'attachement, et les stratégies de coping. Communication affichée présentée aux XVII^{èmes} Journées de Psychologie Différentielle, 19 au 21 Septembre, Université Paris X Nanterre.
- Guignard, J-H., Aubry, A., Kindelberger, C., & Bourdin, B. (2020). *Étude comparative des relations amicales auprès d'adolescent.e.s à haut potentiel*. Communication orale au 13^{ème} colloque du RIPSYDEVE, 8-9 octobre, Nancy.
- Guignard, J-H., Ricateau, A., Guimard, P., & Bacro, F. (soumis). Life satisfaction and integration feeling of intellectually gifted adolescents. *New Directions for Child and Adolescents development*.
- Hall, J.A. (2012). Friendship standards: The dimensions of ideal expectations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(7), 884-907.

- Harris, J.R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489.
- Harris, J.R. (1999). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont: de la véritable influence des parents sur la personnalité de leurs enfants*. Robert Laffont.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques, et méthodologiques. In M. Bolognini, M. & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp. 57-81). Delachaux et Niestlé.
- Hartup, W.W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 387-394.
- Hatfield, E., Schmitz, E., Cornelius, J., & Raspon, R.L. (1988). Passionate love: How early does it begin? *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 1(1), 35-51.
- Hektner, J.M., August, G.J., & Realmuto, G.M. (2000). Patterns and temporal changes in peer affiliation among aggressive and non-aggressive children participating in a summer school program. *Journal of Clinical Child Psychology* 29, 603-614.
- Howes, C., & Farver, J. (1984). Toddler's response to the distress of their peers. *Infant Behavior and Development*, 8(4), 441-452.
- INSEE (2017). Un premier enfant à 28,5 ans en 2015 4,5 ans plus tard qu'en 1974. *INSEE Première*, 1642. Publication en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2668280>
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. Document de travail pour l'évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire Suisse. Service de la Recherche en Éducation.
- Jousselme, C., Cosquer, M., & Hassler, C. (2015). *Portrait d'adolescents : Enquête multicentrique en milieu scolaire en 2013*. Boudard imprimeur.
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110–129.
- Keijsers, L., Frijns, T., Branje, S.J.T., & Meeus, W. (2009). Developmental links with adolescent disclosure, parental solicitation, and control with delinquency: Moderation by parental support. *Developmental Psychology*, 45, 1314–1327.
- Kindelberger, C. (2004). Les croyances légitimant l'agression : un facteur de maintien des conduites agressives se développant avec l'âge ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52, 537-543.
- Kindelberger, C. (2006). Variations du poids des comportements sociaux sur l'acceptabilité parmi les pairs selon l'âge et le sexe. In C. Houssemand, R. Martin & P. Dickès (Eds.) *Perspectives de psychologie différentielle* (pp. 109-112). Presses Universitaires de Rennes.
- Kindelberger, C. (2017). *Orientation temporelle et processus identitaires en fin d'adolescence : interrelations et contribution respective à la manifestation des conduites à risques*.

Communication invitée au colloque du RITE. 23 juin 2017, Nantes.

- Kindelberger, C. (2018). La socialisation parmi les pairs comme facteur de développement. *Enfance*, 3, 455-469.
- Kindelberger, C., Acier, D., Chevalier, C., & Guilbert, E. (2016). L'enjeu de la subjectivité des adolescents face aux mesures de prévention de l'alcool et du tabac. *Drogues, Santé & Société*, 14(2), 24-42. Publication en ligne : <http://drogues-sante-societe.ca/lenjeu-de-la-subjectivite-des-adolescents-face-aux-mesures-de-prevention-de-lalcool-et-du-tabac/>
- Kindelberger, C., Galharret, J-M., & Mallet, P. (2020). Diversity of romantic experiences in late adolescence and their contribution to identity formation. *Social Development*, 29(2), 615-634.
- Kindelberger, C., & Kindermann, T.A. (2005). Detecting cliques in self- and observer-reports of social networks: A comparison of the UCINET, NEGOPY, SCM, and NETWORKS programs for the identification of social clusters. *Technical Reports from the SOcial NETworks Research Group*, 5. Portland State University.
- Kindelberger, C., Le Floc'h, N., & Clarisse, R. (2007). Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36, 485-502.
- Kindelberger, C., & Mallet, P. (2000). Individual differences in early adolescents' aggressive behaviors towards peers. *European Review of Applied Psychology*, 50, 259-265.
- Kindelberger, C., & Mallet, P. (2006). Buts sociaux et relations entre pairs au début de l'adolescence. Les buts de l'individu sont-ils liés à la perception que ses pairs ont de lui ? *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69, 71-81.
- Kindelberger, C., Mallet, P., Kindermann, T., & Herbé, D. (2011). Comparaison de deux méthodes conçues pour identifier les groupes amicaux d'enfants ou d'adolescents. *L'Année Psychologique*, 111, 117-143.
- Kindelberger, C., & Picherit, S. (2015). Manuel d'utilisation de l'échelle de mesure de l'estime de soi pour adolescents – EMESA. [Manuel téléchargeable sur la page <https://www.univ-nantes.fr/cecile-kindelberger>]. Université de Nantes.
- Kindelberger, C., & Picherit, S. (2016). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence : proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (Emesa). *Pratiques Psychologiques*, 22(1), 49-59.
- 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.
- Kindelberger, C., & Tsao, R. (2014) Staying alone or getting attached: Assessing motivations toward romantic relationships in adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 175(1-2), 147-162.
- Kindelberger, C., Van Zwieten, J., & Branje, S. (2007). Place de la personnalité dans les relations avec les pairs à l'adolescence. In A. Florin & P. Vignaud, *Les effets des dimensions conatives en éducation* (pp. 147-163). Presses Universitaires de Rennes.

- Kindermann, T.A., & Skinner, E.A. (2009). How do naturally existing peer groups shape children's academic development during sixth grade? *European Journal of Developmental Science*, 3(1), 27–38.
- Lannegrand-Willems, L., & Perchec, C. (2017). Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte : validation française du « Vocational Identity Status Assessment » (VISA). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 67, 91-102.
- Larson, R.W., Moneta, G., Richards, M.H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151-1165.
- Le Floc'h, N., Clarisse, R., Testu, F., & Kindelberger, C. (2005). La conciliation des rôles professionnels et parentaux, un facteur de stress professionnel : construction et première validation d'une échelle de mesure. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 9-20.
- Leary, M.R., & Baumeister, R.F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 32 (pp. 1-62). Academic Press.
- Lecreq, A. (2020). Estime de soi et qualité de la relation amicale chez les élèves à haut potentiel. [Mémoire de Master inédit] Université de Nantes.
- Lerner, R.M., & Lerner, J.V. (2012). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H Study of positive youth development*. National 4-H Council. Retrieved from: <http://www.4-h.org/about/youth-development-research/positive-youth-development-study/>
- Loose, T., Acier, D., Pilet, J-L., & Sysayko, J. (2017). La temporalité, un facteur déterminant des conduites addictives. *Alcoologie et Addictologie*, 39(2), 111-119.
- Loose, T., Acier, D., Pilet, J., Deledalle, A., & El-Baalbaki, G. (2019). Development and validation of the temporal competency Test-5D. *Timing & Time Perception*, 7(3), 254-276.
- 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, 701-721.
- Maguen, S, & Armistead L. (2006). Abstinence among female adolescents: Do parents matter above and beyond the influence of peers? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 260–264.
- Mallet, P., & Kindelberger, C. (2018). Adolescents' sociosexual orientation is related to attachment to their same-sex parent. *Personality and Individual Differences*, 126, 7-11.
- Mallet, P., & Vrignaud, P. (2000). Une évaluation de la relation amicale dyadique pour les préadolescents et les adolescents. *Psychologie et Psychométrie*, 21(1), 2-32.
- Mallet, P., Vignoli, E., & Lallemand, N. (2018). Comment les adolescent/es perçoivent la relation avec leur camarade préféré/e ? *Enfance*, 2, 323-342.
- Manning, J. (2015). Stories of survival: Exploring long-term psychosocial well-being in childhood survivors of acute life threatening critical illness: a multiple-case study. [Thèse soutenue le 06 juillet 2015] Université de Nottingham. <http://eprints.nottingham.ac.uk/29334/1/Joseph%20>

- Mead, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Presses Universitaires de France.
- Meeus, A., Beullens, K., & Eggermont, S. (2019). Like me (please?): Connecting online self-presentation to pre- and early adolescents' self-esteem. *New Media & Society*, 21(11–12), 2386–2403.
- Moreno, J.L. (1954). *Les fondements de la sociométrie*. Presses Universitaires de France.
- Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit: entre cognition, émotion et adaptation sociale*. De Boeck.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E.I., Luyckx, K., Dezutter, J., & Steger, M.F. (2016). The meaningful identity: A longitudinal look at the interplay between identity and meaning in life in adolescence. *Developmental Psychology*, 52, 1926–1936.
- OMS (2020a). *Handicaps*. Consulté le 28 septembre 2020. <https://www.who.int/topics/disabilities/fr/>
- OMS (2020b). *Santé de l'adolescent. Développement des adolescents*. Consulté le 02 mars 2020. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/
- Parkhurst, J.T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125–144.
- Peter, J., Valkenburg, P.M., & Schouten, A.P. (2005). Developing a model of adolescent friendship formation on the Internet. *CyberPsychology & Behavior*, 8(5), 423–430.
- Philippe, S. (2012). *Amitiés réelles et virtuelles : différences dans leurs qualités et lien à l'estime de soi dans une population de lycéens*. [Mémoire de Master inédit] Université de Nantes.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879–903.
- Poelen, E.A., Engels, R.C., Van Der Vorst, H., Scholte, R.H., & Vermulst, A.A. (2007). Best friends and alcohol consumption in adolescence: A within-family analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, 88(2), 163–173.
- Rapport du Sénat (2003). *Rapport n°242 sur l'adolescence en crise*. Publication en ligne : <https://www.senat.fr/rap/ro2-242/ro2-2421.pdf>
- Rose, A.J., & Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychology Bulletin*, 132, 98–131.
- Rose, A.J., Carlson, W., & Waller, E. (2007). Prospective associations of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology*, 43(4), 1019–1031.
- 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.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B., & Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Schulman, S., Laursen, B., Kalman, Z., & Karpovsky, S. (1997). Adolescent intimacy revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(5), 597-617.
- Steinberg, L. (2011). *Adolescence* (9th Ed.). McGraw-Hill.
- Steinberg, L., Fletcher, A., & Darling, N. (1994). Parental monitoring and peer influences on adolescent substance use. *Pediatrics*, 93(6), 1060-1064.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied and ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Strube, M.J. (2005). What did Triplett really find? A contemporary analysis of the first experiment in social psychology. *American Journal of Psychology*, 118, 271-286.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Academic Press.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tsao, R., & Kindelberger, C. (2009). Variability of cognitive development in children with Down Syndrome: Relevance of good reasons for using the cluster procedure. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 426-432.
- Tsao, R., Kindelberger, C., De Fréminville, B. & Touraine, R. (2015) Variability of the aging process in adults with Down syndrome and free of dementia. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(1), 3-15.
- Twenge, J.M. (2018). *Génération Internet: Comment les écrans rendent nos ados immatures et déprimés*. Mardaga.
- Urberg, K.A., Degirmencioglu, S.M., & Pilgrim, C. (1997). Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use. *Developmental Psychology*, 33(5), 834-844.
- Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1-5.
- van den Broek, N., Deutz, M.H.F., Schoneveld, E.A., Burk, W.J., & Cillessen, A.H.N. (2016). Behavioral correlates of prioritizing popularity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(12), 2444-2454.
- Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2013). The jingle-jangle fallacy in adolescent autonomy in the family: In search of an underlying structure. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 994-1014.
- Vandell, D.L. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental*

- Psychology*, 36(6), 699–710.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire*. De Boeck.
- Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision, *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91-99.
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2004). Validation of a brief measure of adolescents' parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *European Review of Applied Psychology*, 54(4), 251-260.
- Vilatte, J.-C., Kindelberger, C., Vrignaud, P., & Gottesdiener, H. (2010). *Tastes and practices of adolescents regarding music: The role of groups of friends at the middle school*. Communication au XXIth Biennial Congress of the International Association of Empirical Aesthetics, 25-28 août, Dresden, Allemagne.
- Wallon, H. (1959a). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 12(3-4), 277-286.
- Wallon, H. (1959b). Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant. *Enfance*, 12(3-4), 287-296.
- Wang, P., Wang, X., Wu, Y., Xie, X., Wang, X., Zhao, F., Ouyang, M., & Lei, L. (2018). Social networking sites addiction and adolescent depression: A moderated mediation model of rumination and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 127, 162-167.
- Waters, E., & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Way, N., & Silverman, L.R. (2012). The quality of friendships during adolescence: Patterns across context, culture, and age. In P.K. Kerig, M.S. Schulz & S.T. Hauser (Eds.), *Adolescence and beyond: Family processes and development* (pp. 91–112). Oxford University Press.
- Winnicott, D.W. (1991). *L'enfant et sa famille : Les premières relations*. Payot.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescents' relationships with mothers, fathers and friends*. University of Chicago Press.
- Zarbatany, L., Ghesquiere, K., & Mohr, K. (1992). A context perspective on early adolescents' friendship expectations. *Journal of Early Adolescence*, 12(1), 111-126.
- Zazzo, B. (1972). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Presses universitaires de France.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.