HAL
open science

Les ressources psychologiques au service du bien-être dans l'orientation tout au long de la vie

Samia Ben Youssef Mnif

To cite this version:

Samia Ben Youssef Mnif. Les ressources psychologiques au service du bien-être dans l'orientation tout au long de la vie. Psychologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM; Université des lettres, arts et sciences sociales - Tunis I. Faculté des sciences humaines et sociales, 2019. Français. NNT : 2019CNAM1238 . tel-02276183

HAL Id: tel-02276183

https://theses.hal.science/tel-02276183

Submitted on 2 Sep 2019

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.

Université de Tunis

Ecole doctorale Structures, Systèmes, Modèles et Pratiques en Lettres et Sciences Humaines et Sociales
Unité de Recherche Education, COgnition, TIce et DIdactique (ECOTIDI, UR16ES10)

Ecole Doctorale Abbé Grégoire
Centre de recherche sur le travail et le développement
(CRTD, EA 4132)

THÈSE présentée par :

Samia BEN YOUSSEF MNIF

Soutenue le : **Jeudi 20 juin 2019**

Pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers et de l'Université de Tunis**

Discipline/ Spécialité : Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale / Spécialité : Psychologie

Les ressources psychologiques au service du bien-être dans l'orientation tout au long de la vie

THÈSE Co- dirigée par :

Monsieur Jean-Luc BERNAUD	Professeur des Universités, CNAM, Paris (France).
Monsieur Abdelmajid NACEUR	Professeur, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie).

RAPPORTEURS :

Monsieur Jonas MASDONATI	Professeur associé à l'Institut de Psychologie, Université de Lausanne (Suisse).
Madame Isabelle OLRY-LOUIS	Professeure des Universités, Université Paris Nanterre, Paris (France).

JURY :

Monsieur Abdallah MAAOUIA	Président du jury. Professeur Emérite, Université de Tunis. Tunisie.
Monsieur Jean-Luc BERNAUD	Professeur des Universités, CNAM. Paris. France.
Monsieur Jean-Philippe GAUDRON	Professeur des Universités. Université Toulouse 2 Jean-Jaurès. France.
Monsieur Jonas MASDONATI	Professeur à l'Institut de Psychologie. Université de Lausanne. Suisse.
Monsieur Abdelmajid NACEUR	Professeur. Université Virtuelle de Tunis. Tunisie.
Madame Isabelle OLRY-LOUIS	Professeure des Universités. Université Paris Nanterre. France.

Dédicaces

Je dédie ce travail à tous les architectes de mon existence ayant façonné d'une manière ou d'une autre mon parcours. Vous donnez sens à ma vie.

A ma chère Rouga pour son soutien inconditionnel,

A Djidji pour sa patience pendant les périodes de solitude,

A Refgui pour ses encouragements,

A Hajoura pour son amour,

A Mimi & Amouna pour leur inspiration,

Remerciements

« La gratitude est non seulement la plus grande des vertus, mais c'est également la mère de toutes les vertus ». Emil Michel Cioran

Les tentations d'exister (1956)

Mes remerciements premiers s'adressent à mon co-directeur de thèse, professeur Jean-Luc BERNAUD qui a su me transmettre la rigueur scientifique et la passion du travail. Son suivi régulier, ses conseils toujours bienveillants ont permis à ce travail de murir. Je remercie Professeur BERNAUD de m'avoir ouvert la voie à des perspectives de recherches internationales que j'espère voir fructifier avec des projets communs.

Mes vifs remerciements et ma reconnaissance s'adressent à Professeur Abdelmajid NACEUR qui a accepté d'accompagner ce travail en cours de route. Ses conseils et son soutien ont été de grande utilité pour l'aboutissement de la thèse.

Je remercie Professeur Noureddine KRIDIS pour sa confiance et son accompagnement de la thèse pendant plus de trois ans.

Je remercie les membres du Jury d'avoir accepté d'examiner ce travail.

Je remercie Noëlle LALLEMAND, Kaouther et Fethi GHARIANI de m'avoir éclairée sur les méthodes statistiques.

Ce travail n'aurait pu voir le jour sans l'implication des différentes structures et des personnes qui m'ont autorisée à accéder à leur environnement professionnel pour mener les études empiriques qualitatives et quantitatives. A cet effet je remercie :

Tous les enseignants qui m'ont ouvert l'espace de leur salle pendant leurs heures de cours pour passer les questionnaires.

Mes sincères remerciements s'adressent également à Fatma, étudiante en droit (Faculté de Droit de Tunis), à Anis (Enit) et à mon amie d'enfance Khaoula.

Une grande dame a permis la réalisation de ce travail en ouvrant les portes de son entreprise : Madame Essma BEN HAMIDA, qui œuvre pour le développement de la science et du développement humain et social. Je la remercie du fond du cœur. Je remercie à cet effet Jihene, Montassar et Neila qui ont regroupé les participants pour la passation des questionnaires.

Dans le cadre de la cotutelle, j'ai été appelée à faire des déplacements assez réguliers à l'Inetop-Cnam (Paris) pour contribuer aux travaux du laboratoire pour enrichir mon parcours de thèse par des formations doctorales. Je remercie tous mes cousins et amis qui ont rendu possible ces séjours : Haifa, Azza et son mari Haykel, Mohamed et son épouse Yasmine, Sophie et particulièrement Madame et Monsieur El Golli.

Je remercie tous les participants à ce travail de recherche (étudiants de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis, étudiants de la Faculté de Droit de Tunis, étudiants de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Tunis, et les employés d'enda-tamweel) pour leur confiance.

Je suis bien reconnaissante à toute ma famille, parents, mari, enfants, belle-famille et mon entourage qui ont fait preuve de patience et sans qui cette traversée n'aurait pu se faire avec tant de sérénité.

L'aboutissement de ce travail est le fruit d'une construction scientifique de plusieurs années d'étude en psychologie, durant lesquelles mes professeurs m'ont transmis leur passion pour la discipline. Je remercie Monsieur Slim MASMOUDI, qui fut le premier à m'apprendre la méthodologie empirique lors de l'encadrement de mon mémoire de maîtrise ! Un grand merci à Walid LOUKIL qui m'a confié un beau patrimoine générationnel à encadrer.

Je salue particulièrement Monsieur Abdallah MAAOUIA de qui j'ai appris la modération, la fine sagesse, la patience, l'importante du détail et de la transdisciplinarité ; et surtout les priorités de la vie. Merci cher professeur pour ce bel héritage.

J'exprime toute ma gratitude aux maîtres et professeurs qui ont, à un moment ou un autre, imprégné mon parcours de vie :

Madame Marie-Josephe HORCHANI ;

Madame Nedra KAROUI ;

Monsieur Mouldi RIAHI ;

Madame Françoise VILLESSAUD.

Soutiens institutionnels et financiers

Le présent travail a été réalisé dans le cadre d'une convention de cotutelle internationale entre la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis et le Conservatoire National des Art et Métiers de Paris, et d'une durée de quatre ans. Dans ce cadre, de nombreuses institutions tunisiennes et françaises nous ont apporté leur soutien.

Institutions tunisiennes

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en Tunisie

L'Université de Tunis

La Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis

Ecole doctorale Structures, Systèmes, Modèles et Pratiques en Lettres et Sciences Humaines et Sociales

L'unité de recherche Ecotidi (Education Cognition, TIce et Didactique

L'entreprise enda tamweel de micro-finance

Institutions françaises

*« **Le savoir acquis dans un pays étranger peut être une patrie** ».*

Averroès.

L'école Doctorale Abbé Grégoire du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris

le cnam

Le Laboratoire Centre de Recherche pour le Travail et le Développement

CRTD

L'Ambassade de France en Tunisie

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES ET DU DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL

Campus France Tunisie

CAMPUS FRANCE
campusfrance.org

L'Institut Français de Tunisie

INSTITUT FRANÇAIS
TUNISIE

La Cité Internationale Universitaire de Paris

CITÉ INTERNATIONALE UNIVERSITAIRE DE PARIS

Résumé

L'objectif de ce travail est d'étudier les ressources psychologiques qui favorisent l'épanouissement pour une insertion professionnelle rapide. Nous avons mené une démarche comparative entre deux moments : en amont et en aval de la transition université-emploi. L'objectif étant de voir comment ces ressources se développent tout au long de la transition. La recherche s'est déroulée en Tunisie. Nous avons travaillé sur la population des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui se caractérisent par un faible taux d'employabilité et un fort taux de chômage. Ces étudiants poursuivent des études en Sciences Humaines et Sociales, en Lettres, en Sciences Economiques et en Droit. Deux groupes sont considérés dans cette population : un groupe d'étudiants en fin de parcours universitaire (en amont de la transition) et un groupe de diplômés en insertion professionnelle (en aval de la transition). Nous avons procédé à une méthodologie mixte articulant une étude qualitative exploratoire basée sur l'analyse de discours, et une étude quantitative. Nous avons procédé à la validation des outils de mesure psychométriques dans le contexte tunisien, tels que l'échelle d'épanouissement (Diener *et al*., 2010), l'échelle d'adaptabilité de carrière, version courte (CAAS-SF) (Maggiori, Rossier, & Savickas, 2017), l'échelle de « connaissance de ses forces » (Govindji & Linley, 2007) et l'Inventaire des forces de caractère (VIA-72). Des analyses de corrélations, de régressions linéaires et hiérarchiques et une modélisation par équation structurelle par la méthode PLS ont été conduites. Les résultats des deux études révèlent que l'épanouissement joue un rôle considérable dans le développement de l'adaptabilité de carrière et dans une insertion professionnelle rapide. Les ressources psychologiques sont mobilisées différemment en amont et en aval de la transition. Les forces de l'optimisme agissent positivement en amont de la transition. Les forces de la sagesse, les forces de la tempérance et le comportement proactif favorisent une insertion professionnelle rapide. En prenant appui à la fois sur ces résultats et sur la revue de la littérature, nous proposons des actions à mener au niveau institutionnel pour promouvoir l'épanouissement et le comportement proactif au sein des structures universitaires. Nous discutons l'élaboration de dispositifs d'appui à la transition université-emploi dans le cadre d'une collaboration régionale méditerranéenne transculturelle et multidisciplinaire.

Mots clés : Transition université-emploi – insertion professionnelle - Forces de caractère (VIA) - adaptabilité de carrière – Epanouissement – Psychométrie.

Résumé en anglais

The purpose of this work is to study the psychological resources that promote the development for fast reemployment. We applied a comparative approach between two phases: the before and after of University to Work Transition (STWT). The goal is to see how these resources develop throughout the transition. The research took place in Tunisia. Our study focuses on young gradudates of higher education suffering from low employability and high unemployment rate that complicates their reemployment. These students pursue studies in Humanities and Social Sciences, Literature, Economics, and Law. Two groups are considered: A group of students at the end of their university studies (before the transition) and a group of graduates in a reemployment period (after the transition). We made use of a mixed methodology articulating an exploratory qualitative study based on discourse analysis, and a quantitative empirical study. We have validated psychometric scales in the Tunisian context, such as the scale of Flourishing (Diener *et al*., 2010), the scale of Career Adpatability Short Version (CAAS-SF) (Maggiori, Rossier, & Savickas, 2017), the "Strenghts Knowledge" scale (Govindji & Linley, 2007) and the Character Strengths Inventory (VIA-72). Correlation, linear and hierarchical regression analyses and structural equation modeling using the PLS method were conducted. The results of both studies reveal that flourishing plays a significant role in developing career adaptability and rapid reemployment. Psychological resources are mobilized differently before and after the transition. The strengths of optimism contribute positively before the transition. The strenghts of wisdom, the temperance and proactive behavior promote rapid reemployment. Based on both results and the literature review, we propose a set of actions to be taken at the institutional level to promote the development and proactive behavior within academic structures. We discuss the development of support schemes for university-employment transition as part of a cross-cultural and multidisciplinary Mediterranean regional collaboration.

Key words: University To Work Transition– Reemployment – Character Strenghts (VIA) - Career Adaptability – Flourishing – Psychometrics.

Résumé en arabe

ملخّص:

هذا البحث هو دراسة ميدانيّة حول الموارد النفسية التي تساعد على إندماج مهني سريع. لقد اتبعنا مقاربة بين مرحلتين: مرحلة الإستعداد إلى الإنتقال من الجامعة إلى التو ظيف الهني ومرحلة الإندماج المهني. نهدف من خلال هذا البحث معرفة كيف تتطور هذه الموارد خلال فترة الانتقال من الجامعة إلى التوظيف. جرى البحث في تونس. تتكوّن العيّنة من خرّيجي التعليم العالي من الشباب الذين يتميزون بانخفاض معدل التوظيف وارتفاع معدل البطالة مما يعقّد اندماجهم المهني. تمّ اختيار العيّنة حسب إختصاصات تكوينهم الجامعي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، والاقتصاد والقانون والآداب. يتم اعتبار مجموعتين في هذه الفئة من العيّنة: مجموعة من الطّلبة في نهاية تعليمهم الجامعي (مرحلة ما قبل الانتقال) ومجموعة من الخريجين في الاندماج المهني (ما بعد الانتقال). لجأنا إلى منهجية مختلطة: دراسة نوعية استكشافية على أساس تحليل الخطاب، ودراسة تجريبية. قمنا بالتحقق من صحة أدوات القياس النفسي في السياق التونسي. تكشف نتائج كلتا الدراستين أن الإزدهار يلعب دورًا مهمًا في تطوير القدرة على التكيف الوظيفي والإندماج المهني السريع. تظهر الموارد النفسية بشكل مختلف قبل وبعد مرحلة الانتقال. قوى التفاؤل تنعكس إيجابيا في المرحلة الانتقالية. قوى الحكمة وقوى الاعتدال والسلوك الاستباقي تعزز الإندماج المهني السريع. بناءً على كل هذه النتائج والمراجع النظرية، نقترح الإجراءات التي يجب اتخاذها على المستوى المؤسساتي لتعزيز التنمية والسلوك الاستباقي داخل الهياكل الأكاديمية. نناقش تطوير خطط الدعم للانتقال إلى الوظائف الجامعية كجزء من تعاون إقليمي متوسطي متعدد الثقافات ومتعدد التخصصات.

الكلمات المفاتيح: الانتقال من الجامعة إلى التوظيف المهني - الإندماج المهني- القيم العاملة والفضائل – القدرة على التكيف الوظيفي -الإزدهار.

TABLE DES MATIERES

DEDICACES **1**

REMERCIEMENTS **2**

SOUTIENS INSTITUTIONNELS ET FINANCIERS **4**

RESUME **6**

RÉSUMÉ EN ANGLAIS **7**

RÉSUMÉ EN ARABE **8**

TABLE DES MATIERES **9**

LISTE DES TABLEAUX **15**

LISTE DES FIGURES **18**

LISTE DES ANNEXES **20**

PRELUDE **21**

INTRODUCTION GENERALE **22**

1 DES RESSOURCES ADAPTATIVES POUR L'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE. **30**

1.1 INTRODUCTION 30

1.2 MODIFICATION DU TRAVAIL ET DES PARCOURS PROFESSIONNELS 30

1.3 LA GESTION DES TRANSITIONS UNIVERSITE-EMPLOI : UN DEFI DE TAILLE POUR L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ... 33

1.3.1 Qu'est-ce qu'une transition ? *33*

1.3.2 Les différents modèles de transition *34*

1.3.3 Les transitions université-emploi *37*

1.4 L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UN DEFI DE PLUS POUR L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE 41

1.4.1 L'approche socio-professionnelle de l'insertion *41*

1.4.2 L'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle *43*

1.4.3 L'approche de construction de soi comme modèle transitionnel *44*

1.5 LES TENTATIVES DE REPONSE AUX PROBLEMATIQUES DU 21IEME SIECLE : L'EVOLUTION DES PARADIGMES DE CONSEIL EN ORIENTATION 46

1.5.1 Le paradigme adéquationniste et l'orientation professionnelle *47*

1.5.2 Le paradigme du développement de la carrière *49*

1.5.3 Le paradigme du constructionnisme social : le life-design : réponses aux problématiques du XXIe siècle 50

1.6 L'ADAPTABILITE DE CARRIERE : UNE RESSOURCE PSYCHOSOCIALE CAPITALE POUR LA TRANSITION UNIVERSITE-EMPLOI 55

1.6.1 Présentation du concept ... 56

1.6.2 La mesure de l'adaptabilité de carrière ... 59

1.6.3 Les travaux de recherche sur l'adaptabilité de carrière et les transitions professionnelles ... 60

1.7 SYNTHESE DU CHAPITRE 1 ... 62

2 DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES POUR LE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES ADAPTATIVES .. 65

2.1 INTRODUCTION ... 65

2.2 QUE SONT LES RESSOURCES EN PSYCHOLOGIE ? ... 65

2.3 LES DIFFERENTS MODELES DES RESSOURCES EN PSYCHOLOGIE ... 67

2.3.1 La théorie du Job Demand Resources de Bakker et Demerouti (2007) ... 68

2.3.2 Le modèle des ressources de carrière de Hirschi (2012) ... 68

2.4 LA PSYCHOLOGIE POSITIVE A L'ŒUVRE DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES ... 70

2.4.1 L'apport de la psychologie positive ... 70

2.4.2 Les différentes ressources psychologiques en psychologie positive ... 72

2.5 LES FORCES DE CARACTERE : DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES AU CENTRE DE LA PSYCHOLOGIE DE L'ORIENTATION ET DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE ... 74

2.6 SYNTHESE DU CHAPITRE 2 ... 76

3 LES FORCES DE CARACTERE COMME RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES POUR L'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE ... 78

3.1 LES DIFFERENTES CONCEPTIONS DES FORCES ... 78

3.1.1 Les théories sur les forces ... 79

3.1.2 Les forces et la personnalité ... 82

3.1.3 Forces, vertus, valeurs et morale ... 83

3.2 LE MODELE VALEURS EN ACTION (VEA) DES FORCES DE CARACTERE ... 84

3.2.1 Les origines du modèle ... 84

3.2.2 La conceptualisation du modèle ... 84

3.2.3 Les vertus et les forces de caractère du modèle VEA. ... 89

3.3 LE VIA-IS : UN OUTIL DE REFERENCE POUR L'EVALUATION DES FORCES DE CARACTERE ... 100

3.3.1 Présentation de l'outil ... 101

3.3.2 La structure du VIA-IS ... 102

3.3.3 Les études sur les forces de caractère ... 105

3.4 SYNTHESE DU CHAPITRE 3 ... 108

4 LE BONHEUR DES INDIVIDUS AU CŒUR DES PREOCCUPATIONS DE L'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE ... 110

4.1 LE BONHEUR A TRAVERS LES CULTURES ... 112

4.1.1 Le bonheur dans les traditions philosophiques occidentales : de l'antiquité à nos jours 112
4.1.2 Le bonheur dans les cultures orientales asiatiques 114
4.1.3 Le bonheur chez les penseurs musulmans 114
4.2 LES DETERMINANTS SOCIO-ECONOMIQUES DU BONHEUR 119
4.2.1 Relation entre indicateurs économiques et bien-être 119
4.2.2 Relations entre facteurs sociaux et bien-être 120
4.2.3 La santé et le bien-être 120
4.3 LES MODELES DU BONHEUR ET SES DIMENSIONS 121
4.3.1 Le bonheur hédonique et le bien-être subjectif (Diener, 1984) 122
4.3.2 Le bonheur eudémonique et le bien-être psychologique (Ryff &Keyes, 1995) 122
4.3.3 Vers des modéles intégrateurs : du bien-être à l'épanouissement 124
4.4 LES DIFFERENTS OUTILS DE MESURE DU BIEN-ETRE 126
4.4.1 Les échelles de mesure du bien-être subjectif 126
4.4.2 L'échelle de Ryff pour la mesure du bien-être psychologique 128
4.4.3 Les échelles de mesure de l'épanouissement 128
4.5 SYNTHESE DU CHAPITRE 4 130
5 MISE EN COMMUN DES DIFFERENTS CONCEPTS ET OBJECTIFS DE LA THESE 133
5.1 RELATION ENTRE FORCES DE CARACTERE ET BIEN-ETRE 133
5.1.1 Les forces de caractère et la satisfaction de la vie 133
5.1.2 La force de la spiritualité et le bien-être 134
5.1.3 Connaissance, utilisation des forces de caractère et et bien-être 135
5.2 FORCES DE CARACTERE, ADAPTABILITE DE CARRIERE ET SATISFACTION DE LA VIE 136
5.3 ADAPTABILITE DE CARRIERE ET BIEN-ETRE 138
5.4 SYNTHESE DU CHAPITRE 5 139
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE 140
6 LES CARACTERISTIQUES CULTURELLES ET SOCIO-ECONOMIQUES DE LA TUNISIE 147
6.1 CARACTERISTIQUES CULTURELLES 147
6.1.1 Une société à orientation collectiviste 147
6.1.2 Orientations religieuses 148
6.1.3 Les croyances et les valeurs : destin, fatalité ou destinée pour son orientation professionnelle 149
6.2 LE CONTEXTE POLITIQUE ET ECONOMIQUE 150
7 PARTICULARITE DU MARCHE DE L'EMPLOI EN TUNISIE COMME FACTEURS EXPLICATIFS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE 152
7.1 STRUCTURE DU MARCHE D'EMPLOI 152

7.2 ACTEURS ET PRATIQUES DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE 154
7.2.1 Les acteurs de l'orientation professionnelle 154
7.2.2 Quel rôle du ministère de l'enseignement supérieur dans la transition université-emploi ?.. 156
7.2.3 Les services d'appui à l'emploi 158
7.3 LES JEUNES DIPLOMES TUNISIENS FACE AUX PARTICULARITES DU MARCHE DE L'EMPLOI 160
7.3.1 Description du profil des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur 160
7.3.2 Les caractéristiques et aspirations des jeunes diplômés tunisiens de l'enseignement supérieur 163
7.4 SYNTHESE SUR LES SPECIFICITES SOCIETALES TUNISIENNES ET CULTURELLES DES JEUNES DIPLOMES TUNISIENS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 168
8 PROBLEMATIQUE, OBJECTIF ET HYPOTHESES 170
8.1.1 Problématique 170
8.1.2 Hypothèses 173
8.1.3 Objectifs 175
9 DESCRIPTION DE LA POPULATION D'ETUDE 179
9.1 POPULATION DES ETUDIANTS 181
9.2 LES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE 183
10 QUELLES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES MOBILISEES DURANT LA TRANSITION ? UNE ETUDE EXPLORATOIRE QUALITATIVE 185
10.1 OBJECTIF ET HYPOTHESES 185
10.2 ECHANTILLON 185
10.3 PROCEDURE 187
10.3.1 L'entretien semi-directif 187
10.3.2 Démarche 189
10.4 METHODE D'ANALYSE QUALITATIVE 190
10.4.1 Préparation du matériel : la retranscription 190
10.4.2 Choix de la méthode : Analyse Cognitivo-Discursive 190
10.4.3 Le logiciel Tropes Version 8.4 193
10.5 RESULTATS DE L'ETUDE EXPLORATOIRE QUALITATIVE 195
10.5.1 Echantillon des étudiants (N=8) 196
10.5.2 Echantillon des diplômés en insertion professionnelle (N=9) 203
10.6 DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE EXPLORATOIRE 211
11 ETUDE DE LA VALIDITE DES ECHELLES PSYCHOMETRIQUES 217
11.1 PRINCIPE ET OBJECTIFS 217
11.2 METHODE POUR L'ANALYSE DES PROPRIETES PSYCHOMETRIQUES 218

11.2.1 L'analyse factorielle exploratoire et critères ... 218
11.2.2 Analyse factorielle confirmatoire et indices d'ajustement ... 219
11.3 VALIDATION DE L'ECHELLE DE CONNAISSANCE DES FORCES ... 221
11.3.1 Présentation de l'échelle ... 221
11.3.2 La Structure factorielle et les indices d'ajustement de l'échelle ... 221
11.4 VALIDATION DE L'INVENTAIRE DES FORCES DE CARACTERE VIA-IS ... 223
11.4.1 Présentation de l'échelle ... 223
11.4.2 Résultats des analyses factorielles sur les items du VIA-72 : Modèle 1 ... 225
11.4.3 Résultats des analyses factorielles sur les 15 forces : Modèle 2 ... 228
11.4.4 Résultats des analyses factorielles sur les 24 forces initiales : Modèle 3 ... 229
11.4.5 Interprétation des résultats pour la strcuture factorielle du VIA-72 ... 232
11.5 VALIDATION DE L'ECHELLE D'EPANOUISSEMENT ... 234
11.5.1 Présentation de l'échelle ... 234
11.5.2 Résultats des analyses factorielles de l'échelle épanouissement ... 235
11.6 VALIDATION DE L'ECHELLE DE L'ADAPTABILITE DE CARRIERE : CAAS-SF ... 237
11.6.1 Présentation de l'échelle ... 237
11.6.2 Analyses factorielles de l'échelle CAAS-SF ... 238
11.6.3 Interprétation des résultats de l'analyse factorielle de l'échelle CAAS-SF ... 240
11.7 DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE DE VALIDITE DES ECHELLES PSYCHOMETRIQUES ... 240

12 ETUDE EMPIRIQUE QUANTITATIVE ... 243

12.1 OBJECTIFS ... 243
12.2 HYPOTHESES ... 245
12.3 METHODOLOGIE ... 248
12.3.1 Echantillon ... 248
12.3.2 Instruments de mesure ... 250
12.3.3 Procédure ... 252
12.3.4 Ajustement et mise à plat des données ... 252
12.4 PRESENTATION DES METHODES D'ANALYSE ET DE LA MODELISATION PAR EQUATION STRUCTURELLE ... 253
12.4.1 Pourquoi PLS ? ... 254
12.4.2 Présentation de PLS ... 255
12.4.3 Indices à considérer dans le modèle de mesure ... 255
12.5 RESULTATS DES ANALYSES DESCRIPTIVES ET BIVARIEES ... 257
12.5.1 Analyses descriptives et univariées ... 257
12.5.2 Analyses bivariées et comparaisons de moyennes ... 258
12.6 RESULTATS DES EFFETS DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES SUR L'ADAPTABILITE DE CARRIERE : MODELE 1 ... 262
12.6.1 Les résultats de l'analyse de régression pour le modèle 1 ... 262

12.6.2 Modélisation en équation structurale de l'effet des ressources psychologiques sur l'adaptabilité de carrière : modèle 1 ..... *272*

12.7 RESULTATS DES EFFETS DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'ADAPTABILITE DE CARRIERE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE : MODELE 2 280

12.7.1 Les résultats de l'analyse de régression pour le modèle 2 ..... *280*

12.7.2 Modélisation en équation structuelle de l'effet des ressources psychologiques et de l'adaptabilité de carrière sur l'insertion professionnelle : modèle 2 ..... *281*

12.8 DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ETUDE EMPIRIQUE 289

13 DISCUSSION GENERALE 297

13.1 L'EPANOUISSEMENT : UNE COMPOSANTE INCONTOURNABLE POUR UNE INSERTION PROFESSIONNELLE RAPIDE 297

13.2 ROLE DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES ET ADAPTATIVES DANS LA TRANSITION UNIVERSITE EMPLOI 298

13.2.1 La force du lien social *299*

13.2.2 La force des ressources auto-régulatrices : la tempérance et la sagesse *300*

13.2.3 Promouvoir le comportement proactif *303*

13.3 LES LIMITES DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE ET DU MODELE VEA POUR ACCOMPAGNER LA TRANSITION UNIVERSITE-EMPLOI 304

13.4 VERS UN NOUVEAU MODELE ADAPTATIF DE LA PERSONNALITE ? 307

14 CONTRIBUTIONS ET LIMITES DE LA RECHERCHE 309

14.1.1 Contributions *309*

14.1.2 Limites *310*

15 PERSPECTIVES DE RECHERCHE 313

15.1 VERS UNE INSTITUTIONNALISATION DU BIEN-ETRE 313

15.2 VERS DES MODELES INTEGRATIFS ET CONTEXTUELS DU CONSEIL EN ORIENTATION 314

15.3 VERS UNE PROFESSIONNALISATION DU METIER DU CONSEILLER D'ORIENTATION A L'ACCOMPAGNEMENT A LA TRANSITION 316

CONCLUSION GENERALE 320

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 326

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1-1: SYNTHESE DES TROIS PARADIGMES DU CONSEIL EN ORIENTATION 54
TABLEAU 3-1: SYNTHESE DES THEORIES ET OUTILS DE MESURE DES FORCES..... 82
TABLEAU 3-2: MODELES DES VALEURS EN ACTION (VEA) (PETERSON & SELIGMAN, 2004)..... 91
TABLEAU 3-3: CARACTERISTIQUES DES FORCES COGNITIVES..... 93
TABLEAU 3-4: CARACTERISTIQUES DES FORCES EMOTIONNELLES 94
TABLEAU 3-5: CARACTERISTIQUES DES FORCES INTERPERSONNELLES 95
TABLEAU 3-6: CARACTERISTIQUES DES FORCES CIVIQUES 95
TABLEAU 3-7: CARACTERISTIQUES DES FORCES PROTECTRICES 96
TABLEAU 3-8: CARACTERISTIQUES DES FORCES SPIRITUELLES 100
TABLEAU 3-9: LES DIFFERENTES VERSIONS DE L'INVENTAIRE DES FORCES DE CARACTERE POUR LA POPULATION D'ADULTES..... 102
TABLEAU 6-1: FICHE SIGNALETIQUE SUR LES INDICATEURS SOCIO-ECONOMIQUES ET EDUCATIFS DE LA TUNISIE (ETF, 2017) 151
TABLEAU 7-1: CARTOGRAPHIE DES ACTEURS OPERANT DANS LE CONSEIL EN INFORMATION ET ORIENTATION EN TUNISIE 155
TABLEAU 7-2: EVOLUTION DE LA POPULATION EN CHOMAGE..... 161
TABLEAU 7-3: REPARTITION DES CHOMEURS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SELON LA DUREE DE CHOMAGE 162
TABLEAU 7-4: COMPARAISON ENTRE PAYS DE L'ENGAGEMENT DES JEUNES DIPLOMES DANS DES ASSOCIATIONS..... 165
TABLEAU 7-5: COMPARAISON ENTRE PAYS DE LA REPRESENTATION DU FONDEMENT DE LA RELIGION CHEZ LES JEUNES DIPLOMES ... 165
TABLEAU 7-6: COMPARAISON ENTRE PAYS DE LA REPRESENTATION DE LA FONCTION DE LA RELIGION CHEZ LES JEUNES DIPLOMES... 166
TABLEAU 7-7: COMPARAISON ENTRE PAYS DU NIVEAU DE STATISFACTION DE LA VIE CHEZ LES DIPLOMES 166
TABLEAU 9-1: REPARTITION DES DIPLOMES PAR DOMAINE D'ETUDE (2016)..... 180
TABLEAU 9-2 REPARTITION DES ETUDIANTS INSCRITS PAR DOMAINE D'ETUDE ET PAR SECTEUR 181
TABLEAU 9-3: EFFECTIF ET POURCENTAGE DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE PUBLIQUE DANS LES SPECIALITES A FAIBLE TAUX D'INSERTION PROFESSIONNELLE 182
TABLEAU 9-4: MOYENNE DE DELAI D'ATTENTE POUR UN PREMIER EMPLOI POUR LES DOMAINES D'ETUDES A FAIBLE TAUX D'EMPLOYABILITE..... 182
TABLEAU 9-5: EVOLUTION DU NOMBRE DE CHOMEURS SELON LA NATURE DU DIPLOME 183
TABLEAU 10-1: ECHANTILLON DE L'ETUDE EXPLORATOIRE (N=17) 186
TABLEAU 10-2: OBJECTIFS ET THEMATIQUES DU GUIDE D'ENTRETIEN 188
TABLEAU 10-3: FACTEURS DE CHOIX D'UN TYPE D'ANALYSE DES DONNEES TEXTUELLES (FALLERY ET AL., 2007) 191
TABLEAU 10-4: STYLES ET MISE EN SCENE DU DISCOURS DES ETUDIANTS (N=8) 196
TABLEAU 10-5: LES UNIVERS DE REFERENCE DANS LE DISCOURS DES ETUDIANTES (N=8)..... 197
TABLEAU 10-6: PRINCIPAUX SCENARIOS DANS LE DISCOURS DES ETUDIANTES ET FREQUENCE DE LEUR APPARTION (N=8) 198
TABLEAU 10-7: STYLES ET MISE EN SCENE DU DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) 204
TABLEAU 10-8: LES UNIVERS DE REFERENCE DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9)..... 205

TABLEAU 10-9: PRINCIPAUX SCENARIOS DU DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE ET LA FREQUENCE DE LEUR APPARITION (N=9) 206
TABLEAU 10-10: COMPARAISON DES RESULTATS DE L'ANALYE COGNITIVO DISCURSIVE ENTRE L'ECHANTILLON DES ETUDIANTES ET L'ECHANTILLON DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE 214
TABLEAU 11-1 : COMPOSSITION DE L'ECHANTILLON POUR L'ANALYSE FACTORIELLE EXPLORATOIRE (N=288) 220
TABLEAU 11-2: COMPOSITION DE L'ECHANTILLON POUR L'ANALYSE FACTORIELLE CONFIRMATOIRE (N=289) 220
TABLEAU 11-3: LES INDICES DE SATURATION FACTORIELLE DE L'ECHELLE "CONNAISSANCE DE SES FORCES" (N=288) 222
TABLEAU 11-4: INDICES D'AJUSTEMENT DE LA STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE DE "CONNAISSANCE DE SES FORCES" A UN FACTEUR 222
TABLEAU 11-5: STRUCTURE FACTORIELLE DU VIA-72 A 42 ITEMS (N=288) : MODELE 1 226
TABLEAU 11-6: ETIQUETTES, ITEMS ET COEFFICIENT DE FIABILITE POUR LES NOUVELLES ECHELLES DU VIA-72 A 42 ITEMS (MODELE 1) 227
TABLEAU 11-7: INDICES D'AJUSTEMENT DE LA STRUCTURE FACTORIELLE DU VIA A 42 ITEMS (MODELE 1 A 15 FACTEURS) 227
TABLEAU 11-8: STRUCTURE FACTORIELLE DU VIA A 21 FORCES (N=288) : MODELE 3 230
TABLEAU 11-9: ETIQUETTES ET COEFFICIENT DE FIABILITE DES 21 FORCES DE CARACTERE ISSUES DE L'ANALYSE FACTORIELLE SUR LE VIA-72: MODELE 3 231
TABLEAU 11-10: LES INDICES D'AJUSTEMENT DE LA STRUCTURE FACTORIELLE DU MODELE VIA A 21 FORCES : MODELE 3 231
TABLEAU 11-11: COMPARAISON DES INDICES D'AJUSTEMENT DE LA STRUCTURE FACTORIELLE DES TROIS MODELES TESTES 232
TABLEAU 11-12: ETIQUETTES ET ITEMS DE LA NOUVELLLE ECHELLE VIA-72 232
TABLEAU 11-13: STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE "EPANOUISEMENT" (N=288) 236
TABLEAU 11-14: LES INDICES D'AJUSTEMENT DE LA STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE "EPANOUISSEMENT" A UN FACTEUR 236
TABLEAU 11-15: STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE "ADAPATBILITE DE CARRIERE" CAAS-SF (N=288) 238
TABLEAU 11-16: ETIQUETTES ET ITEMS POUR LES NOUVELLES SUS-ECHELLES DU CAAS-SF 239
TABLEAU 11-17: LES INDICES D'AJUSTEMENT DE LA STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE CAAS-SF A DEUX FACTEURS 239
TABLEAU 12-1: CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON GLOBAL (N=577) 248
TABLEAU 12-2: CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON DES ETUDIANTS GROUPE A (N=470) 249
TABLEAU 12-3: CARACTERITIQUES DE L'ECHANTILLON DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE GROUPE B (N=107) 250
TABLEAU 12-4: FREQUENCE DES TYPES DE COMPORTEMENT PROACTIF ET DE LA REUSSITE DU PARCOURS UNIVERSITAIRE 257
TABLEAU 12-5: MOYENNES ET ECARTS TYPES DES DES DIFFERENTES VARIABLES 258
TABLEAU 12-6: CORRELATIONS ENTRE LES DIFFERENTES VARIABLES (N=577) 260
TABLEAU 12-7: COMPARAION DES MOYENNES DES DIFFERENTES RESSOURCES EN FONCTION DES DEUX GROUPES 261
TABLEAU 12-8: REGRESSION HIERARCHIQUE DES FORCES DE CARACTERE SUR L'ADAPTABILITE DE CARRIERE DU MODELE 1 263
TABLEAU 12-9: ANALYSE EN REGRESSION LINEAIRE DE CONNAISSANCE DE SES FORCES SUR L'ADAPTABILITE DE CARRIERE SUR LE MODELE 1 264
TABLEAU 12-10: ANALYSE DE REGRESSIONS HIERARCHIQUES DES CONNAISSANCES DE SES FORCES ET DES FORCES DE CARACTERE SUR L'ADAPTABILITE DE CARRIERE 266
TABLEAU 12-11: REGRESSION HIERARCHIQUE DES FORCES DE CARACTERE SUR L'EPANOUISSEMENT MODELE 1 267
TABLEAU 12-12: ANALYSE DE REGRESSION LINEAIRE DES CONNAISANCES DE SES FORCES SUR L'EPANOUISSEMENT 268

TABLEAU 12-13: ANALYSE DE REGRESSION HIERARCHIQUE DES FORCES DE CARACTERE ET DE LA CONNAISSANCE DE SES FORCES SUR L'EPANOUISSEMENT DU MODELE 1 269
TABLEAU 12-14: ANALYSE EN REGRESSION HIRERACHIQUE DE L'EPNOUISSEMENT SUR L'ADAPTABILITE DE CARRIERE DU MODELE 1 270
TABLEAU 12-15: ANALYSE DE L'EFFET MODERATEUR DU COMPORTEMENT PROACTIF SUR LA RELATION ENTRE L'EPANOUISSEMENT ET L'ADAPTABILITE DE CARRIERE DU MODELE 1 271
TABLEAU 12-16: ANALYSE DE L'EFFET MODERATEUR DE LA REUSSITE UNIVERSITAIRE SUR LA RELATION ENTRE L'EPANOUISSEMENT ET L'ADAPTABILITE DE CARRIERE DU MODELE 1 271
TABLEAU 12-17: INDICES DE QUALITE STRUCTURALE DU MODELE 1 272
TABLEAU 12-18: ANALYSE MULTIGROUPE DES EFFETS TOTAUX DU MODELE 1 ENTRE LE GROUPE A (N=470) ET LE GROUPE B (N=107) 275
TABLEAU 12-19: ANALYSE MULTIGROUPE DES EFFETS INDIRECTS DE L'EPANOUISSEMENT ENTRE LES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES ET L'ADAPTABILITE DE CARRIERE DU MDELE 1 ENTRE LE GROUPE A (N=470) ET LE GROUPE B (N=107) 276
TABLEAU 12-20: REGRESSION LINERAIRE DES FORCES DE CARACTERE, DE LA CONNAISSANCE DE SES FORCES, DE L'EPANOUISSEMENT, DE L'ADAPTABILITE DE CARRIERE, DE LA PROACTIVITE ET DE LA REUSSITE UNIVERSITAIRE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE 280
TABLEAU 12-21: INDICES DE QUALITE STRUCTURALE DU MODELE 2 282
TABLEAU 12-22: RESULTATS DE LA MODELISATION EN EQUATION STRUCTURALE DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES SUR L'EPANOUISSEMENT DANS LE MODELE 2 283
TABLEAU 12-23: RESULTATS DE LA MODELISATION EN EQUATION STRUCTURALE DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'EPANOUISSEMENT SUR L'ADAPTABILITE DE CARRIERE DANS LE MODELE 2 283
TABLEAU 12-24: RESULTATS DE LA MODELISATION EN EQUATION STRUCTURALE DES DIFFERENTES VARIABLES SUR L'INSERTION DANS LE MODELE 2 286
TABLEAU 12-25: EFFETS DE MEDIATION DE L'EPANOUISSEMENT ET DE L'ADAPTABILITE DE CARRIERE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DANS LE MODELE 2 287

LISTE DES FIGURES

FIGURE 3.1: MODELE VEA REVISITE (PETERSON, 2006) 104
FIGURE 7.1: STRUCTURE DES CHOMEURS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (2014) 161
FIGURE 7.2: COMPARAISON DU TAUX DE CHOMAGE ENTRE LA TUNISIE ET D'AUTRES PAYS EN 2014 162
FIGURE 7.3: MODE DE RECHERCHE D'EMPLOI CHEZ LES CHOMEURS TUNISIENS 162
FIGURE 8.1: MODELE DE LA RECHERCHE 176
FIGURE 8.2: SCHEMA DES ETAPES DE REALISATION DES ETUDES EMPIRIQUES 177
FIGURE 9.1: TAUX DE CHOMAGE DES DIPLOMES DU SUPERIEUR EN 2014 180
FIGURE 10.1: LES ETAPES DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS 190
FIGURE 10.2: DEMARCHE ENTAMEE POUR LE CHOIX DE LA METHODE D'ANALYSE DES DONNEES DE L'ETUDE EXPLORATOIRE 192
FIGURE 10.3: SCHEMA GLOBAL DE L'ANALYSE COGNITIVO - DISCURSIVE EFFECTUEE PAR TROPES (MOLETTE, 2009) 193
FIGURE 10.4: VUE GLOBALE DE L'ANALYSE MORPHOSYNYAXIQUE REALISEE PAR TROPES (MOLETTE, 2009) 193
FIGURE 10.5: VUE GLOBALE DE L'ANALYE SEMANTIQUE REALISEE PAR TROPES (MOLETTE, 2009) 194
FIGURE 10.6: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "TRAVAIL ET EMPLOI" POUR L'ECHANTILLON DES ETUDIANTES (N=8) 199
FIGURE 10.7: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "SENTIMENTS" POUR L'ECHANTILLON DES ETUDIANTES (N=8) 199
FIGURE 10.8: GRAPHE ETOILE DU SUBSTANTIF "GENS" HEZ LES ETUDIANTES (N=8) 200
FIGURE 10.9: GRAPHE ETOILE DU SUBSTANTIF "FAMILLE" CHEZ LES ETUDIANTES (N=8) 200
FIGURE 10.10: GRAPHE ETOILE DU SUBSTANTIF "COGNITION & CONNAISSANCE" POUR L'ECHANTILLON DES ETUDIANTES (N=8) ... 201
FIGURE 10.11GRAPHE ETOILE DU SUBSTANTIF "COMPORTEMENTS" POUR L'ECHANTILLON DES ETUDIANTES (N=8) 201
FIGURE 10.12GRAPHE ETOILE DU SUBSTANTIF "BONHEUR' CHEZ LES ETUDIANTES (N=8) 202
FIGURE 10.13: GRAPHE ETOILE DU SUSBTANTIF "AVENIR" CHEZ LES ETUDIANTES (N=8) 202
FIGURE 10.14: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "TRAVAIL & EMPLOI" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) 207
FIGURE 10.15: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "SENTIMENTS" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) 207
FIGURE 10.16: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "FAMILLE" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) 207
FIGURE 10.17: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "GENS" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) . 208
FIGURE 10.18: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "COGNITION & CONNAISSANCE" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) 208
FIGURE 10.19: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "RELIGION" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) 209
FIGURE 10.20: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "COMPORTEMENTS" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) 209
FIGURE 10.21: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "BONHEUR" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9) 210
FIGURE 10.22: GRAPHE ETOILE DU REFERENT "AVENIR" DANS LE DISCOURS DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (N=9)210

FIGURE 11.1: RAPPEL SUR LE MODELE DE RECHERCHE 217
FIGURE 12.1: MODELE 1 DE L'ETUDE: EFFET DES RESSOURCES PSYCHLOGIQUES SUR L'ADAPTABILITE DE CARRIERE 244
FIGURE 12.2: MODELE2 DE L'EFFET DES RESSOURCES PSYCHOLOGIQUES SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE 245
FIGURE 12.3: MODELISATION DES HYPOTHESES POUR LE MODELE 1 247
FIGURE 12.4: MODELISATION DES HYPOTHESES POUR LE MODELE 2 247
FIGURE 12.5: SCHEMA ET INDICES DE LA MODELISATION PAR EQUATION STRUCTURALE DU MODELE 1 SUR L'ECHANTILLON DES ETUDIANTS (GROUPE A) N=470 278
FIGURE 12.6: SCHEMA ET INDICES DE MODELISATION EN EQUATION STRUCTURALE DU MODELE 1 SUR L'ECHANTILLON DES DIPLOMES EN INSERTION PROFESSIONNELLE (GROUPE B) 279
FIGURE 12.7: SCHEMA DE L'EQUATION STRUCTURALE DU MODELE 2 FINAL SUR LE GROUPE B 288

LISTE DES ANNEXES

« Non présents dans ce volume ».

Prélude

« L'homme est constamment hors de lui-même, c'est en se projetant et en se perdant hors de lui qu'il fait exister l'homme et, d'autre part, c'est en poursuivant des buts transcendants qu'il peut exister ; l'homme étant ce dépassement et ne saisissant les objets que par rapport à ce dépassement, est au coeur, au centre de ce dépassement. Il n'y a pas d'autre univers qu'un univers humain, l'univers de la subjectivité humaine. Cette liaison de la transcendance, comme constitutive de l'homme — non pas au sens où Dieu est transcendant, mais au sens de dépassement — et de la subjectivité, au sens où l'homme n'est pas enfermé en lui-même mais présent toujours dans un univers humain, c'est ce que nous appelons l'humanisme existentialiste. Humanisme, parce que nous rappelons à l'homme qu'il n'y a d'autre législateur que lui-même, et que c'est dans le délaissement qu'il décidera de lui-même ; et parce que nous montrons que ça n'est pas en se retournant vers lui, mais toujours en cherchant hors de lui un but qui est telle libération, telle réalisation particulière, que l'homme se réalisera précisément comme humain ».

Jean-Paul Sartre. Conférence de la Sorbonne (1946)

« La volonté de vivre »

Lorsqu'un jour le peuple veut vivre,
Force est pour le Destin, de répondre,
Force pour les ténèbres de se dissiper,
Force est pour les chaînes de se briser.
Avec fracas, le vent souffle dans les ravins,
Au sommet des montagnes et sous les arbres, disant :
« Lorsque je tends vers un but,
Je me fais porter par l'espoir
Et oublie toute prudence ;
Je n'évite pas les chemins escarpés
Et n'appréhende pas la chute
Dans un feu brûlant.
Et lorsque je demande à la Terre :
« Mère, détestes-tu les hommes ? »
Elle me répond :
« Je bénis les ambitieux
Et ceux qui aiment affronter les dangers.
Je maudis ceux qui ne s'adaptent pas
Aux aléas du temps et se contentent de
Mener une vie morne, comme les pierres.
Le monde est vivant ».

إرادة الحياة

إذا الشّعب يوما أراد الحياة فلا بدّ أن يستجيب القدر

ولا بدّ للّيل أن ينجلي

ولا بدّ للقيد أن ينكسر

ومن لم يعانق شوق الحياة

تبخّر في جوّها واند ثر

Abou EL Kacem Chebbi (Poète tunisien). 1933. Traduction S. Masliah (2002)

أبو القاسم الشابي. (1933)

Introduction générale

Un travail de thèse est un travail où se versent sciences, connaissances, théories, outils, méthodologies, normes, rigueur, résultats mais également une partie de soi. Ces graines ne donnent forme qu'à travers une articulation trouvant sens dans la passion et l'amour que nous portons à notre sujet de thèse et à son objet d'étude.

Le courage d'amener à terme et à destination ce travail de recherche s'appuie sur de longs moments de réflexion puisant leurs forces en des ressources psychologiques. C'est avec une inspiration transcendante que nous élaborons ce travail de thèse profondément marqué par deux courants épistémologiques qui semblent en apparence s'opposer mais qui dans notre recherche s'associent pour se compléter : le constructivisme social et la psychologie positive. Ces deux courants se rencontrent dans l'étude des ressources psycho-sociales qui permettent à l'individu à la fois de trouver sens à sa vie mais également d'apprendre à se construire tout au long de la vie dans une démarche d'exploration de soi et de mobilisation de ses ressources psychologiques (Sovet, Annovazzi, Ginevra, Kaliris, & Lodi, 2018). Même si les deux courants diffèrent profondément dans leurs méthodes de recherche, leur intérêt commun pour l'étude des ressources psychologiques mobilisées à différentes étapes de la vie pour retrouver une authenticité dans le bien-être fait leur complémentarité.

Vu les crises politiques, socio-économiques que traversent les différentes sociétés modernes, vu les politiques de libre échange et de l'ouverture des frontières, vu les changements technologiques opérant à une vitesse foudroyante entrainant une culture de l'urgence, vu la digitalisation des métiers et la transformation des différents modes de travail, les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, à peine sortis de l'université, sont confrontés à des changements auxquels l'université ne les a pas préparés.

La plupart des jeunes tunisiens des filières en sciences humaines et sociales, en lettres, en droit et en sciences fondamentales (Sultana, 2017), et avant même leur insertion dans le marché de l'emploi, se trouvent dans un état d'épuisement et de détresse qui questionnent le sens de leur vie et questionnent leur bien-être. Les jeunes, pensant avoir fait leurs choix d'orientation de vie en choisissant une filière d'étude après le baccalauréat se trouvent pris, lors du passage de l'université à l'emploi, par un sentiment d'amertume face à une désillusion les faisant passer d'une certitude et d'un cheminement linéaire de leur carrière à une incertitude de l'emploi

soutenue par une instabilité socio-économique. Ils se sentent alors contraints et obligés de faire valoir et de développer des compétences autres que celles acquises tout au long d'une vingtaine d'années d'études, voire d'une vingtaine d'années de leur vie.

En Tunisie, les réformes socio-politiques entamées depuis le changement du régime politique du 14 janvier 2011, ayant insufflé un vent de liberté, sont à la fois porteuses d'espoir et sources d'inquiétudes. A ce titre, les données économiques sont assez alarmantes, notamment celles relatives à l'emploi. Selon le rapport de l'Institut Arabe des Chefs d'Entreprise (IACE) publié en 2016, le redressement de la croissance potentielle de l'économie tunisienne est crucial car ses incidences économiques sont multiples. Dans ce contexte, les cadres stratégiques de développement ont reconsidéré l'emploi en particulier pour les jeunes comme une priorité absolue.

Le Plan de Développement de la Tunisie (2016-2020) vise à atteindre un taux de croissance de 3,5% et une réduction du chômage à 12% d'ici 2020, alors qu'il est actuellement de 15,5% (INS, 2017).

Prônant le slogan « Emploi, liberté, dignité » lors de la révolte populaire de janvier 2011 à l'origine de ce que l'on a appelé le « printemps arabe », les jeunes tunisiens sont encore en attente de la concrétisation de leur slogan et des réformes promouvant un accès à l'emploi plus juste, plus équitable et plus transparent (Banque mondiale, 2014). Les diplômés de l'enseignement supérieur, à titre d'exemple, sont confrontés à plus d'un obstacle avant de se faire embaucher. Le taux de chômage dans cette catégorie de la population oscille entre 23 % et 33 % depuis 2010. Ces derniers commencent à considérer les emplois temporaires et peu qualifiés comme une solution transitoire.

La transition du milieu universitaire vers le monde du travail est généralement tardive à cause du taux élevé de scolarisation, ou peut-être parce que les jeunes appréhendent mal le passage du rôle d'étudiant à celui du travailleur. Ainsi 44,8% des jeunes sont en transition non amorcée c'est-à-dire encore à l'école ou inactifs (élèves/étudiants inactifs).

D'un autre côté, l'attitude positive des jeunes tunisiens envers l'avenir a observé un net recul depuis 2010 (OCDE, 2015) en passant de 60% à 40%. C'est dire que ce facteur psychologique, lié à l'attitude envers l'avenir, pourrait être un frein ou au contraire un facteur facilitateur face à la question de l'employabilité et toucher l'économie et le bien-être des individus.

Il paraît alors clair que les objectifs purement économiques et le redressement de la croissance potentielle ne constituent plus une condition suffisante pour promouvoir le

développement d'une nation. Les objectifs sont appelés à être inclusifs et durables pour induire une croissance de qualité, car la qualité de croissance est par définition plus sensible aux considérations de bien-être (OCDE, 2015).

L'objectif d'un modèle de bien être basé sur la croissance et le développement n'est certainement pas illusoire ou chimérique. Certains pays développés mettent "*le bonheur du peuple*" au cœur d'un nouveau modèle de croissance qui prend en considération les inégalités sociales et les préoccupations environnementales (Banque mondiale, 2014).

On relèvera par ailleurs, dans les récents rapports de "*Going for Growth*" publiés par l'OCDE en 2014, une insistance accrue sur l'impératif d'une croissance économique améliorant à long terme les standards de vie des citoyens et leur bien-être social. Ces mêmes aspects sont également pris en compte par Aghion, Cette et Cohen (2014) dans leur ouvrage "*changer de modèle*". Tous ces débats conduisent, en définitive, à privilégier une approche équilibrée des objectifs du redressement de la croissance potentielle.

Dans ce sens, l'employabilité ne constituerait plus à créer de l'emploi (entrepreneuriat, écologie verte, etc.) mais serait de se trouver les moyens de donner aux jeunes plus d'espoir afin de croire en eux, afin de croire en l'avenir et afin d'œuvrer pour être proactif et développer leur adaptabilité pour faire face à des contextes constamment en mouvance.

En psychologie, les approches centrées sur ce qui fonctionne mal chez les individus, tenteraient de comprendre pourquoi les gens vont mal, pourquoi ils sont affectés par ces changements, pourquoi ils sont désespérés. A ces questions, ces approches tenteraient d'y répondre ou d'y remédier par différents moyens thérapeutiques. Or dans le même contexte, la psychologie positive se penche sur l'étude des processus et des comportements des individus qui malgré ces changements et ces situations de transformations et de transitions arrivent à fonctionner d'une manière optimale et à s'adapter.

En commençant notre projet de thèse, nous nous sommes longuement interrogés sur l'approche positive que nous pouvons adopter pour étudier l'orientation professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et les ressources psychologiques qui leur permettent d'aller de l'avant et de gérer positivement ces transitions. Ces interrogations ont fait l'objet de longues réflexions et discussions avec nos directeurs de thèse.

Nous étions en effet déterminés à étudier ce phénomène sous un angle optimiste prônant l'espoir d'aller de l'avant face à une rude conjoncture socio-économique. Nous étions convaincus que l'individu possède en lui des ressources psychologiques parfois sousestimées

et délaissées. Nous partagions entièrement la pensée de Sartre (Sartre, 2009; p.95) pour qui il est indispensable que « *l'Homme se retrouve lui-même et se persuade que rien ne peut le sauver de lui-même* ». Face à ce projet, nous étions bien heureux de savoir que la psychologie positive offrait une belle perspective pour répondre à cette problématique de l'orientation tout au long de la vie. Ce courant fondé sur les forces, établit un lien entre l'individu et ses capacités naturelles à fonctionner d'une manière optimale. Il porte en lui un vent d'optimisme, une doctrine de l'action.

En effet, depuis une vingtaine d'années, une littérature scientifique particulièrement occidentale se construit autour du fonctionnement optimal des individus. Ce courant de la psychologie positive cherche à comprendre les processus et les conditions qui permettent à un individu, à un groupe et à une institution de fonctionner de manière optimale afin d'atteindre le bien-être (Gable & Haidt, 2005). La psychologie positive s'est donnée comme champ d'application les domaines de la santé, de l'éducation, du sport, du travail et des organisations (Sitbon, Shankland, & Krumm, 2019). Toutefois, le domaine de l'orientation est resté à l'écart du champ d'intervention de la psychologie positive qui ne commence que récemment à être au centre des travaux en psychologie de l'orientation.

Nous tentons d'apporter un nouveau regard à la psychologie de l'orientation professionnelle à travers les vertus et les forces de caractère qui permettraient à l'individu de s'orienter tout au long de la vie. Ces ressources psychologiques permettront surtout de mieux gérer les transitions professionnelles notamment celles relatives à la transition université-emploi, en promouvant le bien-être et en promouvant une meilleure adaptabilité de carrière qui faciliterait l'insertion professionnelle.

Notre présent travail tente de faire de l'orientation professionnelle tout au long de la vie un enjeu majeur pour le développement social et économique de notre pays. Ce développement ne pourrait se faire qu'à travers le bonheur de ses jeunes qui par leur bien-être contribueront à un meilleur investissement professionnel, feront preuve d'un meilleur engagement institutionnel et montreront une motivation accrue pour devenir des acteurs majeurs dans le développement du pays.

A travers la mobilisation de leurs propres ressources notamment dans la transition université-emploi, les jeunes ne sont plus appelés à éviter les difficultés de l'emploi ou à dénier des opportunités qui ne correspondraient pas à leurs qualifications. L'individu est plutôt appelé à gérer ces difficultés et d'en donner un sens afin d'ouvrir la porte de l'espérance. Quand elles se

prolongent, ces transitions bouleversent voire même questionnent l'identité des individus, bafouillent leur estime de soi et remuent leur confiance. Ces chamboulements confrontent l'individu à deux réalités : ce qu'il pense être et ce que la société, notamment les exigences du monde professionnel lui demandent d'être. Entre souffrance, amertume et désespoir, les jeunes ne croient plus à un emploi stable pouvant les aider à améliorer leur qualité de vie, à construire leur avenir tel qu'ils l'entendent. Les efforts pour améliorer leur adaptabilité semblent vains et la passivité gagne du terrain sur la proactivité.

Face à ces nouvelles problématiques, les professionnels et les chercheurs se donnent comme champ d'étude l'orientation et tentent de développer différents outils et dispositifs d'accompagnement. Ces méthodes, au profit de ces jeunes adultes et des moins jeunes, les aident à mieux gérer leur carrière, à mieux faire face à ces transitions, à mieux les vivre, à se sentir mieux et à mieux s'insérer professionnellement.

Pour explorer les ressources adaptatives des jeunes et leur comportement proactif, nous mettons particulièrement les projecteurs sur des dimensions purement psychologiques de l'individu à savoir les ressources psychologiques et les forces de caractère. Ce qui ne veut pas dire que nous omettons ou que nous occultons toute implication des facteurs interpersonnels, socio-économiques, institutionnels, contextuels, géographiques ou culturels dans l'orientation professionnelle. Nous sommes bien conscients que d'autres processus interviennent dans la construction d'un parcours professionnel et dans la gestion par l'individu des transitions professionnelles. Nous partageons également l'idée que les déterminants de l'adaptation de carrière et de l'orientation ne sont ni principalement externes ni principalement internes mais sont dans une interaction individu/ environnement où le sujet est acteur de son devenir (François, 2007).

Néanmoins, un travail de thèse semble ne pas offrir l'espace nécessaire pour l'étude de tous les facteurs susceptibles de déterminer l'orientation tout au long de la vie. Nous avons ainsi fait le choix de nous pencher exclusivement sur des facteurs psychologiques - les forces de caractère- qui n'ont été que peu étudiés dans le champ de la psychologie de l'orientation.

Nous assumons ce choix qui pourrait être discutable mais qui porte en définitive notre orientation épistémologique humaniste.

L'objectif de ce travail a comme finalité de comprendre comment certains jeunes usent pleinement de leurs forces de caractère pour gérer au mieux les transitions université – emploi

et pour s'insérer professionnellement d'une manière rapide, efficace et satisfaisante. Nous cherchons également à savoir quelles sont les forces qui développeraient le sentiment de bien-être mis au service de l'adaptabilité de carrière dans la transition université-emploi. Afin d'étudier l'effet de ces ressources sur la gestion des transitions, nous avons entrepris une démarche comparative entre deux moments : en amont et en aval de la transition université-emploi. L'objectif étant de voir comment et de quelle manière ces ressources se développent-elles tout au long de la transition.

La recherche s'est déroulée en Tunisie. Notre population d'étude porte sur les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui se caractérisent par un faible taux d'employabilité et un fort taux de chômage ce qui complexifie et complique leur insertion professionnelle. Deux groupes sont considérés dans cette population : un groupe d'étudiants en fin de parcours universitaire (en amont de la transition) et un groupe de diplômés en insertion professionnelle (en aval de la transition).

Notre travail s'articule autour de quatre grandes parties.

La première partie regroupe les concepts clés de notre recherche. Dans le premier chapitre sera présentée l'importance des ressources adaptatives dans la transition université-emploi. S'en suivra, dans le deuxième chapitre, un exposé sur les ressources psychologiques du point de vue de la psychologie positive. Un lien sera établi entre ces différentes ressources et la transition université-emploi. Nous aborderons dans le troisième chapitre les forces de caractère à travers le modèle des Valeurs En Action (VEA) (Seligman & Peterson, 2004). Le bonheur fera l'objet du quatrième chapitre. Cette première partie sera couronnée par un cinquième chapitre qui met en commun ces différents concepts.

Nous présentons dans la deuxième partie les spécificités sociétales tunisiennes. Nous aborderons dans le chapitre 6 les caractéristiques culturelles et sociopolitiques de la Tunisie. Les particularités du marché de l'emploi seront abordées dans le chapitre 7. Le huitième et dernier chapitre de cette partie annoncera la problématique, les hypothèses et les objectifs de la recherche.

Dans la troisième partie seront présentées les trois études empiriques réalisées. Nous décrirons dans le chapitre 9 la population d'étude, qui sera suivi dans le chapitre 10 d'une esquisse sur l'étude exploratoire qualitative. Le chapitre 11 sera consacré aux études de la

validité des échelles psychométriques étudiées. Nous présenterons dans le chapitre 12 l'étude empirique quantitative.

Nous concluons le travail par une quatrième partie qui contient une discussion générale sur les résultats trouvés, objet du chapitre 13. Dans le chapitre 14, nous éluciderons les contributions et les limites de cette recherche. Nous clotûrerons ce travail de thèse par des perspectives de recherche et une conclusion générale sur les enjeux et les actions à mener et à mettre en place pour accompagner la transition université-emploi.

PREMIERE PARTIE : REVUE DE LA LITTERATURE

Nous avons choisi dans cette première partie de traiter les concepts tels qu'ils sont définis dans la littérature internationale et particulièrement occidentale. L'opérationnalisation, la signification et les recherches conduites sur ces concepts dans les sociétés arabo-musulmanes telles que la Tunisie, terrain de notre recherche, seront abordées dans la deuxième partie qui présentera la problématique de la recherche.

La revue de la littérature nous éclairera sur les concepts fondamentaux constituant les variables et les composantes de notre travail.

Nous présenterons dans le chapitre 1 l'utilité de l'orientation professionnelle dans un monde en perpétuelles transformations et l'importance des ressources adaptatives. Par la suite et dans le chapitre 2, notre exposé mettra la lumière sur la nouvelle approche d'aborder la psychologie de l'orientation avec la psychologie positive et particulièrement les ressources psychologiques à l'œuvre dans l'orientation professionnelle. Nous approfondirons cet exposé par le chapitre 3 qui traitera des forces de caractère comme ressources psychologiques. En définitive, nous cèderons la place au chapitre 4 qui traitera du bonheur à travers le bien-être des individus et leur épanouissement dans un contexte marqué par des transitions pas toujours agréables à vivre. Nous présentons dans le chapitre 5 différentes études ayant fait l'objet d'intersection de ces différents concepts.

1 Des ressources adaptatives pour l'orientation tout au long de la vie.

« *C'est ce qui fait l'Homme c'est sa faculté d'adaptation* ».

Socrate, le monde grec – Ve s av.J.-C.

1.1 Introduction

Il n'est ni original ni nouveau d'affirmer que le monde change et change vite. Il n'est pas surprenant de voir que le marché et l'environnement de travail le sont aussi. Des avancées technologiques à la fois fondamentales, majeures et déterminantes ont été réalisées à travers la digitalisation et la généralisation des technologies de l'information et de la communication à travers le monde entier (Schwab, 2016). Au cœur de tous ces changements, de multitudes de recherches se sont focalisées sur la centralité du travail et le sens qui lui est afféré, ainsi que sur la transformation de la nature des carrières des travailleurs. Une attention particulière fut également portée sur la capacité des individus à traiter efficacement les transitions professionnelles (Di Fabio & Maree, 2016 ; Maree, 2017a).

1.2 Modification du travail et des parcours professionnels

De prime à bord, il peut sembler inutile de faire un plaidoyer sur la centralité du travail et sur les métamorphoses de ce qu'il représente à travers les progrès sociétaux. Sauf qu'il nous paraît incontournable de montrer l'évolution de ce concept qui de nos jours est sujet de polémique. La mise en contexte de la signification du travail nous permet de mieux appréhender les angles de recherche et de positionnement épistémologique de la psychologie de l'orientation.

Le travail est aujourd'hui perçu tantôt source de bonheur et d'épanouissement, tantôt source de souffrance (Aubrey, 1994). Depuis déjà une quarantaine d'années, Sartin (Sartin, 1977) observait que le travail n'était plus sacralisé par les jeunes générations et représentait davantage un moyen légal de gagner l'argent nécessaire à leur sécurité plutôt qu'un moyen pour se réaliser. Dans le même sens, Frances (1986) constatait que les jeunes n'étaient plus inspirés par le travail. Ces derniers, à l'opposé de la réalisation de soi, perçoivent le travail comme un lieu

d'aliénation et de destruction de soi (Fournier & Gaudron, 2006). Dans son ouvrage « *le travail : une valeur en voie de disparition* », Méda (2010) appuie l'idée selon laquelle la valeur travail est fortement en déclin dans les sociétés industrialisées et qu'il existe bien d'autres ressources comme moyen privilégié d'épanouissement personnel. Pour Aubrey (1994), le travail est devenu un lieu de confrontation de l'homme avec lui-même et avec ses semblables. De son côté, Rifkin (1996) dresse pour l'avenir une vision assez pessimiste du travail. Il soutient que les changements perpétrés, au cours des dernières décennies, dans l'organisation du marché du travail ne pourront plus afférer un rôle à l'individu dans la société. Il devient alors nécessaire pour l'individu de se connaitre et de se construire selon un processus de réflexivité continue (Guichard, 2016 ; Savickas & Guichard, 2016) plaçant le bien-être et le sens de la vie comme des éléments de plus en plus centraux dans la construction des choix de ses orientations professionnelles (Bernaud, 2016 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014).

Dans les sociétés industrialisées et post-modernes, le sens même du travail requiert différentes significations qui sont parfois paradoxales. Travailler dans l'économie globale postmoderne comporte donc un niveau de risque plus élevé, puisque les emplois ont évolué et les organisations elles-mêmes tendent vers des réseaux d'organisation (Savickas, 1997). Si, au cours du 20e siècle, les organisations servaient de « cadres de confinement » pour les travailleurs ; ces derniers, au cours de l'ère postmoderne, doivent non seulement construire leur histoire professionnelle, mais être aussi les protagonistes de l'action de construction de soi et de leur vie. La transformation du sens et de la valeur travail se sont accompagnées d'un changement dans les carrières et les parcours professionnels.

N'étant plus associée à la sécurité, à la stabilité, à la continuité ou à la progression, mais référant plutôt à l'incertitude, à l'imprévisibilité, à l'insécurité et à l'adaptation face à des situations de transitions (Bujold & Gingras, 2000), la carrière est dorénavant envisagée selon une perspective d'adaptabilité entre la personne adulte et son environnement. Le terme carrière prendrait alors en compte non seulement l'évolution de la vie professionnelle d'une personne et la perception que celle-ci a de son cheminement (Schein, 1984), mais également la capacité de la personne à utiliser des stratégies d'adaptation à de nouveaux contextes professionnels en mouvance. Fugate, Kinicki, et Ashforth (2004, p.24) parlent même de « travailleur protéiforme », affirmant que « *pour réussir dans le milieu de travail d'aujourd'hui, les travailleurs doivent être adaptables et gérer plusieurs identités* ». Ces modifications dans les différentes formes de carrière questionnent même l'objet d'étude de l'orientation professionnelle. S'agit-il alors

d'étudier l'orientation de l'individu dans son cheminement de carrière, dans sa trajectoire professionnelle, dans son parcours professionnel ou dans son parcours de vie ?

Si le terme « trajectoire professionnelle » définit un passage d'un statut à un autre – qui peut concerner les apprentissages, les stages, les périodes de chômage, la retraites, des modifications diverses dans les formes du travail ainsi que des interruptions diverses (formation, maladie, prison…) ; le terme de « parcours », moins rigide permet de sortir d'une approche uniquement déterministe (Bourdieu & Passeron, 1964) à l'entrée et durant le parcours des études.

Dans la trajectoire, peu de place est réservée à l'aménagement de transitions, étant donné sa rigidité et son déterminisme. Les étapes de la vie se succèdent dans un cadre spatio-temporelle connu d'avance. Bourdieu manifestait déjà en 1979 un intérêt considérable aux trajectoires en avançant que les individus ne se déplaçaient pas au hasard dans l'espace social. Dans un monde où règnent l'organisation, la planification, la succession structurée des rôles, l'homme ne peut être défini qu'à travers sa trajectoire. Or cette modernité organisatrice de continuités orientées se fonde progressivement dans l'ère postmoderne pour céder la place à l'imprévisibilité, à l'incertitude et au probable. De ce fait, l'évolution vers l'approche par les parcours permet de considérer une logique plus complexe, qui remet en analyse la causalité du parcours (Boutinet, 2014).

Le parcours est souvent entendu comme étant une trajectoire particulièrent lorsque le parcours n'emprunte pas les voies et les étapes qu'il aurait dû franchir à un moment donné. On lui confère ainsi le nom de parcours atypique embrassant la logique de la singularité d'une vie expérientielle.

Pour Savickas et *al*. (2010), l'expression « parcours professionnel » semble mieux adaptée pour rendre compte du caractère aléatoire des vies professionnelles de chacun. Celle-ci permet mieux d'appréhender les choix professionnels à la fois par des déterminismes sociaux, par des intérêts, par une réalité contextuelle et par des logiques intrapsychiques. Le terme de parcours, permet ainsi d'expliquer différemment l'approche de la production de l'action relative à l'orientation professionnelle et semblent répondre plus aux exigences de flexibilité des organisations. Ces parcours deviennent alors imprévisibles, incertains et hétérogènes (Mercure & Spurk, 2003 ; Palmade, 2003). Dès lors, l'orientation scolaire et professionnelle se trouve face à de nouveaux défis, à tel point que certains auteurs parlent même de changement de paradigme (Savickas et *al.,* 2009) que nous aborderons ultérieurement.

Ces manières d'appréhender la carrière fait changer l'angle d'attaque du professionnel de l'orientation professionnelle. Il ne s'agit plus d'étudier les évènements du parcours mais les transitions qui le jalonnent dans une forme de continuité de l'individu dans sa globalité dans son espace de vie. L'étude des parcours de vie au-delà de l'étude des parcours professionnels semble avoir détourné l'attention et suscite l'intérêt des spécialistes en psychologie de l'orientation qui se penchent davantage sur la capacité de l'individu à gérer ses transitions pour une orientation tout au long de la vie dont le bonheur serait le vecteur.

Nous remarquons que le champ d'étude des transitions est bel et bien le miroir des changements et transformations qui mouvementent nos sociétés modernes. Les parcours de vie sont de plus en plus personnalisés et accentués par des transitions. De ce fait, nous estimons important de consacrer une partie de notre travail à cette notion. Elle permettra de préciser le but, l'objet et le contexte général de notre recherche qui se focalise particulièrement sur la transition université - emploi. Nous essayerons d'abréger notre exposé même si certains détails nous semblent importants à évoquer.

1.3 La gestion des transitions université-emploi : un défi de taille pour l'orientation professionnelle

Le terme « transition » est de plus en plus utilisé dans la littérature sur le développement de carrière (Hartung, Savickas, & Walsh, 2015a), reflétant la plus grande attention portée par les chercheurs aux stratégies développées par les individus pour faire face aux changements de leur vie. Les études actuelles sur la transition université-emploi tiennent de plus plus compte des besoins et des ressources des jeunes qui leur permettent à la fois d'explorer leur environnement et leurs intérêts et de définir des moyens pour s'intégrer au marché du travail (Domene, Landine, & Stewart, 2015).

1.3.1 Qu'est-ce qu'une transition ?

Du latin transitio, transition signifie « passage » et comme tout passage celle-ci peut être définie par son caractère transitoire, momentané, ponctuel et intermédiaire. Les passages transitionnels sont « *de nature, d'enjeux, d'empans temporels et de conséquences différents* » (Baubion-Broye & Almudever, 1998). Ceux-ci s'inscrivent bien dans « une logique temporelle » comportant une origine et une fin plus ou moins floue » et à laquelle se livre l'individu (Boutinet, 2007, p. 226).

La théorie de la transition a été créée parce qu'il existait « un besoin de développer un cadre qui faciliterait la compréhension des adultes en transition ». Pour Guichard (2007), la transition est un changement qui marque le vécu de la personne par la transformation et le changement dans ses conduites, ses rôles et ses représentations. Ainsi la transition a quatre acceptations majeures dans le domaine de l'orientation (Guichard, 2007) :

- Passage d'une étape à une autre de l'existence ou de la carrière professionnelle,
- Changement dans la vie de la personne provoqué par un événement surgissant de manière aléatoire dans l'un des domaines de vie de l'individu, ou bien l'absence d'un événement normalement attendu,
- Transformation du contexte dans lequel évolue et interagit l'individu,
- Le passage régulier de l'individu d'un contexte d'activité à un autre.

Ces aspects du processus transitionnels ne sont pas sans conséquences pour l'individu. Ils entrainent chez lui une certaine dissonance en l'affectant à la fois positivement et/ou négativement (Guichard, 2007). Anderson, Goodman, Schlossberg et Goodman (2012, p.59) estiment que la transition part des principes suivants : « elle est vécue continuellement par les adultes, les réactions de ces derniers aux transitions dépendent du type de transition, de la perception de celle-ci, le contexte dans lequel elle se produit et son impact sur leur vie ; et qu'une transition n'a pas de point final ». Elle est plutôt un processus au fil du temps qui comprend des phases d'assimilation et d'évaluation continue au fur et à mesure que les gens emménagent, à travers et hors de celui-ci (Anderson, Goodman, & Schlossberg, 2012, p 59).

Il est important de noter que la perception joue un rôle clé dans les transitions. En effet, un événement, ou un non-événement, ne répond à la définition d'une transition que si elle est définie par l'individu qui en fait l'expérience. Les transitions entrainent ainsi des changements majeurs dans la vie (relations, routines, rôles, etc.) et nécessitent généralement la mise en place de nouvelles formes de conduites (Schlossberg, 2005).

Les transitions ont fait l'objet d'une littérature abondante en psychologie, comme en sociologie et différentes formes de transitions ont été étudiées.

1.3.2 Les différents modèles de transition

Les différentes études sur les formes de transitions : transitions normatives (Havighurst, 1972 ; Levinson et *al*., 1978), transitions écologiques (Bronfendenner, 1979), transitions psychosociales (Parkes, 1971 ; Masdonati & Zitoun ; 2012), transitions « personnalisantes »

(Baubion-Broye & Almudever, 1998) et transitions événementielles (Schlossberg, 1981, 1984, 2005) représentent des tentatives différentes mais parfois convergentes pour étudier les transitions tantôt dans une démarche interactive, tantôt dans une démarche singulière. Nous nous étalerons particulièrement dans ce qui suit sur les transitions psychosociales et événementielles qui constituent le cœur de notre travail.

Les transitions psychosociales, concept élaboré en 1971 par Parkes, révèlent l'importance des processus psychologiques en jeu dans les changements affectant la vie de l'individu. Deux concepts fondamentaux soutiennent les transitions psychosociales : l'espace de vie dans lequel s'articule la perception des changements (champ psychologique) et les présomptions et attentes sur le monde. Les modifications dans ses présomptions du monde comme par exemple difficulté de travailler avec son diplôme d'études dans certaines filières d'étude, amèneront l'individu à introduire des modifications conséquentes dans son espace de vie. Il introduira alors des modifications internes et externes visant à améliorer son adaptation avec son environnement (Parkes, 1971).

Quant aux transitions événementielles, objet de recherche de Schlossberg (1981, 1984, 2005), elles sont appréhendées dans une dyade interactive entre attentes et réalités relatives à des événements de vie. Ces derniers sont répartis en trois catégories :

1. Les transitions prévues : celles qui se produisent de façon prévisible, comme l'obtention du diplôme d'études ;
2. Les transitions imprévues : imprévisibles ou programmées, comme le changement d'un programme de formation au cours du parcours universitaire (passage du système maîtrise au LMD) ; et
3. Les non-événements : des transitions attendues mais qui ne se produisent pas. Ces non-événements (événements manquants) sont de quatre types : a. Non-événement personnel, b. non-événement par ricochet (ressenti en raison d'un non-événement chez quelqu'un d'autre), c. non-événement résultant (causé par un événement) et d. non-événement retardé (différé) et l'individu reste en attente que l'événement se produise. Le non – événement est la situation transitionnelle que nous étudierons dans notre travail. C'est la situation où le jeune diplômé, diplôme en main, s'attend à obtenir un travail, étape normale dans la vie. Ceci étant, occuper un emploi stable et sécurisant tarde à se concrétiser.

Schlossberg (1984) a identifié quatre principaux facteurs qui influencent la capacité d'une personne à faire face à une transition : la situation, le soi, le soutien et les stratégies.

La Situation : Il s'agit de la situation et du contexte précis dans lequel se trouve l'individu au moment de la transition (difficultés financières, mariage, perte d'un parent, etc.) est-ce que durant cette phase de transition, la personne est-elle soumise à d'autres facteurs de stress ?

Le Soi : Il s'agit de la force ou des forces que possède un individu pour faire face à une transition. Le self ou le soi est constitué de deux composantes : les caractéristiques personnelles démographiques (sexe, âge, etc.) et des caractéristiques psychologiques (ressources psychologiques telle que la résilience et l'optimisme, etc.).

Les Soutiens : le soutien dont on peut bénéficier ou que l'on peut attendre lors d'une transition et qui peut être vital pour le sentiment de bien-être.

Les Stratégies : il s'agit de stratégies d'adaptation à la situation de transition. Elles peuvent être d'ordre relationnel, d'ordre réflexif, d'ordre décisionnel ou actif (recherche d'information, etc. Mais une personne qui aurait la flexibilité d'utiliser plusieurs stratégies sera plus capable de faire face à une transition.

L'objet de notre travail se classe dans le cadre de transition événementielle et particulièrement des transitions de non-événement différé où l'individu développe des présomptions d'emploi et d'insertion dans le monde professionnel. Nous focaliserons notre attention sur la ressource du soi avec une attention centrale sur sa dimension psychologique. Sous une pespective psychosociale, nous verrons plus tard dans notre exposé que la notion de ressources devient de plus en plus centrale dans l'étude des transitions professionnelles.

De ce fait, les transitions, entre structuration et déstructuration des trajectoires de vie, semblent tout de même enrichir les parcours des individus. Ces derniers sont ainsi appelés à mobiliser des ressources psychologiques, à se connaître davantage et à s'orienter selon un processus de réflexivité (Guichard, 2005). Les possibilités de façonner leur vie à travers la construction de parcours professionnels moins rigides et plus flexibles sont des opportunités qui les amènent à la rencontre d'eux-mêmes, de leurs aspirations et de leurs espérances. Ces transitions peuvent également être déstabilisantes quand nous n'avons pas été assez préparés à l'incertitude et à des parcours ondulaires. Les parcours professionnels actuels tels que présentés ci-dessus s'inscrivent donc dans le chaos plutôt que dans une succession d'étapes préétablies (Bright & Pryor, 2005 ; Riverin-Simard, 1996). Aujourd'hui, la problématique des transitions professionnelles a pris une importance majeure dans les productions scientifiques actuelles. Déployée dans une perspective de la construction de sa vie, elle permet de redéfinir la place et

le rôle de ces transitions, notamment les transitions études - emploi (Masdonati & Zitoun, 2012) que nous développerons ici-bas.

1.3.3 Les transitions université-emploi

Selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT), la plupart des études définissent la transition comme le temps écoulé entre la sortie de l'école (soit à l'obtention du diplôme, soit par abandon) et le premier emploi régulier. Cependant, la définition de l'emploi régulier varie d'une étude à une autre et d'un pays à un autre. Aussi, nombre d'études fixent-elles la fin de la transition au premier emploi, quel qu'il soit, tandis que certaines autres se réfèrent à des dimensions qualitatives telles que le premier emploi régulier, caractérisé par un contrat type. En partant du principe qu'une personne n'a pas « transité » jusqu'à ce qu'elle occupe un emploi qui réponde aux critères de base de la « décence », à savoir une permanence de l'emploi qui puisse garantir au travailleur un sentiment de sécurité (par exemple, un contrat à durée indéterminée), ou un emploi dont le travailleur est personnellement satisfait, l'OIT introduit donc une nouvelle dimension de la qualité dans la définition standard de la transition de l'école au travail. La transition de l'école vers la vie active est définie comme le passage d'une jeune personne (âgée de 15 ans à 29 ans) à partir de la fin des études jusqu'au premier emploi stable ou satisfaisant.

• Un emploi stable est caractérisé par l'existence d'un contrat d'embauche (verbal ou écrit) d'une durée supérieure à un an. Par conséquent, tout emploi indépendant où la relation d'emploi n'est pas basée sur un contrat écrit, en est exclu. Le contraire de l'emploi stable est un emploi temporaire ou un emploi à durée déterminée.

• L'emploi satisfaisant est une notion subjective, basée sur l'auto-évaluation de l'employé. Il implique un travail que le concerné estime « correspondre » au profil de carrière qu'il souhaite à cet instant précis. Il s'oppose au travail non satisfaisant, qui implique une insatisfaction par rapport à l'emploi.

L'OIT distingue trois étapes de la transition université-emploi :

- *Transition achevée :* une jeune personne dont la transition est achevée ou qui a « transité » est celle qui est actuellement dans :

- Un emploi stable, satisfaisant ou non satisfaisant ;
- Un emploi satisfaisant mais temporaire ;
- Un emploi indépendant jugé satisfaisant.

- *En transition* : une jeune personne est toujours « en transition » si elle répond à une des situations suivantes :

- Actuellement au chômage (au sens large) ;
- Actuellement employée dans un emploi temporaire et non satisfaisant ;
- Actuellement indépendante et insatisfaite ; ou
- Actuellement inactive, non scolarisée et désireuse de chercher du travail.

- *Transition non amorcée :* une jeune personne dont la transition n'est pas amorcée ou qui « n'a pas encore transité » est une personne qui répond à un des cas suivants :

- Encore à l'école et inactive (élèves/étudiants inactifs) ; ou
- Actuellement inactive, non scolarisée et n'ayant aucune intention de chercher du travail.

Pour une jeune personne ayant achevé sa transition ou ayant transité, une question importante demeure, celle de savoir si elle a rencontré ou non des difficultés pour obtenir un emploi stable/satisfaisant. Cette question conduit à une analyse rétrospective, en ce sens que l'on doit tenir compte du laps de temps écoulé entre la sortie de l'école et l'obtention d'un emploi stable et ou satisfaisant. La période de transition décrit les phases (exclusives) suivantes :

- Transition directe : un jeune qui, après avoir quitté l'école, est embauché, dès sa première expérience professionnelle, dans un emploi stable ou satisfaisant ;
- Périodes d'emploi temporaire/ indépendant et non satisfaisant ou sans contrat et aucunepériode de chômage ou d'inactivité ;
- Périodes de chômage, avec ou sans périodes d'emploi ou d'inactivité ;

Ces différentes catégories des transitions ainsi que les différentes typologies témoignent à la fois de la centralité du concept à la fois chez tout un chacun mais également chez les professionnels de l'orientation. La transition au travail est une question importante dans le domaine de l'orientation et du conseil en orientation professionnelle, comme en témoignent Duarte (2015), Masdonati et Fournier (2015) et Savickas (2011). Ainsi de plus en plus d'études (Knabem, Ribeiro, & Duarte, 2018) portent sur la transition de l'université au travail et sur les premières années de carrière des diplômés, car ce sujet représente un mouvement plus récent à l'échelle internationale (Arum & Roksa, 2014; Masdonati, Fournier, Pinault, & Lahrizi, 2016 ; Murphy, Blustein, Bohlig, & Platt, 2010 ; Popadiuk & Arthur, 2014).

Dans sa définition la plus classique, la transition université – emploi est la période au cours de laquelle un individu quitte l'école et occupe un emploi. La majorité des jeunes adultes quittent l'institution universitaire après l'obtention du diplôme, bien qu'il y ait d'autres qui abandonnent ou quittent le système éducatif prématurément. (Koen, Klehe, & Van Vianen, 2012).

La transition université - emploi est la première adaptation majeure à faire au travail dans la carrière des jeunes adultes. La réussite du déroulement de cette transition pourrait conditionner les parcours de vie des personnes. Il existe ainsi de nombreuses perspectives en ce qui concerne la définition de la réussite de la transition université-emploi. Certains chercheurs se basent sur des critères objectifs (l'emploi par rapport au chômage, la performance, niveaux de salaire, stabilité de l'emploi, etc.). Tandis que d'autres basent leurs travaux sur des critères subjectifs (attitudes face au travail, niveaux de stress et perceptions de l'adéquation face à un emploi) (Ng & Feldman, 2007). En nous penchant sur la primauté des critères subjectifs de la réussite de cette transition, celle-ci est définie comme à la fois la satisfaction des individus, ayant quitté l'université, des exigences du travail de leurs employeurs ; ainsi qu'une acceptation de leur environnement de travail.

Le succès des transitions université - emploi d'un point de vue subjectif, a également des implications importantes pour les organisations et pour les sociétés (Ng & Feldman, 2007). Des recherches ont montré que si le déroulement de cette transition échoue, des problèmes d'employabilité peuvent affecter les jeunes adultes durant leur carrière (Cohen-Scali, 2015, 2018 ; Hartnagel, 1997 ; Winefield & Tiggemann, 1990). Ces problèmes peuvent se manifester à travers des comportements antisociaux fréquemment associés au chômage (eg. abus d'alcool et de drogue).

Le modèle de la transition université-emploi selon le paradigme life-design se base sur quatre principes clés pour comprendre les processus en jeu dans cette transition (Masdonati & Fournier, 2015). Ces process sont considérés par les auteurs comme des composantes marquantes et influençant la transition université-emploi : l'influence du contexte, l'environnement de l'école et du marché de l'emploi ; l'importance des relations qu'entretiennent les jeunes avec leur environnement et la construction de l'identité durant la transition et leur relation à l'école et au travail. Ceci sera complémentaire à l'approche de Savickas (2009) qui se base dans le life-design sur : l'adaptabilité, la narration, l'activité et l'intention.

La transition est alors perçue comme un processus continu et imprévisible qui est présent tout au long de la formation des étudiants et durant toute leur carrière (Knabem & Ribeiro, 2015). Selon l'OIT (2016), 80% des emplois actuels tendent à disparaître en 2030. Il en résulte que le processus de transition entre école et monde du travail s'allonge et se complexifie. On constate aujourd'hui la présence de deux parcours-types de transition université - emploi. Le premier est un parcours standard représenté par un passage linéaire et relativement direct entre le monde scolaire et le marché du travail. La transition est alors assimilée à la trajectoire.

Le deuxième moins linéaire est caractérisé par un travail indépendant, par des périodes d'attente, par le passage par un travail non qualifiant ou des sous-emplois, par du travail informel, par des périodes de chômage plus ou moins prolongées constituent également des alternatives plausibles. Ces formes de travail souvent précaires, sous qualifiants, et incontournables pour une certaine catégorie de diplômés (Sciences Humaines, Lettres, Droit, Sciences Economique et Sciences) sont des alternatives plausibles et peuvent préserver les jeunes d'une situation de passivité, d'un isolement social, d'une perte de confiance et leur garantir un minimum de revenus pour survivre (Sultana et *al.* 2017). Il n'en demeure pas moins que les jeunes sont en quête d'emplois stables, durables et sécurisants et cherchent à s'insérer dans un monde de travail leur permettant de se réaliser et de faire valoir leurs compétences.

Pourquoi la notion de transition université-emploi suscite-t-elle autant l'intérêt des chercheurs en pychologie de l'orientation ? Pourtant c'est une étape parmi tant d'autres de la vie (transition école-lycée, transition lycée-université, transition emploi-emploi). Est-elle vraiment à l'origine des remaniements identitaires ou n'est-ce qu'un déclencheur entrainant la réapparition de certaines formes d'inadaptation ? Les théories et modèles de transition se multipient davantage dans le domaine de la psychologie de l'orientation. Y sont étudiés principalement les processus psychologiques en jeu et ceci dans une démarche explicative. Or les individus ont besoin de solutionner leurs problématiques dans un cadre socioculturel déterminé et la mobilisation de leurs propres ressources psychosociales durant ces phases devraient interpeller les praticiens sur l'efficacité d'impliquer les jeunes dans un tel processus de transformation. L'heure n'est plus à la compréhension de ce qui ne fonctionne pas durant les transitions, mais de se pencher sur ce qui fait réussir la transition chez certains alors que d'autres peinent à y arriver. Masdonati (2006) propose d'étudier les transitions université-emploi dans une logique d'interdisciplinarité voire même de transdisciplinarité tout en établissant un pont entre praticiens et chercheurs. Un modèle socioéconomique est alors proposé. Y sont intégrés des éléments contextuels liés à la transition, des élements subjectifs basés sur l'appropriation

individuelle de la transition et en fin des éléments factuels liés la réussite de la transition université-emploi notamment l'insertion. L'insertion professionnelle semble alors constituer un autre champ d'investigation en orientation professionnelle, même si le concept est souvent associé aux transitions professionnelles.

1.4 L'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur : un défi de plus pour l'orientation professionnelle

Parmi les transitions professionnelles que traversent les jeunes, l'insertion socio-professionnelle est certes l'une des plus difficiles et importantes à réaliser.

Le passage à l'emploi demande aux jeunes d'importants efforts de transformation identitaire et des difficultés d'anticipation de l'avenir professionnel (Guénolé, Bernaud, & Guilbert, 2012). L'entrée dans le monde du travail comporte en effet des changements comparativement au monde scolaire que les jeunes viennent de quitter (Masdonati, 2007). Ces changements génèrent parfois un affrontement entre sentiment de continuité des expériences passées et la projection de soi dans l'avenir qui est parfois déstabilisé par un marché de l'emploi imprévisible (Guénolé, Bernaud, & Boudrias, 2015). Les jeunes semblent alors prudents lors de la formulation de projets professionnels. La dénonciation, par certains d'entre eux, du manque de liens entre apprentissages scolaires et exigences du monde du travail est un indicateur de cette difficulté (Eckmann-Saillant, Bolzman, & de Rham, 1994 ; Moreau, 2004). Différentes approches ont été formulées pour rendre compte de la complexité du concept dans un monde marqué par une instabilité.

Nous évoquerons principalement trois approches de l'insertion. L'approche socio-professionnelle (Fournier et al., s. d.)), l'approche multidimensionnelle, interactionniste (Allard et Ouellette, 2002) et l'approche constructionniste (Guichard, 2008 ; Cohen-Scali, 2015).

1.4.1 L'approche socio-professionnelle de l'insertion

Cette approche est conçue dans une perspective transitionnelle incontournable. Cinq modèles soutiennent cette perspective transitionnelle de l'insertion socioprofessionnelle :

i. Le modèle de Levinson et al. (1978).
ii. Le modèle de Riverin-Simard (1984).

iii. Les trois modèles du développement de l'individu dans une démarche de progression ordonnée séquencée par des phases. Ces modèles sont soutenus par de Neugarten (1976), Gould (1978) et Gilligan (1982).

Le modèle de Levinson et al. (1978) adopte une approche à la fois développementale et adaptative. Il stipule que l'insertion socio-professionnelle est une période de transition prévisible qui se situe généralement entre l'âge de vingt-deux et vingt-huit ans. Cette période exige des changements personnels majeurs pour s'adapter au marché du travail. Elle est marquée par deux phases : une phase transitoire qui permet aux jeunes de tester le marché du travail et d'expérimenter la vie professionnelle à travers des emplois précaires voire à temps partiels. La deuxième phase, celle de l'adaptation est caractérisée par l'obtention d'emploi stable et satisfaisant en cohérence avec les aspirations des jeunes. C'est cette phase qui achèverait la transition, qui sera alors considérée comme réussie.

Contrairement au modèle Levinsonien celui de Riverin-Simard stipule que c'est l'identification par les jeunes de leurs propres limites personnelles et en élaborant des stratégies d'adaptation qu'ils réussiront avec succès leur insertion professionnelle. Le modèle à la fois développemental et humaniste (Riverin-Simard ; 1984, 1990) considère les périodes et stades de développement des individus selon une métaphore planétaire. La transition université-emploi constitue dans ce modèle le passage d'une planète à une autre. Le transfert aura donc tendance à remettre en question les rêves et les capacités d'intégration des jeunes au marché du travail qui se trouveront vite confrontés à ce que Riverin-Simard a nommé la "règle des limitations nécessaires." Ce passage s'effectuerait entre l'âge de vingt-trois et vingt-sept ans.

Si dans les deux précédents modèles l'insertion est décrite comme un processus horizontal, linéaire continu, le modèle de Neugarten (1976) la décrit comme un processus vertical, fruit d'une interaction dynamique entre soi, l'environnement et le temps personnel et social. Entrainant une profonde modification chez l'individu de son rôle social, de son identité personnelle voire même dans son existence, ce processus transitionnel de l'insertion n'est considéré réussi que si l'individu le perçoit en tant que tel dans sa propre démarche d'insertion socioprofessionnelle.

Dans la même perspective développementale mais inspirée du courant phénoménologique et psychanalytique, Gould (1978) décrit l'insertion socio-professionnelle comme un processus dynamique et continu perçu par l'individu comme une menace à sa sécurité. La notion du temps prend également une importance majeure dans ce modèle. Selon Gould, la période d'insertion

socio-professionnelle pourrait être perçue différemment chez les personnes. Tantôt elle peut sembler être urgente, tantôt elle pourrait apparaître illimitée. Ce processus ne sera terminé et réussi que si le jeune a fait preuve d'une conscience plus adulte, généralement entre vingt-deux et vingt-huit ans, pour arriver à une maturité lui permettant d'être le seul maître d'œuvre de sa vie à la fois professionnelle et personnelle.

Quant au modèle de Gilligan (1982), il s'appuie sur des études effectuées exclusivement sur une population féminine. Ce processus transitionnel stipule que la femme, pour considérer une insertion achevée et réussie, doit trouver un équilibre entre les moyens d'adaptation au marché du travail et sa qualité de vie personnelle et professionnelle.

Selon cette approche transitionnelle de l'insertion, celle-ci découlerait naturellement des processus et étapes structurant la vie de l'individu dans sa dimension purement sociale. Or l'insertion socioprofessionnelle n'est pas seulement le fruit d'une évolution normale de l'individu et de son développement, mais sa réussite dépendrait d'une multitude de facteurs.

1.4.2 L'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle

L'approche considère deux modèles : le modèle macroscopique interactionniste et le modèle du trèfle chanceux.

Le modèle macroscopique interactionniste d'Allard et Ouellette (2002) marqué par un interactionnisme des facteurs sociologiques, sociopsychologiques et psychoprofessionnels qui, dans leurs multiples interactions, contribuent éventuellement au succès lors d'une démarche d'insertion socioprofessionnelle.

Le modèle du trèfle chanceux (Limoges, 1987, 1991) quant à lui présente quatre dimensions interdépendantes et complémentaires de toute insertion ou réinsertion professionnelle réussie. Ces dimensions, formant ce qu'il appelle « un trèfle chanceux », sont l'environnement socio-politico-économique dans lequel la tentative d'insertion s'opère, le soi vu comme travailleur et chercheur potentiel, le lieu où se fait la recherche d'emploi et la méthode ou la combinaison de techniques utilisées pour tenter d'obtenir un emploi.

Pour sa part, Mason (1985), dans son modèle de l'insertion professionnelle, tente d'identifier puis de catégoriser les nombreux facteurs environnementaux, familiaux, éducatifs et reliés au travail agissant sur l'insertion professionnelle.

Contrairement au modèle transitionnel de l'insertion socioprofessionnelle la décrivant comme un processus linéaire continu, le modèle multidimensionnel considère que l'individu en insertion professionnelle est confronté à plusieurs facteurs pouvant conditionner la réussite de son insertion socio-professionnelle. Le sujet, au-delà d'une préparation quasi-certaine à un

changement de rôle lors de la transition étude-travail (approche transitionnelle), devra prendre en compte différents facteurs et les gérer pour faciliter son insertion professionnelle.

Face aux enjeux actuels des transformations organisationnelles par la digitalisation et la numérisation, les deux précédentes approches semblent ne plus apporter les réponses nécessaires à la compréhension et à la difficulté d'insertion professionnelle des jeunes. Le modèle construction de soi vient alors apporter une nouvelle vision à l'étude des individus en insertion professionnelle.

1.4.3 L'approche de construction de soi comme modèle transitionnel

A la fin de leur parcours universitaire, les jeunes doivent affronter un futur incertain et instable (Di Fabio & Bernaud, 2014). Il n'est toutefois pas anodin de noter que les jeunes sont sous l'influence de différents facteurs sociaux, familiaux, économiques et du contexte sociopolitique et culturel dans lesquels ils vivent et qui déterminent un tant soit peu leurs rapports au monde du travail. Il n'en demeure pas moins que la transition insertion requière que les individus gèrent leur carrière par eux-mêmes (Cohen-Scali & Guichard ; 2008).

L'approche de la construction de soi permet de développer de nouvelles compétences dans la transition études-emploi. Ces compétences leur permettent de développer une certaine indépendance décisionnelle vis-à-vis de leur famille, de se défaire du poids des normes sociales et de se construire à travers ses propres ressources et potentialités.

Le modèle « se faire soi » (Guichard, 2008), permet en effet de promouvoir et de valoriser l'univers mental et psychologique de chaque individu et de leur permettre de comprendre le processus à travers lequel ils arrivent à faire des choix futurs (Cohen-Scali, 2012). Ces processus de la construction de soi incluent des représentations sociales qui se présentent sous deux formes : une forme identitaire cognitive et une forme identitaire subjective. Ce modèle est également sous-tendu par un processus de réflexivité qui permet d'opérer des changements situationnels dans l'expérience subjective personnelle. Le modèle semble alors se pencher plus sur les processus en jeu dans la transition université – emploi. Ce sont les transformations opérées par ces processus qui permettent à la personne de se construire et de se développer tout au long de la vie notamment dans l'insertion professionnelle.

Si plusieurs modèles ont été élaborés pour décrire et comprendre les processus, les étapes ou les facteurs qui influencent l'insertion professionnelle, les études sur la typologie du concept ne sont pas très abondantes. Dans son travail de thèse, Romain Delès (2018) a élaboré un modèle

de l'insertion professionnelle basé sur une typologie semblable à celle des transitions événementielles de Schlossberg (1984).

L'auteur décrit l'insertion professionnelle sous trois types : l'insertion prévisible, l'insertion entravée et l'insertion refusée. Selon cette typologie, l'insertion professionnelle ne se présente pas sous une même et unique forme. Il semblerait que ce soit plus les parcours universitaires des jeunes, leurs filières d'études, leur niveau socio-culturel, leur perception du marché d'emploi et les normes qui le régissent et qui déterminent une forme d'insertion ou une autre.

De ce qui a été présenté ci-dessus, nous retenons que la rapidité de l'évolution technologique, que les transformations majeures opérées dans le monde des entreprises et dans la nature même des emplois, ont entrainé des changements notables et profonds chez les jeunes.

Ces changements touchent la valeur même accordée au travail qui semble de plus en plus apparenté à une souffrance (Méda, 2010). Les carrières professionnelles et les parcours sont tout aussi impactés par ces métamorphoses de l'emploi. Ils deviennent de plus en plus marqués par une instabilité et des ruptures colorées par des transitions professionnelles pas toujours anticipées voire bien vécues. Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et en insertion professionnelle sont dans leur majorité touchés par ces modifications de la structure même des exigences du travail. C'est ce qui explique l'utilisation accrue du terme « transition » dans la littérature sur le développement de carrière (Hartung, Savickas, & Walsh, 2015a).

Les chercheurs en psychologie de l'orientation aspirent tantôt à expliquer les processus et les stratégies mis en place par les individus pour gérer et faire face aux transitions. Tantôt ils proposent des dispositifs d'accompagnement capables de répondre aux besoins spécifiques des personnes et de les accompagner dans leur transition professionnelle.

Depuis plus d'un siècle des paradigmes, des modèles et des théories se sont succédés pour expliquer les comportements des individus face à leur carrière professionnelle. Chaque modèle était bien évidemment ancré et influencé par le contexte socio-économique dans lequel il a émergé. Nous présentons dans ce qui suit les différentes approches de l'orientation professionnelle dans le contexte de la transition université-emploi.

1.5 Les tentatives de réponse aux problématiques du 21ième siècle : l'évolution des paradigmes de conseil en orientation

Dans sa définition la plus classique, l'orientation est présentée comme une démarche consistant à « aider les jeunes », à travers des dispositifs de conseils en orientation, à choisir une profession en préparation à la transition école - travail » (Parsons, 1909, p.4).

Au cours de ces premières années de bourgeonnement, et parallèlement à l'évolution de la société au début du XXe siècle, la psychologie de l'orientation s'est considérablement appuyée sur la psychologie différentielle et en particulier sur la psychométrie (Cohen-Scali, Rossier, Nota, 2018). Mais au fil des années, elle s'est progressivement détachée de cette méthode psychométrique, qui consiste à évaluer la personnalité, les intérêts, les motivations et les compétences des individus à un moment donné de leur vie professionnelle pour devenir une discipline se souciant du bien-être des gens à travers la construction de leur vie.

La psychologie de l'orientation s'affiche alors distinctement comme une discipline qui aide à promouvoir la croissance et le développement des forces et des ressources psychologiques. A travers l'histoire de la psychologie de l'orientation ont émergé deux principales fonctions : une fonction préventive, et une fonction développementale. De ces rôles, cinq valeurs principales structurent actuellement la discipline (Gelso, Williams, & Fretz, 2014):

1. L'accent sur les forces des individus et de leur fonctionnement optimal,

2. Un intérêt pour la personne dans sa globalité dans son développement professionnel tout au long de la vie,

3. Un engagement envers la cause de la justice sociale en maintenant une conscience continue de l'importance du contexte environnemental et de la culture,

4. Un focus sur des dispositifs en orientation sous tendus par des démarches de conseils éducatives et préventives et,

5. Une suprématie du modèle collaboratif chercheurs-praticiens.

Nous étalerons dans ce chapitre 2 l'émergence de ces cinq valeurs, des fonctions qui les sous-tendent et des paradigmes qui les ont fondées.

Dans nos recherches bibliographiques, nous avons trouvé plusieurs propositions de regroupements des théories (Bujold & Gingras, 2000 ; Dupont, Gingras & Marceau, 2002 ;

Guichard, 2004 ; Brown & Lent, 1996) et des dispositifs en conseil à la carrière (Crites, 1981 ; Super, 1983 ; Lowman, 1991 ; Savickas, 2005 ; McAdams, 1995, 2008 ; Leong & Hartung, 1997 ; McCrae &Costa, 1996, 2008 ; Rottinghaus & Miller, 2013). Certains regroupements sont basés sur la nature même des approches, d'autres regroupés selon le degré de centration sur le sujet et d'autres encore plutôt classés selon les problématiques sociétales depuis la naissance des pratiques d'orientation et donc selon un ordre chronologique.

Nous avons décidé d'une présentation sous forme de paradigme. Celle-ci nous paraît mieux rendre compte des évolutions des approches en psychologie de l'orientation. Elle permet dans un premier temps de mieux appréhender les enjeux de la période d'émergence du paradigme. Dans un deuxième temps, elle permet de saisir les problématiques de l'orientation de l'époque. Et dans un troisième temps elle permet de comprendre le fondement de ces paradigmes et leur utilité dans le contexte en question (Pope, 2015 ; Savickas, 2015 ; Guichard, 2015).

A cet effet, les chercheurs ont identifié trois périodes qui correspondent à l'émergence de trois paradigmes successifs qui sont le conseil en orientation, l'éducation à la carrière, et la construction de sa vie (Pope, 2015).

Hartung (2010) décrit ces périodes comme respectivement des périodes de différences individuelles, périodes de développement individuel et périodes construction individuelle. En d'autres termes, « ces trois perspectives incluent les points de vue différentialiste, développemental et constructiviste. Elles correspondent à trois périodes de l'histoire : la modernité, la grande modernité et la postmodernité (Savickas, 2011).

1.5.1 Le paradigme adéquationniste et l'orientation professionnelle

Le début du XXe siècle, fut caractérisé par l'industrialisation de l'Amérique Du Nord, par un important mouvement d'urbanisation et par l'émergence d'une nouvelle classe sociale. Cette modification du paysage économique entraina le développement de services d'orientation et de placement du personnel. Ainsi, dans son ouvrage « *Choosing a Vocation* » publié en 1909, Parsons jette les bases d'une nouvelle approche de l'orientation étudiée sous l'angle « d'un appariement sujet-profession » (Guichard & Huteau, 2007) et fondée essentiellement sur les aptitudes des jeunes. Le principe fondateur du paradigme de l'orientation repose alors sur la recherche d'un ajustement entre la personne et son environnement. Pour Parsons « il est plus important de trouver sa vocation, son orientation scolaire et professionnelle que de décrocher un emploi ».

Le paradigme adéquationniste s'appuie sur les idées suivantes : la stabilité dans le temps des aptitudes et intérêts des individus ; la stabilité des exigences des professions en termes d'aptitudes et, la rationalité des décisions de l'individu qui s'engage dans des professions correspondant à ses aptitudes. La démarche assez pragmatique du conseil en orientation était alors fondée principalement sur les tests et les questionnaires. Ces derniers avaient comme objectif de mesurer certaines caractéristiques de la personne comme l'intelligence, les aptitudes, les valeurs professionnelles, les intérêts professionnels et la personnalité. La conception des tests et des questionnaires d'évaluation dans la sphère professionnelle constitue jusqu'à nos jours, l'objet d'étude d'une majorité de chercheurs (Bernaud, 2013). La démarche adoptée par les conseillers consistait à comprendre, à identifier et à expliciter à travers ces tests, les compétences requises pour différentes professions et différents métiers afin de minimiser les risques d'inadéquation.

A cette époque, conseiller et accompagner les individus dans le choix de leur profession était l'activité principale de l'orientation. Son objectif étant de de prédire un choix professionnel réaliste et ajusté en fonction de critères objectifs. S'inspirant de ce paradigme adéquationniste, différents modèles différentialistes se sont développés.

Toutefois, le paradigme est largement contesté de nos jours. Les critiques sont adressées particulièrement au caractère plutôt descriptif qu'explicatif du modèle qui ne traite en rien le développement ou le contexte temporel des choix. Le modèle est également considéré comme inadapté aux changements contemporains dans la scolarité et la nature du travail. Pour Brown et Lent (2013, p.47), « *Dans son état actuel, la théorie trait- facteur ne peut se suffire comme système explicatif des choix d'orientation professionnelle et possède encore moins de validité comme système explicatif des processus de développement de carrière* ».

Il n'en demeure pas moins que le paradigme adéquationniste reste d'actualité dans les sociétés où l'économie est principalement soutenue par le secteur industriel caractérisé par une organisation de travail rationnelle, comme le cas de la Tunisie.

Au milieu du XXe siècle, avec le changement de l'organisation du travail et l'apport de l'école des relations humaines, c'est le paradigme développemental du conseil en orientation de carrière (Super, 1957) qui semble le mieux à même de répondre aux problématiques du contexte.

1.5.2 Le paradigme du développement de la carrière

Le paradigme du développement de la carrière émerge en réaction aux effets déshumanisants de la politique de rationalisation du travail inspirée par les principes de l'organisation scientifique mis à l'honneur par Taylor et Fayol. Le paradigme s'inscrit dans le mouvement des « relations humaines » qui s'est créé au sein du monde industriel, dans les années 1930. Sous l'influence de ce courant, les employeurs ne cherchent plus à obtenir un rendement maximum dans un esprit « techniciste » mais cherchent plutôt à obtenir un rendement « optimum » par l'épanouissement de la personnalité des hommes au sein de l'entreprise (Tronson, 1969). L'apport fondamental de ce modèle, c'est qu'il se penche sur les besoins individuels et collectifs du personnel (Maslow, 1954 ; McGregor, 1960). Il conçoit les employés comme étant des ressources qu'il faut satisfaire, motiver, afin d'entretenir leur désir et de consacrer à l'entreprise tout leur potentiel professionnel. L'orientation est conçue comme un processus développemental, entrainant une maturation au cours de la vie (Savickas, 2002). Les modèles du paradigme du développement de carrière s'accordent sur le rôle fondamental de l'individu dans la gestion et la prise en charge par l'individu lui-même de sa gestion de carrière tout au long de la vie. De ces modèles, l'approche de Super (1957) demeure celle qui apporte le plus d'explications aux processus en jeu lors du développement de carrière tout au long de la vie. L'individu étant conçu dans sa globalité et dans une approche humaniste, le modèle reste d'actualité même dans les pratiques de l'orientation dans les sociétés post-modernes.

Dans ce contexte, les conseillers ne considèrent plus les individus comme objets d'études, mais les considèrent comme des sujets dotés d'agentivité qui peuvent maîtriser la qualité et les différents aspects de leur vie (Pope, 2015). Les concepts clés du paradigme du développement de carrière sont le plus souvent le reflet de modèles théoriques. La maturité vocationnelle, la décision de carrière et l'indécision vocationnelle, le sentiment d'efficacité aux décisions de carrière, le soi dans ses différentes dimensions, et la compétence à s'orienter, l'identité professionnelle pour ne citer que ceux-là, sont autant de concepts propres au paradigme du développement de carrière. Ils contribuent à la compréhension et à l'explication des processus et des comportements vocationnels mis en jeu. Ces concepts constituent le fondement d'une multitude de tests et d'outils de mesure.

Le paradigme de développement de la carrière a contribué à une nouvelle approche psychoéducative qui conçoit la vie comme une succession d'étapes, prédéfinies et temporellement ordonnées. Au fil du temps, les individus arrivent à développer un certain

niveau de maturité vocationnelle (Cohen-Scali, Rossier, & Nota ; 2018). Ce développement s'opère dans un processus de continuité de soi de l'individu en tant qu'acteur de sa vie.

Même si les paradigmes de l'orientation professionnelle différentialiste et celui du développement de la carrière ont coexisté à la fin du XXe siècle et présentent toujours un grand intérêt pour comprendre et analyser le comportement professionnel pour une large part des travailleurs « sédentaires » ou certaines catégories de jeunes diplômés, Savickas (2011a) avance que tous les deux sont devenus inadéquats pour faire face aux changements d'envergue que vivent nos sociétés. Le constructivisme social devient la source d'inspiration des nouveaux modèles d'intervention.

1.5.3 Le paradigme du constructionnisme social : le life-design : réponses aux problématiques du XXIe siècle

Au XXIè siècle et avec l'apparition de l'ère digitale, une nouvelle page de l'histoire des interventions en orientation de carrière voit le jour. Le paradigme du XXIè siècle a changé de perspective en passant de l'empirisme de l'orientation professionnelle objective et de l'humanisme subjectif du développement de carrière vers le constructionisme social d'une construction projective tout au long de la vie.

Au début de la crise économique dans le monde occidental, et particulièrement en 2006, un groupe d'universitaires, a donné naissance à l'approche du Life Design (construction de sa vie), visant à apporter des réponses aux effets de la crise mondiale tant sur le plan économique, social qu'humain. Le contexte d'incertitude ayant rendu les carrières imprévisibles, les parcours professionnels peu clairs, ont accentué les transitions professionnelles et ont amplifié le travail temporaire et précaire. S'appuyant sur une conception de l'orientation comme partie intégrante de la vie, le fondement du paradigme du life-design se base sur la construction de sa carrière et la construction de soi dans une interaction sociale et professionnelle en termes de processus holistique, contextuel et préventif (Savickas *et al.* 2009).

Savickas et al. (2009) affirment que les interventions de carrière préventives inspirées du life-design sont très utiles pour réduire les inégalités sociales et pour aider les jeunes à se préparer à l'avenir et faire face à de multiples transitions. Ces interventions et dispositifs d'accompagnement leur permettent à cet effet de préserver le sens du soi, par : l'augmentation des panoplies des opportunités et des choix ; et par la détection des situations à risque (Maree, 2016). Le Life Design aide ainsi les personnes à anticiper et à gérer leurs transitions de carrière

à travers l'adaptabilité de la carrière, l'espoir, l'optimisme, l'orientation future et la résilience (Savickas *et al*., 2009).

Le paradigme du life-design s'appuie fondamentalement sur deux théories : la théorie de la construction de soi (Guichard, 2004 ; Guichard, 2009 ; Collin & Guichard, 2011) et la théorie de la contruction de carrière (Savickas, 2005, 2009, 2011). Les deux théories soutiennent que les individus peuvent construire leur carrière et se construire eux-mêmes en donnant un sens personnel à leurs différentes actions pour tenter de devenir plus adaptatifs (Maree, 2016). Nous présentons ci-dessous un bref aperçu des deux théories.

1.5.3.1.1 La théorie de la construction de soi

Il s'agit d'un modèle théorique général qui décrit la construction de soi comme un système d'identités subjectives (passées, présentes et anticipées) dont la dynamique provient de la tension entre deux types de réflexivité. Le premier type est appelée réflexivité ternaire ou trinité car il s'agit d'un dialogue (intérieur ou avec quelqu'un) impliquant une interaction entre les trois positions "moi, tu et il / elle. Le second type de réflexivité est la double réflexivité. C'est un mode de mise en relation du soi (en tant que sujet futur) avec le soi (en tant qu'objet présent). (Guichard, 2005, 2009, 2012).

En outre, l'entretien de conseil qui s'appuie sur ce modèle de construction de soi vise à aider les consultants à développer certaines attentes concernant leur avenir, à considérer leur système de formes identitaires subjectives dans une perspective future.

1.5.3.1.2 La théorie de construction de carrière

La théorie de la construction de carrière de Savickas (1997, 2005) aborde l'orientation professionnelle et le développement de carrière d'un point de vue constructiviste et narratif. De ce fait, Savickas (2005) mentionne que la construction de carrière se veut une adaptation de la théorie développementale élaborée par Super. La théorie s'appuie sur trois composantes majeures : la personnalité professionnelle, les récits de vie et l'adaptabilité de carrière (Savickas, 2005).

La personnalité professionnelle s'intéresse à étudier la carrière qui convient le plus aux individus, l'adaptabilité répond à comment l'individu construit sa carrière, tandis que les récits de vie s'intéressent à la compréhension du choix des carrières fait par les individus. Dans notre travail, seule la dimension d'adaptabilité à la carrière sera approfondie dans le sens où elle constitue une ressource psychosociale pour la construction de sa carrière.

Les pratiques de conseil en orientation basées sur la théorie de construction de carrière sont fondées sur l'idée que pour survivre et prospérer sur le marché du travail au XXIe siècle, les individus doivent construire leurs identités de manière réflexive (Wijers & Meijers, 1996). Pour développer l'adaptabilité de carrière (Savickas, 2011b), des pratiques d'orientation professionnelle narratives (Cochran, 1997 ; McMahon & Watson, 2012 ; Reid & West, 2015 ; Savickas, 2012) ont été développées (Lyons, Schweitzer, & Ng, 2015).

En présentant les deux principales théories du paradigme du life-design, nous nous apercevons que les travaux de recherche y afférents se penchent sur des concepts comme le sens du travail, l'adaptabilité de carrière, l'employabilité, la flexicurité, le job crafting, la construction de soi, etc. Autant de concepts révélateurs de la réalité et de la complexité de nos vies contemporaines (Richardson, Constantine, & Washburn, 2005). Le paradigme réunit toutes ces notions dans le but de mieux appréhender le comportement des individus dans leur espace de vie mais surtout de promouvoir leur santé mentale. Le paradigme se montre complètement innovant dans la manière d'envisager les individus comme étant des acteurs responsables de la construction de leur carrière et d'eux-mêmes par eux-mêmes.

Au final, la présentation des trois paradigmes nous mène à la conclusion suivante : les interventions en orientation professionnelle et en développement de la carrière ont la même finalité : faciliter les transitions et l'insertion professionnelles sur le marché de l'emploi.

Le Tableau 1-1 appuie l'idée que l'approche du life-design semble être la plus holistique pour promouvoir le bien-être et pour permettre l'accès à un travail décent et à une vie digne. Il est devenu celui qui répond le mieux au contexte actuel (Nota & Rossier, 2015 ; Savickas, 2012 ; Savickas et al., 2009) dans le sens où il tient compte des changements survenus tout au long du parcours de vie des individus. Le paradigme postule ainsi que, pour s'adapter aux changements économiques, politiques et sociaux rapides de cette époque les individus doivent s'engager dans « *un processus continu de conception de leur propre vie* » (Guichard, 2015, p. 15). Comme tout nouveau paradigme, celui du life-design offre des solutions aux problématiques d'orientation qui habitent les sociétés postmodernes. L'un des apports de cette approche c'est qu'elle tente de contextualiser l'orientation à la lumière de l'environnement dans lequel elle se pratique. Elle s'appuie sur une démarche plurielle dans laquelle la relation à l'autre en tant qu'être social est créatrice d'une dynamique de construction de soi et de sa carrière. L'individu y est considéré comme un être communicant relationnel.

Or dans des économies instables où les frontières de l'emploi ne semblent plus délimitées par les frontières territoriales, la construction de sa carrière dépend-elle uniquement d'une démarche réflexive dans une relation co-construite entre conseiller et consultant ? Si le paradigme considère les rapports sociaux et les actes communicationnels dans la construction de soi, il occulte les dimensions culturelles qui façonnent souvent nos choix d'orientation professionnelle.

Ceux d'entre nous qui travaillent dans l'orientation professionnelle doivent répondre à ce qui se passe dans la société et, plus particulièrement, ce qui se passe en relation avec le travail. Beaucoup de travaux ont récemment été écrits sur l'impact négatif, de l'absence d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation professionnelle. Ces recherches prônent l'importance de ces dispositifs qui aident les gens à se construire (Guichard, 2013), à faire des choix professionnels et de construire des carrières désirées (Hartung, 2013 ; Savickas, 2011, 2015) et à vivre une vie heureuse à travers la construction de leur carrière (Savickas et al., 2009). Les dispositifs inspirés du courant constructionniste considèrent dans leurs démarches, les besoins et les ressources psychosociales des jeunes pour gérer les transitions université-emploi (Domene, Landine & Stewart ; 2015). Ces recherches mettent ainsi en avant l'importance des notions comme l'employabilité et l'adaptabilité de carrière (Maree, 2013 ; Di Fabio & Maree, 2017 ; Schmitt & Pilcher, 2004) dans l'orientation tout au long de la vie.

La théorie de construction de carrière précise une partie du cadre épistémologique dans lequel s'insère notre travail. A cet effet le double objectif de la théorie de construction de carrière est : d'améliorer l'adaptabilité professionnelle des individus et les aider à devenir employables (plutôt que de simplement essayer linéairement de trouver un emploi et rester dans une organisation tout au long de leur vie professionnelle (Maree, 2017c).

Dans ce cadre épistémologique, nous développerons dans la partie suivante l'adaptabilité de carrière comme ressource adaptative essentielle pour la gestion des transitions université-emploi.

Tableau 1-1: Synthèse des trois paradigmes du conseil en orientation

Paradigme	Contexte	Perspective	Philosophie du paradigme	Lexique	Méthodes
Orientation professionnelle	Industrie + organisation scientifique du travail	Empirisme	Formaliste (formist)	Ajustement-adéquation-aptitude-congruence-intérêts-poste-traits de personnalité etc.	Orientation, placement, conseils
Développement de la carrière	Courant humaniste, évolution de la carrière au sein de l'organisation, bureaucratie	Humanisme	Organique (organismic)	Education à la carrière, compétences, prise de décision, exploration de carrière, maturité de carrière, planification de carrière, sentiment d'efficacité personnelle, concept de soi, valeurs professionnelles, transitions	Education, coaching, facilitation, conseil psychologique
Construction tout au long de la vie	Courant constructiviste, globalisation	Constructionisme	Contextuel (contextualist)	Adaptabilité, compétences interculturelles, employabilité, flexicurité, espoir et résilience, job crafting, apprentissage tout au long de la vie, contrat psychologique, identité, vocation, construction de carrière, construction de soi, sens, etc.	Construire, « healing »

1.6 L'adaptabilité de carrière : une ressource psychosociale capitale pour la transition université-emploi

Notre société contemporaine se caractérise par une accélération de la technologie, par des changements sociaux et culturels. L'augmentation de l'incertitude justifie davantage la nécessité de développement de ressources. Celles-ci peuvent être internes et externes et dépendent de la capacité des gens à les mobiliser. Cet état agentique peut favoriser, si les conditions sont favorables, les cycles vertueux, le bien-être et la satisfaction de la vie (Rossier, Ginevra, Bollmann, & Nota, 2017)

S'intégrant dans une approche holistique, le paradigme du life-design postule que les contraintes à la fois individuelles qu'environnementales, considérées comme des ressources, façonnent et développent d'une manière plus large, les parcours professionnels des personnes. En particulier, l'adaptabilité de carrière constitue une ressource personnelle centrale pour aider les personnes à construire leur carrière et à mieux utiliser les ressources de leur environnement. Ce qui contribue finalement à leur employabilité et favorise leur fonctionnement adaptatif et la réussite dans la vie. Le cheminement de carrière et l'employabilité des personnes dépendent donc d'une combinaison de facteurs personnels et environnementaux, intervenant dans des structures organisationnelles, sociales, économiques et politiques spécifiques. (Rossier et *al.*, 2017).

L'un des objectifs du paradigme du life-design est de répondre à des questions telles que « Comment les individus peuvent-ils concevoir au mieux leurs propres vies dans la société humaine dans laquelle ils vivent ? » (Savickas et *al.*, 2009). Dans ce cadre, une vie réussie correspond à une vie qui permet aux individus d'atteindre leurs objectifs personnels et de satisfaire leurs besoins fondamentaux, en démontrant un fonctionnement adaptatif et en éprouvant un bien-être subjectif. Le fonctionnement adaptatif permet aux individus de gérer leurs interactions et à réagir avec leur environnement de manière proactive. Avant même que le paradigme du life-design ne se penche sur ces ressoures adaptatives comme ressources essentielles pour la construction de sa carrière tout au long de la vie, l'Organisation Mondiale de la Santé a introduit depuis 1993 la notion de compétences psychosociales qu'elle a définies comme (p.5) :

« *Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir*

un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement."[1]

La compétence psychosociale paraît alors comme la capacité à mobiliser un ensemble de ressources adaptées dans une situation pertinente. Ces situations sont en rapport avec :la personne elle-même dans ses aspects physiques, psychiques ou intellectuels ; et son environnement social, naturel et professionnel. Les buts d'acquisition de ces compétences sont : le bien-être physique et psychique de cette personne ; l'insertion sociale ou socioprofessionnelle et l'épanouissement personnel.

Deux ressources fondamentales adapatives, parfois appelées comme psychosociales jouent un rôle fondamental dans la gestion des transitions et particulièrement pour le bien-être : l'employabilié et l'adaptabilité de carrière. Nous n'aborderons dans notre travail que la ressource de l'adaptabilité de carrière, qui est beaucoup plus consensuelle dans sa définition.

1.6.1 Présentation du concept

L'adaptabilité de carrière a été initialement abordée par Super et Knasel (1981, p.195) qui ont défini le concept comme *« la capacité d'un adulte à faire face à l'évolution et aux conditions du travail* » p. (195). Trois décennies plus tard, ces apports fondamentaux de Super et Knasel sont plus que jamais d'actualité. La globalisation et les changements affectant l'économie mondiale et les avancées technologiques ont transformé le monde du travail. Les travailleurs du XXIe siècle doivent faire face à des transitions professionnelles fréquentes avec lesquelles ils doivent s'ajuster et s'adapter s'ils veulent développer et construire leur carrière efficacement (Savickas, 2005, 2011a).

Dans les années 1990, des chercheurs comme Goodman (1994), Hall (1996) et Savickas (1997) ont conceptualisé le terme adaptabilité et ont montré l'importance du concept dans les contextes liés à la carrière. Leurs travaux ont été suivis par des chercheurs tels que Pulakos et al. (2000) et Ployhart et Bliese (2006). Si les premiers ont défini l'adaptabilité comme une performance adaptative sur le lieu de travail, les deuxièmes l'ont définie en tant que

[1] Extrait de Compétences psychosociales et promotion de la santé /Ireps Bourgogne, novembre 2014, page 5.

construction intra-individuelle influençant la façon dont les gens interprètent et réagissent aux différentes situations.

Quant à Savickas (2005), il envisage l'adaptabilité comme une construction psychosociale qui fait référence à la capacité de modifier nos réponses sans trop d'efforts pour s'adapter à des circonstances nouvelles ou changeantes. Savickas et al. (Savickas, 1997, 2005 ; Savickas & Porfeli, 2012, p.662) définissent l'adaptabilité de carrière comme des «*ressources de l'individu pour faire face aux transitions et traumatismes précoces dans leurs rôles professionnels qui, dans une certaine mesure modifient leurs relations sociales* "(Savickas & Porfeli, 2012, p. 662).

L'adaptabilité de carrière constitue une ressource pour faire face aux défis professionnels, tels que les transitions, et pourrait faciliter l'insertion professionnelle et sociale. Selon Savickas et Porfeli (2012), l'adaptabilité en tant que ressource psychosociale ou compétences transactionnelles est plus changeante que les traits et dépend certainement de la situation et du contexte.

L'adaptabilité de carrière paraît alors comme une ressource adaptative indispensable pour pouvoir vivre et exister dans cette économie imprévisible. Elle reflète la capacité de l'individu à affronter des transitions professionnelles et à se préparer aux nouveaux défis du travail. Adopter un comportement adaptatif lors des transitions professionnelles peut favoriser l'insertion et la réussite professionnelle (Hirschi, 2010) et la qualité de l'emploi (Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic, & Nauta, 2010).

Cette ressource permet aux conseillers d'être mieux outillés et de mieux appréhender les besoins des consultants afin d'évaluer leur flexibilité quant aux changements imminents, de préparer les différentes alternatives, de s'ouvrir sur des opportunités et de développer des compétences afin d'affronter les transitions. Les individus qui possèdent cette ressource d'adaptabilité sont mieux à même d'affronter et de faire face aux changements de l'environnement du marché du travail et des transitions (Glavin, 2015).

L'adaptabilité de carrière est un concept hiérarchique composé de quatre dimensions globales appelées des ressources adaptatives (Savickas & Porfeli, 2012). Ces ressources psychosociales sont considérées par Savickas (2005) comme des capacités et des stratégies d'autorégulation ou des compétences qu'une personne pourrait mobiliser pour faire face aux difficultés de carrière et pour surmonter les défis de la vie quotidienne (Del Corso & Rehfuss, 2011). Elles constituent des ressources indispensables pour les individus pour gérer avec succès

les transitions de carrière anticipées (Savickas, 1997, 2005) et permettent aux personnes d'élargir, d'affiner et éventuellement de mettre en œuvre leurs concepts de soi dans les rôles professionnels, créant ainsi leur vie professionnelle et construire leur carrière. Les ressources d'adaptabilité de carrière comprennent quatre dimensions : la préoccupation, le contrôle, la curiosité et la confiance (Savickas, 2005).

1.1.1. La préoccupation de carrière

La préoccupation de carrière est la ressource qui permet aux individus de préparer leur avenir par une réflexion sur leur passé professionnel, leurs options futures et leurs préférences de carrières (Fouad & Bynner, 2008). Elle permet de relier les activités présentes au futur désiré (Savickas, 2005). Les personnes qui se sentent préoccupées par leur carrière démontrent des attitudes réfléchies et orientées vers l'avenir et vers le travail. Les faibles scores en préoccupation de carrière dénotent d'une attitude indifférente envers son rôle dans la sphère professionnelle. Les personnes qui ne se préoccupent pas de leur carrière risquent d'être indécises et de ne pas prendre les mesures appropriées pour définir des décisions futures en matière de formation et d'emploi.

1.1.2. Le contrôle de carrière

Cette ressource permet aux individus de prendre le contrôle de leur avenir en étant responsable et consciencieux dans leurs décisions de carrière. La croyance que l'on peut avoir sur le contrôle de sa carrière aide à devenir plus décisif en matière de choix professionnels (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008). Les personnes qui contrôlent leur carrière croient qu'elles sont responsables et consciencieuses de la construction de leur propre carrière. De faibles résultats dans cette dimension suggèrent un manque de confiance dans la capacité d'un individu à exercer un contrôle sur l'avenir. Les personnes qui ne développent pas le contrôle de carrière peuvent manquer de conscience et d'efforts pour prendre des décisions, plutôt que de s'engager dans des actions réfléchies, disciplinées et décisives.

1.1.3. La curiosité de carrière

Elle consiste à explorer ses opportunités et à réfléchir à l'adéquation entre le soi et différents environnements, entre rôles professionnels et scénarios futurs. La curiosité de carrière se manifeste à travers l'exploration de ses propres connaissances, de ses compétences et habiletés, à travers la clarification de ses valeurs, et le maniement de différentes stratégies de recherche d'informations. En tant que tel, la curiosité de carrière aide sans doute les gens à former une

image réaliste d'eux-mêmes et de leurs options de carrière (Savickas, 2005). Les faibles scores en cette dimension reflètent un manque d'ouverture en ce qui concerne l'exploration de soi et l'importance du travail en général. Les personnes qui ne développent pas de curiosité de carrière peuvent développer une attitude fermée envers de nouvelles expériences et prendre des décisions de carrière basées sur des informations limitées.

1.1.4. La confiance de carrière

Il s'agit de la capacité perçue à résoudre des problèmes et à surmonter les obstacles et leurs objectifs professionnels. Les personnes ayant une grande confiance dans leur carrière affrontent les difficultés professionnelles et s'engagent en l'occurrence dans une résolution active et rapide des problèmes. Les personnes confiantes croient en leur capacité à relever les défis. Les faibles scores dans la confiance de carrière dénotent d'une faible auto-efficacité et un manque de confiance dans la capacité à surmonter les obstacles. Elles peuvent faire preuve de manque confiance en leur carrière peuvent manquer d'initiative et être inhibées face à la recherche de nouvelles activités et opportunités.

Selon Savickas (2005), les personnes qui développent avec succès leur préoccupation professionnelle, leur contrôle, leur curiosité et leur confiance sont plus susceptibles de réagir aux changements environnementaux et aux transitions et de s'adapter en temps opportun au paysage qui caractérise le nouveau monde de travail (Glavin, 2015).

Le degré d'adaptabilité de la carrière d'une personne ne dépend pas seulement de la possession de chacune des quatre ressources, mais aussi beaucoup plus de la capacité à utiliser chacune de ces ressources et à s'engager dans chaque activité associée. Pour augmenter ses ressources d'adaptation de carrière, on peut se concentrer sur l'augmentation de sa capacité à planifier, à prendre des décisions, à explorer et à résoudre des problèmes (Hartung et al., 2008 ; Savickas, 2005 ; Savickas, Briddick, & Watkins, 2002).

Nous pouvons considérer que l'adaptabilité de carrière peut servir de médiateur dans la relation entre les dimensions de la personnalité et les comportements liés à la carrière et au travail (Rossier, 2015).

1.6.2 La mesure de l'adaptabilité de carrière

L'adaptabilité de carrière est souvent mesurée par des échelles d'auto-évaluation dans lesquelles les participants sont invités à indiquer leur niveau d'accord avec différentes propositions (O'Connell, McNeely, & Hall, 2008 ; Ployhart & Bliese, 2006).

Savickas a opérationnalisé l'adaptabilité de carrière par la construction d'une échelle nommée l'échelle d'adaptabilité de carrière « The Career Adapt Abilities Scale » (CAAS, Savickas & Porfeli, 2012). Cette échelle est la plus utilisée pour mesurer le concept. Le CAAS mesure l'état de préparation et les ressources d'un individu à gérer des transitions professionnelles survenues tout au long de la vie des personnes.

Le CAAS fournit une mesure globale de l'adaptabilité pour tous les âges. Il a été adapté à des populations de 18 pays. En effet, les items du CAAS ont été développés par un groupe de chercheurs de 18 pays. Les chercheurs ont défini linguistiquement un total de 24 items qu'ils ont appelés le CAAS international. Le groupe a ainsi traduit les items de l'anglais à la langue maternelle de chacun de leurs pays respectifs. L'échelle contient dans sa version initiale 24 propositions nécessitant un temps de passation d'environ 20 minutes. Les réponses sont à renseigner sur une échelle de Likert en 5 points. La cohérence interne du construit mesurée à l'aide de l'alpha de Croncbach, varie de 0,85 à 0,96 (Savickas & Porfeli, 2012) et est considérée comme bonne à excellente. Les alphas de cronbach des sous-échelles variaient de 0,64 à 0,91. Afin de faciliter son utilisation dans des contextes variés et dans des études de grande envergure, le CAAS a été revu en 2017 dans une version courte en 12 items, CAAS-SF (Career Adapt-Abilities Scale-Short Form) (Maggiori, Rossier, & Savickas, 2017).

1.6.3 Les travaux de recherche sur l'adaptabilité de carrière et les transitions professionnelles

Les premières expériences professionnelles après l'obtention du diplôme doivent être entendues comme des processus de co-construction sociale avec les contextes (Savickas et *al.,* 2009), et non comme un cheminement standardisé avec des étapes prédéfinies et des réalisations, comme proposé par les théories traditionnelles de la transition université-emploi, qui a récemment été critiqué par Masdonati et Fournier (2015). Comme évoqué dans la théorie de construction de carrière (Savickas, 2005), l'adaptabilité s'apparente alors à une ressource qui serait activée dans des situations d'adversité et constitue un médiateur pour l'expression des facteurs dispositionnels des individus.

Dans une étude réalisée sur un large échantillon âgé entre 25 et 55 ans, Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi et Rossier (2013) ont évalué l'impact de la perception de la sécurité ou de la durée du chômage sur la personnalité et l'adaptabilité de carrière. Ils ont conclu que celle-ci est corrélée négativement avec la perception de la stabilité d'emploi. Les résultats révèlent qu'une durée de chômage de plus de 3 mois est associée à un niveau élevé d'adaptabilité de carrière.

Ce qui veut dire que les personnes ayant obtenu de faibles scores ont plus de difficulté à trouver un emploi stable ; et que l'adaptabilité de carrière n'est pas activée qu'après une durée de chômage de 3 mois.

Les recherches sur l'adaptabilité de carrière ont montré à maintes reprises que les jeunes ayant une plus grande adaptabilité de carrière réussissent mieux à gérer les transitions professionnelles (Creed, Muller, & Patton, 2003 ; Germeijs & Verschueren, 2007 ; Patton, Creed & Muller, 2002) et ont moins de chance de connaître un chômage prolongé (Fouad, 2007) et d'avoir des difficultés de choix (Hirschi et *al.,* 2011 ; Koen et *al.,* 2012).

L'adaptabilité de carrière peut alors augmenter la chance de trouver un emploi convenable, améliorant ainsi le succès de carrière et même le bien-être (Hartung & Taber, 2015 ; Hirschi, 2010 ; Skorikov, 2007). La promotion de l'adaptabilité de carrière peut donc aider les diplômés de l'enseignement supérieur à trouver un emploi convenable, même pendant les périodes de grande incertitude économique. Cependant et à ce jour, les recherches sur des dispositifs améliorant l'adaptabilité de carrière ne sont pas très abondantes (Koen et *al.*, 2012).

L'adaptabilité de carrière est alors une ressource fondamentale dans la réussite de la transition université-emploi et dans l'insertion professionnelle. Concept proche et différent de l'employabilité, il jouerait un rôle primordial dans la promotion du bonheur et le comportement proactif.

1.7 Synthèse du chapitre 1

La fin du vingtième siècle fut marquée par des transformations rapides dans la nature même du travail, des carrières et des parcours professionnels qui étaient contraints à se métamorphoser pour s'adapter à l'évolution du marché de travail plus volatile. Les carrières « sans frontières » et protéiformes correspondent au développement continu des individus qui sont obligés de gérer leur carrière par eux-mêmes. Les transitions et les situations « à risque » sont plus nombreuses que par le passé. La question de savoir comment les individus gèrent avec succès les multiples transitions de carrière susceptibles de se produire au cours de leur vie est particulièrement importante à cet égard (Cohen-Scali & Guichard, 2008). Les transitions sont considérées comme des « *opportunités pour les individus de modeler activement leurs biographies en définissant ce qui va suivre, en fonction de leurs directives existentielles* » (Savickas, 2015, p. 147). Trouver un emploi correspondant à son niveau d'étude est particulièrement important durant la transition université-emploi, car le premier emploi peut déterminer la réussite professionnelle (Ng & Feldman, 2007 ; Richards, 1984a, 1984b). Lorsque les diplômés échouent dans leurs tentatvies de gérer la transition université-emploi, les pertes peuvent être à la fois humaine (santé psychologique), institutionnelle (futur employeur) et sociétale (coûts liés au chômage) (Morrison, 2009). Il est donc essentiel pour les diplômés de bien gérer leur transition et de trouver un emploi digne de leur diplôme pour prévenir de telles inadéquations. La gestion d'événements difficiles a mobilisé, de la part de chercheurs européens en psychologie de l'orientation, des recherches sur les notions d'espoir, de courage, d'enthousiasme (Ginevra et *al.,* 2016; Nota & Rossier, 2015) et d'optimisme (Garcia, Restubog, Bordia, Bordia, & Roxas, 2015), progressivement conceptualisées et intégrées en tant que processus psychologiques. Ces ressources dérivées de concepts ancrés dans la psychologie positive, correspondent à des ensembles de ressources qui favorisent le développement d'attitudes positives et de comportements optimistes à l'égard de la vie. Des travaux de recherche dans le domaine de l'orientation professionnelle et du conseil de carrière, semblent davantage avancer vers une intégration de la psychologie positive au paradigme du life-design (Cohen-Scali, Rossier, & Nota, 2018). Cette jonction entre les deux domaines de la psychologie permettra de promouvoir des attitudes favorables à la gestion d'événements imprévus (Hartung et *al.,* 2015a) afin d'œuvrer pour un rétablissement de carrières décentes. Une communauté scientifique notamment européenne commence à se façonner autour de cette association interdisciplinaire entre psychologie positive et le paradigme du life-design comme peuvent en témoigner les

travaux du Programme Doctoral Européen dans le Conseil et l'Orientation de Carrière (ECADOC).

Cette association pourrait sembler un jumelage de contre nature dans la mesure où les approches divergent à bien des égards dans leur manière d'étudier l'individu. Leur référence épistémologique diffère incontestablement.

La psychologie positive, d'origine américaine s'appuie sur une approche quantitative des données, considérant que la réalité peut être objectivée et vêtir les mêmes significations pour des individus différents (Bernaud, 2018). L'objectif ultime de la psychologie positive est d'atteindre un fonctionnement optimal, source de bonheur.

Quant au paradigme du life design, inspiré du contructionnisme social et du constructivisme, s'appuie sur une approche mixte, alliant les méthodes qualitatives et quantitatives. Toutefois, le paradigme s'outille davantage de démarche narrative mettant ainsi la subjectivité de l'individu au centre d'intérêt. Le life design se préoccupe de développer les compétences réflexives à travers le discours construit dans les interactions sociales entre l'individu qui s'oriente et le professionnel qui l'accompagne dans son orientation. C'est de la sorte que se construirait progressivement l'individu en tant qu'entité singulière et c'est ainsi qu'il arriverait à construire sa carrière tout au long de la vie. C'est ce qui fonderait le bonheur.

Si les deux approches divergent dans leurs méthodes d'étudier le développement positif de l'individu, elles s'accordent sur l'existence de ressources psychologiques permettant, selon l'une ou l'autre approche, de se construire positivement et de développer son bien-être. Longtemps appliquée au domaine de la santé et de l'éducation, la psychologie positive tarde à s'insérer dans le domaine du conseil en orientation. Le rapprochement du courant du life-design de la psychologie positive permet incontestablement d'ouvrir la voie à ce champ de recherche afin de comprendre comment les ressources psychologiques se développent dans l'espace d'une vie.

Pour s'orienter tout au long de la vie dans un monde en constante turbulence socio-économique et des transformations technologiques foudroyantes, le parcours professionnel s'insère dans un cadre beaucoup plus large que la vie au travail. Il se trouve ainsi jalonné par des ruptures, par des interruptions, par des événements non attendus qui requièrent des ressources psychosociales telles que l'adaptabilité de carrière afin de préserver le bien-être de ceux qui enjambent le monde du travail particulièrement les jeunes en transition université-

emploi. L'adaptabilité de carrière représente incontestablement une des ressources psychosociales imminentes dans le champ de l'orientation professionnelle. Elle permet de faire face aux changements imprévisibles du contexte socio-économique, aux incertitudes du marché de l'emploi, à l'évolution rapide des formes du travail et la transformation des métiers. C'est une ressource particulièrement activée dans des contextes de transition professionnelle et sa promotion est de grande utilité pour gérer efficacement ces périodes. Même si les recherches empiriques tardent encore à élaborer des dispositifs d'accompagnement qui peuvent développer cette ressource psychosociale, des recherches ont bel et bien montré l'effet prositif des ressources psychologiques dans le développement de l'adaptabilité de carrière.

Dans ce sens, nous exposerons dans le chapitre 2 le concept des ressources psychologiques étudiées du point de vue de la psychologie positive et leur rôle dans la promotion des ressources psychosociales.

2 Des ressources psychologiques pour le développement des ressources adaptatives

2.1 Introduction

Durant les vingt dernières années, la psychologie du conseil s'est penchée et est reconnue comme une specialité ayant accordé un intérêt particulier au fonctionnement optimal et aux forces (CRSPPP : Commission pour la reconnaissance des spécialités et des compétences en psychologie professionnelle) (Gelso & Fretz, 2001). De ce fait, la spécialité a connu une abondance de recherches sur les ressources et les aspects positifs de la vie de l'individu en opposé à l'étude des aspects pathologiques (Lopez & Edwards, 2008).

Même si cette approche a commencé à attirer l'attention des chercheurs durant la fin du XXè siècle, celle-ci date de plus de 60 ans. En effet, Donald Super appelait depuis 1955 à une sous-discipline qui aiderait les individus à donner du mieux de leurs ressources. L'ancrage d'une philosophie des forces était évident et d'ores et déjà d'actualité en 1964, lors de la 2ième conférence nationale de la psychologie du conseil en orientation.

Durant la fin du XXè siècle, la psychologie de l'orientation s'est focalisée sur l'évaluation des personnes et de la santé mentale positive des individus à travers leurs ressources et leurs points forts (Gelso & Fretz, 2001, p.6).

Nous développerons dans cette partie la définition du concept des ressources psychologiques. Notre modèle d'étude repose sur ces principales variables comme étant protectrices dans le contexte de transition université-emploi ce qui permet le développement du comportement proactif et par voie de conséquance une insertion professionnelle plus rapide et plus satisfaisante.

2.2 Que sont les ressources en psychologie ?

L'étymologie du terme est tirée en français du verbe « *résourdre* » signifiant se relever. En anglais « *resource* » fait référence à une nouvelle source ou à une source en réserve pour apporter du soutien ou du support. L'histoire du concept remonte au XIIè siècle et fait référence à cinq quatre notions[2] :

- Recours utilisés (CHARTIER, 1175, p. 58).

[2] http://www.cnrtl.fr/etymologie/ressource

- Efforts déployés pour rebondir après une situation de descente, de chute ou de déclin (Gage De la Buigne, 1377).
- Des moyens pécuniaires ou financiers d'existences (Du Bellay, 1993).
- Des capacités physiques de fournir un nouvel effort (Montaigne, 1965).

Dans toutes les diciplines et les domaines, le terme « ressource » fait référence à ce qu'un objet, une institution, ou une personne possède ou tente de possèder comme moyens de secours ou de recours pour généralement améliorer la situation actuelle. C'est ce qu'on emploie ou on mobilise pour sortir d'une situation particulière afin d'arriver à un état final meilleur que l'état de départ. Ces moyens peuvent être financiers, humains, logistiques, matériels ou psychologiques. [3]

Notre travail se centre exclusivement sur les ressources en tant que forces du caractère possédées naturellement par l'individu et auxquelles il a recours dans les situations de transition université-emploi. Dans ce sens et dans le domaine de la psychologie, l'intérêt porté aux ressources s'inscrit dans le courant humaniste représenté par Rogers et Maslow au cours des années 60-70 (Maslow, 1968 ; Rogers, 1959). Ce courant s'appuie sur le fait que l'individu a une tendance innée au développement et au fonctionnement optimal (Csillik, 2017).

Selon Rogers (1959) l'individu est doté de capacités d'autorégulation et d'autodétermination et de ressources psychologiques dans lesquelles il peut puiser. Ce qui est important pour Rogers c'est la perception de la personne de ses capacités, notamment de son estime de soi afin qu'elle puisse toujours activer la force en elle pour que l'organisme demeure sain pour faire face à l'adversité et aux obstacles. Cette tendance actualisante est « *la tendance inhérente de l'organisme à développer toutes les potentialités de la personne afin d'assurer son maintien et son enrichissement* » (Rogers, 1959, p.68). Il s'agit d'une capacité de compréhension de soi et des problèmes afin d'arriver à un fonctionnement adéquat.

On retrouve dans la littérature, différentes classifications des ressources qui sont généralement fonction des modèles qui les sous tendent. Certains parlent de ressources personnelles ou psychologiques, d'autres évoquent des ressources professionnelles, d'autres citent des ressources adaptatives, alors que des chercheurs parlent de ressources psychosociales ou encore de ressources de résilience voire même de ressources de transition.

[3] http://www.cnrtl.fr/definition/ressources.

Gibson et Brown (1992) classent ces ressources en trois catégories : les ressources de coping, les ressources psychosociales et les ressources psychologiques. Nous développerons dans ce qui suit les différents modèles des ressources en psychologie mais également en psychologie positive.

2.3 Les différents modèles des ressources en psychologie

Les premiers modèles des ressources (Karasek, 1979 ; Lazarus & Folkman, 1984 ; Selye, 1930 ; Siegrist, 1996) se sont centrés sur la promotion des ressources psychologiques pour faire face au stress notamment dans le domaine médical (Haberey-Knuessi, 2011a). Les chercheurs portaient donc leur attention sur la guérison et non sur la promotion de ce qui fonctionnait bien chez l'individu. Des développements conceptuels tels que la résilience (Cyrulnik, 2002), l'endurance (Kobasa, 1982) ou encore la salutogenèse (Antonovsky, 1997), apportent des réflexions importantes sur les ressources que l'individu peut potentiellement mobiliser non pour sortir d'un état de détresse mais pour renforcer ce qui fonctionne déjà convenablement chez l'individu. Au cœur de ce courant de pensée, le modèle du « Sens de la Cohérence » (SOC) d'Antonovsky (1987, 1996, 1997). Le modèle décrit la perception des événements de la vie comme cohérents, organisés et compréhensibles et constituant une ressource centrale pour maintenir la santé dans des situations difficiles. Il a tenté de montrer comment certaines personnes parviennent à mobiliser leurs ressources pour conserver un état de santé satisfaisant malgré de très lourdes charges physiques et psychologiques (Haberey-Knuessi, 2011b).

Dans la même lignée de l'approche « salutogénique », le modèle de Morgan & Ziglio se formalise dans la « Théorie des Ressources » (Assets Model, Morgan & Ziglio, 2007). Ses principes s'appuient sur la nécessité de renforcer le développement des compétences personnelles grâce à son approche « salutogénique » du développement de la santé. Il crée des environnements favorables en aidant à identifier les atouts clés qui génèrent des conditions de vie et des conditions de travail sûres, stimulantes, satisfaisantes et agréables.

Pour sa part, Hobfoll (2004) développe largement cette notion, avec sa théorie de conservation des ressources (La COR-Theory). La théorie postule que l'individu est actif pour protéger ses ressources et en acquérir d'autres. Hobfoll (1989) considère que le stress apparaît lorsque l'individu est confronté : à une perte de ressources, à un échec après les avoir investies et à une menace future prévisible pesant sur celles qui ont été investies. Le principe fondamental de la théorie COR est « *que les gens doivent mobiliser des ressources*

pour se prémunir contre leur perte, pour récupérer ces pertes et gagner d'autres ressources. Ceux qui disposent de plus grandes ressources sont moins vulnérables à leur perte ». (Hobfoll, 2001, p.117). La théorie (COR) (Hobfoll, 1989, 2002) propose que les individus tentent d'obtenir, de conserver et de protéger leurs propres ressources qui peuvent être contextuelles ou personnelles telles que l'estime de soi, l'auto-efficacité (Kanfer, Wanberg, & Kantowitz, 2001). Certaines ressources personnelles sont fortement associées les unes aux autres et forment ce que Hobfoll (2001) appelle une « ressource caravane ». Par conséquent, pour le chercheur, les individus de l'ère post-moderne doivent favoriser les « ressources caravanes » pour faire face aux transitions de carrière (Van Vianen, Koen, & Klehe, 2015).

Cette théorie qui repose sur la psychologie positive est particulièrement pertinente dans la mesure où une compréhension des stresseurs comme des ressources permet le développement efficace de stratégies préventives (Halbesleben & Bukley, 2004). Dans ce modèle, les ressources ont été conceptualisées comme « les choses que les gens valorisent ou qui les aident à atteindre ce qu'ils valorisent » (Wells, Hobfoll & Lavin, 1999). Nous présentons dans ce qui suit les différents modèles des ressources. Nous commençons par les modèles ancrés dans le milieu professionnel pour exposer par la suite le modèle des forces de caractère.

2.3.1 La théorie du Job Demand Resources de Bakker et Demerouti (2007)

Comme son nom l'indique la théorie du Job Demand Resources tente de comprendre et de favoriser les ressources professionnelles dans le contexte de l'entreprise. Le modèle (modèle JD-R, Bakker & Demerouti, 2007 ; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001) se penche sur la mobilisation des ressources professionnelles pour améliorer la motivation et le bien-être au travail. Demerouti et col. (2001) les ont définies comme étant d'ordre physique, psychologique, social ou organisationnel. Ces ressources permettent à la fois de réduire potentiellement les effets négatifs des contraintes professionnelles, mais permettent également d'atteindre les objectifs de travail. Elles peuvent également stimuler l'apprentissage, le développement de soi et favoriser un engagement positif vis-à-vis du travail.

2.3.2 Le modèle des ressources de carrière de Hirschi (2012)

Ce modèle élaboré par Hirschi (2012) aborde le développement et l'utilisation des ressources environnementales et individuelles du consultant lors du conseil de carrière. Le chercheur affirme que la gestion de la carrière devrait passer par une attention particulière du conseiller envers son consultant et qui est basé essentiellement sur le développement du comportement

proactif. Cette approche d'accompagnement à l'orientation basée sur la promotion de certaines ressources est le propre même du paradigme du life-design. Celui-ci s'appuie sur l'idée que l'individu dispose de ressources psychologiques et psychosociales pour mener à bien les tâches adaptatives notamment dans les périodes de transition professionnelle. Parallèlement à l'émergence des pratiques du life-design, la psychologie positive fait son apparition et constitue une nouvelle discipline de la psychologie qui fait du fonctionnement optimal de l'individu et de l'étude des forces des personnes son principal objet d'étude.

Dans ce cadre, Hirschi (2012) a proposé un modèle de ressources de carrière basé sur une étude qualitative. Le modèle est intégratif de plusieurs modèles théoriques et des études empiriques en incluant les compétences, les comportements et les attitudes qui sont jugés importants pour un développement de carrière réussi. Hirschi propose quatre ressources sont propres à l'individu et à l'environnement, et qui peuvent être renforcées afin de promouvoir une carrière positive. La première ressource est la ressource du capital humain incluant des facteurs comme l'éducation, l'expérience et la formation et la capacité cognitive regroupant les connaissances, les compétences, les capacités et d'autres caractéristiques pertinentes au travail (KSAO). La deuxième ressource est sociale et représente le capital social se référant à « la disponibilité des personnes, des groupes, des communautés ou des institutions » à mettre à la disposition des individus des moyens d'informations, d'influence et de partage (Adler & Kwon, 2002). La troisième ressource est psychologique et désigne les traits psychologiques positifs et les états, tels que les cognitions, les motivations et les affects de la personne, qui sont généralisés et exprimés dans différents contextes et plus spécifiquement en relation avec les rôles professionnels. Enfin, les ressources de l'identité professionnelle indiquent la conscience de soi-même dans le rôle de travailleur, dans ses intérêts et valeurs professionnelles, dans ses capacités et dans ses objectifs de carrière (Ibarra & Barbulescu, 2010).

A titre d'exemple, dans leurs travaux sur les ressources mobilisées lors des transitions de carrière (Heppner, Multon, & Johnston, 1994) ont développé un outil de mesure de ces ressources : le Career Transitions Inventory (CTI). Cet outil est conçu pour évaluer les perceptions des individus de leurs ressources psychologiques mobilisées lors de transition de carrière. Cet instrument mesure cinq facteurs : (a) l'état de préparation à la transition, (b) la confiance, (c) le soutien perçu, (d) le contrôle et (e) l'indépendance de décision. Cet outil a été adapté en France par (Fernandez, Fouquereau, & Heppner, 2008).

Après avoir exposé les modèles des ressources liées au travail, le lecteur devra s'attendre à ce que nous utilisions un des modèles s'appliquant au contexte professionnel ou de la transition (Bakker & Demerouti, 2007 ; Hirschi, 2012). Sauf que nous aspirons plutôt à étudier un modèle général et de voir dans quelles mesures certaines ressources de la personnalité émergent davantage dans le contexte de la transition. Nous nous référons particulièrement à l'approche de la psychologie positive pour étudier les ressources psychologiques.

2.4 La psychologie positive à l'œuvre des ressources psychologiques

Si dans les précédents chapitres, nous avons porté l'attention aux ressources adaptatives perçues comme sources fondamentales pour gérer les transitions du monde actuel, les ressources psychologiques sont d'autant plus importantes pour les promouvoir et favoriser le bien-être des individus. La notion de ressources a trouvé un regain d'intérêt considérable en psychologie positive. Des repères historiques de l'essor de la discipline nous semblent importants à évoquer afin d'expliquer l'intérêt de l'articulation de la psychologie positive à la psychologie de l'orientation.

2.4.1 L'apport de la psychologie positive

Inspirée du courant humaniste et existentiel dans la conceptualisation du modèle, et fondée sur les méthodes expérimentales et différentielles dans sa démarche, la psychologie positive est la discipline par excellence des ressources psychologiques. Elle a introduit un changement de paradigme dans l'approche de l'étude du comportement humain en passant d'une centration sur les symptômes et les maladies à un focus sur les forces et les ressources des personnes. C'est ainsi que le XXIè siècle est un témoin de l'abondance et de la diversité des publications en psychologie positive et ses aspects centrés sur le fonctionnement optimal de l'individu lui permettant de s'adapter et de vivre une vie sereine. Même si la discipline s'est constituée il y a à peine deux décennies, son histoire est assez longue (Ruini, 2013). Ses enracinements datent des philosophes grecques, d'une philosophie orientale (Confucius, Lao-Tsu), de références religieuses (Christianisme, Bouddhisme, Islam), de psychologie humaniste (Maslow, Rogers) et de la psychologie clinique et de la psychiatrie.

Le terme de la psychologie positive est apparu initialement en 1954 dans le dernier chapitre du livre « Personnalité & motivation » d'Abraham Maslow. Le terme est utilisé comme une

référence pour décrire les caractères d'une personne à fonctionner pleinement d'une manière optimale dans le domaine et dans le champ de la psychologie humaniste.

Le terme de psychologie positive a refait surface en 1998 avec Martin Seligman (professeur à l'université de Pensylvanie) à l'époque où il était élu président de l'APA (Association Américaine de Psychologie). Seligman positionne la psychologie positive comme une discipline à part entière qui a pour champ d'étude, l'étude scientifique du fonctionnement humain optimal. Son objectif est d'initier un courant scientifique centré sur l'identification et l'amélioration chez les individus de leur productivité et du sens dans les différentes sphères de leur vie. Cette nouvelle approche s'appuie sur le conseil apporté par les psychologues praticiens à encourager les personnes à identifier et à développer leur fonctionnement optimal et de se détacher progressivement des pratiques centrées sur les maladies, les pathologies et les troubles (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

En 2000, fut l'acte fondateur de la psychologie positive à travers une édition spéciale consacrée au courant de la psychologie positive dans la revue américaine « American Psychologist », (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Un changement de paradigme s'opère alors dans la manière d'appréhender les comportements humains. La nouvelle discipline de la psychologie ne se contente plus de se pencher sur ce qui ne va pas chez l'être humain mais de voir ce qui peut fonctionner bien chez lui à travers des ressources naturelles qu'il possède. Le domaine de la psychologie positive concerne : la valorisation des expériences subjectives comme le bien-être et la satisfaction des expériences du passé ; le bonheur pour le présent et l'optimisme et l'espoir pour le futur (Peterson & Seligman, 2004)

Les chercheurs ont constaté que certaines forces humaines existantes à des degrés différents chez tous les individus (le courage, l'espoir, la foi, l'orientation vers le futur, la persévérance) prévenaient de la maladie mentale (Peterson & Seligman, 2004).

Nous assistons depuis l'acte fondateur de la psychologie positive, à une nouvelle vague de théories qui dépassent les frontières de la maladie pour se trouver du côté du fonctionnement optimal à travers l'utilisation de ses forces. Ces théories voient les individus comme des êtres preneurs de décision, avec des choix, des préférences, et la possibilité d'apprendre et de se développer tout au long de la vie (Martin-Krumm, Tarquinio, & Delle Fave, 2011). Ce courant englobe trois axes :

1. Une référence aux émotions positives lors des expériences subjectives ressenties comme étant positives par l'individu (joie et expériences optimales pour l'expérience présente ; bien-être, contentement et satisfaction du passé ; et espoir, optimisme pour l'avenir),

2. Etude des qualités et caractères individuels positifs (forces) conçues comme des capacités relationnelles,

3. Compréhension des institutions favorisant le développement du sens de la responsabilité, de l'altruisme, de l'éthique et de la tolérance.

Il est toutefois à noter qu'une revue de la littérature en psychologie positive montre que les recherches ont plus porté sur les traits positifs comme « *l'espoir, l'optimisme, l'auto-efficacité, l'intelligence émotionnelle, la sagesse et le courage et, plus généralement, les forces de l'homme »* (Lopez & Edwards ; 2008).

2.4.2 Les différentes ressources psychologiques en psychologie positive

Csillik (2017, p.22) définit les ressources psychologiques comme « *des dispositions stables qui aident les personnes à s'adapter au mieux, au cours de leur vie, en les protégeant contre les effets délétères des événements néfastes et en assura des niveaux optimaux de bien-être individuel. Elles agissent comme un tampon (buffer effect) contre le développement des troubles psychopathologiques* ». Plusieurs critères sont nécessaires pour définir une disposition psychologique stable pour être reconnue comme une ressource :

2. Protège contre le stress et la psychopathologie dans les situations difficiles ;
3. Contribue à la satisfaction de vie et au bien-être ;
4. Mesurable ;
5. Stable ;
6. Malléable ;
7. Renouvelable.

Les ressources psychologiques auraient donc un rôle protecteur et facilitateur dans la gestion des transitions de vie. Elles facilitent la résistance à l'adversité ainsi que l'adaptation psychologique dans les situations difficiles de la vie (Csillik, 2017). Il y a d'une part les ressources psychologiques qui sont des facteurs internes (prédispositions naturelles : structure cognitive, vécu, expérience, personnalité, etc.) et d'autre part les ressources psychologiques environnementales externes (autonomie, cohérence dans les activités, le soutien social, etc.). Ce sont des facteurs de protection qui permettent la réduction des facteurs stressants qui

permettent à la personne de se protéger dans des situations de détresse. Les ressources psychologiques les plus citées actuellement dans la littérature scientifique sont : l'optimisme, l'espoir, le contrôle de soi, le sentiment d'efficacitté personnelle, le mindfulness, l'intelligence psychologique, et plus récemment l'orientation reconnaissante ou la gratitude (Shankland, 2015).

Il est tout de même important de garder à l'esprit que les premiers dispositifs et les recherches en psychologie positive ont émergé dans les domaines cliniques. Ce qui veut dire que les études ont été menées principalement sur des patients (addiction, maladies psychiatriques, maladies chroniques, maladies non curables, etc.). L'application de la psychologie positive en tant que discipline se penchant sur l'étude des ressources psychologiques et les forces dans le domaine de l'orientation ne date que de quelques années (Owens, Motl, & Krieshok, 2016; Littman-Ovadia, Lazar-Butbul, & Benjamin, 2014). Dans leur revue de questions de 1992, Gibson et Brown arrivent à la conclusion que la personnalité joue un rôle primordial dans les processus d'adaptation des adultes aux périodes de transition de leur vie.

Le modèle des Valeurs En Action (Peterson & Seligman, 2004) est le seul en psychologie positive qui regoupe les différentes ressources psychologiques conçues comme des traits favorisant la résilience et le bien-être. C'est un modèle dont l'application concerne tous les domaines de la vie. Il s'agit d'une nouvelle conception scientifique d'étude des traits positifs de la personnalité. C'est une conception qui est en plein essor et qui fait des ressources psychologiques centrées sur les vertus humaines, la force de l'individu. Selon cette conception, ces ressources appelées les traits de caractère sont des traits positifs reflets des vertus humaines et qui font que chaque individu est capable de résister aux épreuves de la vie et de les affronter (Cottraux, 2010). Composante principale dans notre travail de recherche, nous réservons le chapitre 3 à la description du modèle.

Après cette introduction sur l'essor de la psychologie positive, la question qui devra nous interpeller, c'est de savoir comment ces ressources peuvent-elles être valorisées dans le domaine de la psychologie de l'orientation notamment dans le contexte de la transition université-emploi. Le défi qui nous attend est la mise en relation entre les ressources psychologiques et les ressources adaptatives. Ces dernières sont essentielles à la réglementation des réponses à l'adversité et se sont avérées bénéfiques pour la santé mentale et physique.

2.5 Les forces de caractère : des ressources psychologiques au centre de la psychologie de l'orientation et de la psychologie positive

La psychologie positive étudie l'homme dans sa globalité à travers sa subjectivité, ses caractéristiques personnelles, ses forces qui le spécifient et l'environnement dans lequel il évolue. Nous tenons à cet effet à rappeler que les forces de caractère comme objet d'étude de la psychologie positive ont été longtemps étudiées et appliquées dans le domaine de la santé. Leur application dans le champ de l'orientation n'a commencé à émerger que depuis cinq années avec les travaux de recherche d'Owens, Motl, & Krieshok (2016) et Littman-Ovadia, Lazar-Butbul, & Benjamin (2014).

Néanmoins, quand nous remontons dans l'histoire de la psychologie, nous trouvons depuis le début du XXè siècle un intérêt particulier porté aux forces de caractère dans le domaine de l'orientation professionnelle.

C'est en 1908 que le changement de paradigme de la santé mentale a commencé à s'opérer avec Clifford Beers (1876-1943). Son livre « A Mind That Found Itself », représente un tournant décisif dans la prise de conscience du commun des mortels. Il soutient que les personnes ayant des troubles mentaux peuvent guérir et que, même dans les formes les plus lourdes de la dépression, les individus ont des forces qu'ils pourraient utiliser pour aller mieux (Gelso, Nutt Williams, & Fretz, 2014a).

Même si l'intérêt porté aux forces de caractère a été le centre d'intérêt des recherches durant les quinze dernières années, le concept qui lui est associé « le fonctionnement optimal » a été depuis le début, une partie intégrante de la psychologie du conseil et de l'orientation (Walsh, Savickas, & Hartung, 2013). Cette orientation a commencé avec l'approche de Donald Super (1955) qui percevait l'orientation dans l'espace d'une vie plus sous un angle de santé que la maladie. C'est ainsi que les psychologues du conseil et d'orientation ont commencé à travailler sur les forces et les potentialités des individus :

« *Les individus peuvent changer, peuvent avoir une satisfaction de la vie, peuvent s'orienter et trouver des voies pour utiliser leurs ressources faute de quoi ils seront pris et submergés par des croyances et des sentiments limitants, une maturation freinée, une malchance dans les opportunités, des maladies* » (Jordaan, Myers, Layton, & Morgan, 1968, p.2)

L'accent qui est mis sur les forces est davantage perceptible dans son rôle développemental qui consiste à aider les individus à « se sentir mieux plutôt que de se sentir bien » (Menninger, Mayman, & Pruyser ; 1963). L'adhésion à cet état d'esprit, a été relevée depuis les 15-20 dernières années précédant les années 50 dont témoignent les travaux de la *Joint Commission on Mental Illness and Mental Health* (1961). A cet effet, les réflexions de Jahoda (1958) au sein de cette commission ont bien attiré l'attention :

Nous utilisons couramment « la santé mentale » comme un terme interchangeable avec « la maladie mentale » dans une même direction d'euphémisme insinuant que la santé publique réfère généralement à la prévention et au suivi de la maladie par des méthodes massives. Les scientifiques comportementalistes ayant rejoint l'équipe de la santé mentale et qui ont apporté une contribution majeure au mouvement de la santé mentale ont exprimé leur insatisfaction par rapport à l'objectif principal qui consistait à l'étude du « comportement pathologique ». Ils ont ainsi proposé de nouvelles perspectives, plus larges, afin de considérer la santé mentale comme une force positive et d'en faire un concept clair et utile dans la pratique. »

Pour résumer, la psychologie positive s'est depuis une vingtaine d'années introduite dans le champ de la psychologie du conseil et ce à travers 4 étapes : le regroupement de théories universelles sur le fonctionnement humain, trouver des méthodes basées sur les forces et qui ne sont pas forcément du domaine médical ; travailler sur les traits positifs des personnes et investiguer sur les expériences et les émotions positives qui leur permettent d'être heureux.

Les psychologues en orientation ont largement prêté attention à la manière avec laquelle les consultants utilisent et se servent de leurs forces. Et pourtant et jusqu'à nos jours, il y a peu d'écrits, de recherches empiriques concrètes et réelles qui expliquent comment les conseillers font pour travailler sur les forces des consultants. Ce n'est qu'à partir des dix dernières années que des recherches se sont données comme objet d'étude la compréhension et la mise en place de dispositif d'accompagnement à la promotion des forces, même si ces dispositifs en sont quasi-exclusivement basés sur des thérapies (Gelso, Nutt Williams, & Fretz, 2014b).

Identifier et promouvoir les forces offre une perspective nouvelle pour les consultants et les conseillers pour explorer le champ de l'orientation. L'identification des forces serait probablement bénéfique pour déterminer comment elles peuvent être appliquées aux opportunités offertes à l'individu dans les périodes de transitions professionnelles.

2.6 Synthèse du chapitre 2

La promotion des ressources psychologiques est une partie centrale des recherches en psychologie positive dont l'objectif est de permettre aux individus d'être heureux en fonctionnant d'une manière optimale.

Or le développement de ces ressources n'est pas que l'apanage de la psychologie positive. Ces concepts ont en effet été étudiés par Rogers et par Maslow dans une perspective humaniste afin que les individus puissent développer tout leur potentiel et s'accomplir. Les chercheurs en psychologie de l'orientation ont également examiné le concept des ressources particulièrement psychosociales depuis l'époque de Super (1955).

Les études sur les ressources ont également trouvé leur place dans le nouveau paradigme de l'orientation à savoir le paradigme du life-design. Dans un contexte mondial et socio-économique imprévisible, instable et où les compétences requises pour les métiers de demain sont encore inconnues, les chercheurs accordent de plus en plus d'importance au rôle de l'individu dans la gestion de son orientation et son implication dans la construction de sa carrière tout au long de la vie.

La centration de l'individu sur ses propres ressources psychologiques, leur développement et leur utilisation offriraient ainsi une bonne assise aux adultes d'aujourd'hui et de demain de développer des ressources adaptatives pour gérer plus aisément les différentes transitions qui se présentent à lui.

Les différents modèles des ressources montrent à quel point l'humain est doté de capacités et de compétences adaptatives, lui permettant d'affronter les difficultés de la vie et de gérer les différentes périodes transitionnelles. Les ressources peuvent donc être psychologiques, sociales, psychosociales, professionnelles et autres. Une chose est sûre c'est que quand elles sont utilisées d'une manière optimale, constituent un facteur de protection et de facilitation face aux difficultés et aux obstacles du quotidien.

La transition université-emploi constitue pour chaque jeune adulte un événement de taille pour l'entrée dans la vie active. La mobilisation de certaines ressources psychologiques est nécessaire pour composer avec des événements inattendus : des non-événements. Les ressources psychologiques ont ainsi été largement étudiées dans la littérature scientifique notamment dans le domaine de l'orientation professionnelle. Unificateur d'un bon nombre de ressources, le modèle des forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004) sera notre référence

dans notre étude. Ces forces vertueuses auraient un rôle fondamental dans la promotion des ressources psychosociales liées à la carrière et au bien-être.

3 Les forces de caractère comme ressources psychologiques pour l'orientation tout au long de la vie

« On ne peut rien faire de bon et d'honnête sans la vertu ».

Socrate, le monde grec. Vè s av. J.-C.

Le monde actuel est caractérisé par une logique de production, de rentabilité et de l'urgence. Ces nouvelles exigences de la sphère professionnelle ont impacté la vie des individus. Ces derniers ne sont plus à l'écoute de leurs besoins mais se trouvent dans une compétition sans fin pour assurer leur maintien sur le marché de l'emploi et pour mettre en avant les compétences valorisées par les employeurs. Néanmoins, ces ressources ne sont pas toujours naturellement développées (Martin-Krumm et *al.*, 2011). Selon la psychologie positive, chaque individu possède naturellement une série de forces, et l'investissement personnel dans l'identification, l'utilisation et le développement de ces forces peut avoir un impact positif sur le bien-être, sur la performance, sur le fonctionnement optimal et sur l'épanouissement (Dubreuil et *al*., 2014 ; Forest et *al*., 2012 ; Linley & Harrington, 2006, Peterson & Seligman, 2004). Différentes conceptions des forces ont été théorisées, mais le modèle VEA demeure le plus populaire.

3.1 Les différentes conceptions des forces

La théorie de développement des forces contribue à la compréhension et à la promotion de celles-ci en tant que ressources positives pour atteindre un niveau de fonctionnement optimal (Evans, Forney, Guido, Patton, & Renn, 2010). Ces théories mettent l'accent sur ce qui fonctionne bien chez l'individu plutôt que sur ses faiblesses ou ce qui l'empêche de bien fonctionner (Clifton & Anderson, 2002 ; Biswas-Diener, 2010).

Dans sa définition la plus simpliste, les forces sont ce que les gens font bien. Plus précisément, les forces sont une "*Capacité à se comporter, à penser ou à sentir qui permet un fonctionnement optimal et d'atteindre une performance menant à des résultats souhaitables et appréciables* » (Linley & Harrington, 2006, p.88). Les forces d'un individu représentent la mise en pratique quasi-parfaite d'une tâche grâce à la combinaison de ses talents, de ses connaissances, et de ses compétences. Il s'agit donc de ressources psychologiques naturelles existantes chez tout un chacun mais qui différeraient dans leur degré d'importance, de

manifestation et d'utilisation. A cet effet certains auteurs ont eu pour motivation de développer certains modèles des forces.

3.1.1 Les théories sur les forces

Au cours de la dernière décennie, diverses conceptualisations des forces ont été développées mais qui diffèrent légèrement dans leur définition, classification et mesure (Dubreuil et al., 2016). Quatre conceptualisations attirent l'attention des chercheurs. La première a été développée par Clifton et Anderson (2002), la deuxième par Peterson et Seligman (2004), la troisième par Linley (2008) et la quatrième par Biswas-Diener (2011).

3.1.1.1 Les forces talentueuses selon l'approche de Clifton

Une première conceptualisation des forces a été développée en 2004 par Clifton et son équipe de recherche. Selon ces auteurs, les forces peuvent être définies comme étant « *la capacité à fournir une performance constante et quasi parfaite dans une activité* » (Hodges & Clifton, 2004, page 257). Durant les 50 années de sa carrière, Clifton étudie la réussite à travers différents domaines et des voies multiples dans le milieu de l'entreprise et l'éducation (Buckingham & Clifton, 2001 ; Clifton & Anderson, 2002 ; Clifton & Nelson, 1992). Il pense que les talents peuvent être opérationnalisés, étudiés et développés dans le travail et le domaine scolaire. Il considère les forces comme une extension des talents. Plus précisément, le construit des forces combinerait le talent avec une association de connaissances et de compétences et seraient définis comme une capacité (habileté) à fournir, effectuer une performance quasi parfaite et consistante dans une tâche spécifique. Son identification des talents est basée sur des entretiens semi-directifs et empiriques, qui permettent la création d'une mesure structurée des talents. Les forces y sont alors envisagées comme des aptitudes, à la lumière d'une intelligence pratique, à utiliser, à développer et à mobiliser pour réussir une tâche notamment une tâche professionnelle. Sur la base de cette conceptualisation des forces et des recherches menées sur les talents utilisés sur le lieu de travail, la Gallup Organization a développé une classification de 34 types de talents : le Clifton Strengthsfinder® (Asplund et *al.* 2007). Il s'agit d'un instrument conçu pour aider les individus à identifier leurs principaux talents et à développer leurs forces de caractère (Dubreuil et *al.*, 2016). Un questionnaire en ligne de 180 items a été conçu pour mesurer ces 34 types de forces. Disponible en 24 langues, le questionnaire est étalonné et peut être administré à des adolescents et à des adultes. Son objectif est d'identifier les talents notamment en lien avec le milieu professionnel.

3.1.1.2 Les forces vertueuses selon Peterson et Seligman

Contrairement à une définition des forces ancrée dans les capacités individuelles telle que conçue par Hodges et Clifton (2004), Peterson et Seligman (2004) ont développé une deuxième classification des forces conçues comme étant des chemins menant à des vertus. Cette classification envisage les forces humaines comme des traits de personnalités à valeur morale et dont l'utilisation et le développement serait vertueux. Cette classification comprend 24 forces classées en six grandes vertus.

Selon Peterson et Seligman (2004), les forces représentent des ressources psychologiques - des processus ou des mécanismes - qui définissent les vertus. Autrement dit, ce sont des voies distinctes pour afficher l'une ou l'autre des vertus (Peterson et Seligman 2004, p.13). Cette classification a abouti à l'élaboration de l'Inventaire des forces des Valeurs En Action (VEA : VIA-IS en anglais) (Peterson & Seligman, 2004), un instrument conçu pour aider les personnes à déterminer leurs principales forces de caractère. Cette conception des forces est la base conceptuelle de notre travail de recherche dans le sens où elle considère les forces comme des ressources psychologiques. Notre défi étant de savoir dans quelle mesure ces ressources psychologiques contribuent à l'amélioration des ressources psychosociales adaptatives dans la transition université-emploi.

3.1.1.3 Les forces capacitantes préexistantes selon Linley

Une troisième conceptualisation des forces proche de la conception de Hodges et Clifton (2004) a été développée par Linley (2008) et son équipe de recherche au Centre de Psychologie Positive Appliquée (CAPP). Selon ces auteurs, les forces peuvent être définies comme une capacité préexistante quant à une façon particulière de se comporter, de penser et de « vibrer » émotionnellement, qui est énergisante et authentique pour l'individu, lui facilitant le développement, la performance et le fonctionnement optimal (Linley, 2008, p. 9). Sur la base de cette définition et de leur expérience dans les interventions en psychologie positive, l'équipe CAPP a développé sa propre classification des 60 forces de caractère (Linley, Willars & Biswas-Diener, 2010). Ces forces peuvent être identifiées grâce à un outil de mesure : le Realise2® (Linley, 2009). Il s'agit d'un instrument non seulement informatif sur les forces de caractère, mais qui indique également leurs degrés d'utilisation et de contribution à la performance notamment dans le contexte professionnel.

3.1.1.4 Les forces développementales selon Biswas-Diener

Outre ces trois conceptions des forces (Biswas-Diener, Kashdan, & Minhas, 2011) introduisent une nouvelle approche qu'ils appellent le « développement des forces ». Cette approche se distingue des trois autres du fait qu'elle considère les forces comme des attributs contextuels et ne sont pas des traits stables dans le temps (approche dominante, contemporaine de la personnalité). Cette approche des forces est une approche interpersonnelle, contextuelle et dynamique qui conçoit les forces comme des potentiels d'excellence qui peuvent être cultivés grâce à une sensibilisation, à une accessibilité et à un effort accrus (Biswas-Diener et al., 2011).

Ce qui ressort de ces conceptions c'est que les forces requièrent un caractère adaptatif qui favorise le bien-être et l'épanouissement. Plusieurs études ont montré que d'une part l'utilisation de ses forces a un effet positif sur la santé mentale (Peterson & Seligman, 2004) et que d'autre part les forces de caractère elles-mêmes avaient un impact sur le bien-être (Gilham et *al.* ; 2011).

A cet effet, les différentes théories s'accordent sur le fait que les forces peuvent être développées et sont considérées comme adaptatives (Seligman, Rashid, & Parks, 2006). Les gens peuvent alors réfléchir à leurs propres forces et peuvent en parler aux autres. Il est donc possible de les reconnaître et de les cultiver car même si ces forces sont relativement stables dans le temps elles ne sont pas moins malléables. L'utilisation des forces favorise le sentiment d'appartenance, le sentiment d'authenticité, la dynamisation, la motivation intrinsèque, et conduit à une baisse du stress et une amélioration de l'estime de soi (Peterson & Seligman, 2004). Govindji & Linley (2007) ont montré que les personnes qui connaissent leurs forces et les utilisent sont associées au bien-être subjectif. Les forces peuvent ainsi être développées. Les forces sont considérées sur un continuum et non en catégories. Elles demandent une maturation cognitive qui se développe pendant l'adolescence (Rashid & Csillik, 2011 ; Seligman et *al.* 2005).

Il est alors légitime de se demander quel lien entretiennent les forces de caractère avec la personnalité, les compétences et les valeurs.

Tableau 3-1: Synthèse des théories et outils de mesure des forces

Auteurs	Conception des forces	Outils de mesure	Nombre de forces mesurées	Objectifs	Contexte d'utilisation
Clifton et al., (2004)	Les capacités en termes de talents.	Clifton StrenghtsFinder	24	Identifier les principaux talents et les développer	Orienté vers le contexte professionnel
Peterson & Seligman (2004)	Forces de caractère et vertus.	Values In Action Inventory setrenghts (VIA-IS)	24	Informations sur ce qui fonde la bonneté humaine en termes de vertus et forces de caractère (5 forces constituent la signature de chaque personne)	Applicable à tous les contextes
Linley et al., (2008)	Capacités préexistantes	Realise2	60	Informations sur les forces + degrés relatifs d'utilisation	Orienté vers le contxte professionnel
Biswas-Diener (2011).	Attributs contextuels qui évoluent dans le temps	-	-	Identifiés comme des potentiels d'excellence qui peuvent être cultivés.	-

3.1.2 Les forces et la personnalité

Les forces de caractère sont souvent reconnues comme puisant leurs racines dans les théories de la personnalité (Clifton & Harter, 2003) et sont perçues comme une dimension à part entière de la personnalité en tant que trait de caractère (Allport ; 1921, 1937).

Allport (1937, p.52) a écrit que « le caractère est évalué par la personnalité et que la personnalité est évaluée par le caractère ». Cependant, une lecture plus approfondie révèle que l'intention d'Allport était de préserver l'intégrité de la personnalité en séparant la volonté et les normes externes pouvant être utilisées pour évaluer le comportement (Piekkola, 2011). L'objectif d'Allport était de présenter « une philosophie unifiante de la vie » comme caractéristique de la « personnalité mûre » qui intègre le comportement à travers « une conception fondamentale de la valeur ».

Cette théorie des forces de caractère appelée parfois théorie des traits, dénote de l'ancrage du modèle dans les théories de la personnalité même si parfois les deux conceptions paraissent paradoxales. La plupart des recherches s'appuient sur la théorie des traits d'Allport, notamment le modèle des forces de caractère de Peterson et Seligman (2004). Les forces de caractère sont considérées comme des traits à la fois stables et évolutifs (p. 10), et c'est là que réside la différence fondamentale avec les traits de personnalité qui eux demeurent stables dans le temps. A l'heure actuelle, relativement peu de praticiens adoptent une approche théoriquement intégrée du développement des forces, en partie parce que le développement des forces va à l'encontre

de la théorie même de la personnalité. La question de la relation entre les forces et la personnalité est importante parce que la perception de la personnalité en général - et la perception par le consultant de la stabilité de ses forces en particulier - influent directement sur la manière dont les interventions doivent être menées dans le champ de l'orientation.

3.1.3 Forces, vertus, valeurs et morale

La fin du XXe siècle et le début du XXIe siècle sont marqués par un grand retour de la spiritualité qui s'est même répercuté sur les objets de recherche en psychologie. A cet effet, différents auteurs ont abordé ce concept sous l'angle de la personnalité en lui attribuant des traits spécifiques de moralité, de vertus ou de valeurs (Campbell, Jayawickreme, & Hanson, 2015). Dans ce cadre, des auteurs ont défini les forces en tant que compétences morales notamment chez les jeunes (Park & Peterson, 2006). Or, ce qui distingue la compétence morale, c'est la valeur morale explicite accordée aux pensées, aux sentiments et aux actions de l'individu. Elle fait référence à la capacité d'orienter son comportement vers des objectifs considérés comme dignes et bons en soi (Hitlin & Piliavin, 2004 ; Rohan, 2000 ; Rokeach, 1973). La compétence morale est la connaissance, la capacité et la motivation à poursuivre et à faire le bien efficacement. Même si les forces de caractère tirent leurs racines de valeurs et de compétences morales, elles sont tout de même à en séparer (Park & Peterson, 2006).

Même si l'origine d'étude des forces sous cette appellation ne date que d'une vingtaine d'année, il est indiscutable que la discipline tire ses racines dans des notions fondamentales dans la psychologie humaine à savoir les traits de personnalité, les valeurs morales et les vertus.

Nous concluons que les forces en tant que ressources psychologiques sont principalement des composantes de la personnalité ancrées dans un système de valeurs morales et traduites sous formes de compétences. Les forces de caractère du modèle Valeurs En Action sont les ressources psychologiques par excellence qui illustrent bien l'ancrage dans ces trois dimensions et qui décrivent l'importance de la mobilisation de ces ressources dans les transitions professionnelles.

3.2 Le modèle Valeurs En Action (VEA) des forces de caractère

Après avoir revue en question les différentes conceptions des forces de caractère (Hodges & Clifton, 2004 ; Linley, 2008 ; Biswas-Diener ; 2011) nous consacrons ce chapitre au modèle Valeurs En Action (VEA) du concept anglais (Values In Action ; VIA) développé par Peterson & Seligman (2004).

3.2.1 Les origines du modèle

Les forces de caractère ont été définies comme « des processus ou des mécanismes de substrats psychologiques qui définissent les vertus » (Peterson & Seligman, 2004, p.13).

Il s'agit d'une classification des bons traits de la personnalité de l'individu. Cette définition est largement influencée par la personnalité morale et les vertus qui la constituent. Une des définitions de la vertu fut donnée par Yearly (1990, p.38) : « *c'est une disposition à agir, à désirer et à ressentir qui implique d'exercer son jugement et mène à l'excellence humaine reconnaissable ou à un exemple d'épanouissement humain. De plus, l'activité vertueuse implique de choisir la vertu pour elle-même et à la lumière d'un plan de vie qui puisse se justifier* ». Puisant à la fois dans la psychologie de la personnalité et dans les valeurs morales, le modèle se veut rassembleur pour combiner la psychologie contemporaine avec la philosophie morale traditionnelle. A cet effet Peterson et Seligman (2004) ont initié un programme de recherche qui repose sur la description des forces de caractère les plus saillantes chez l'individu et leur évaluation en tant que différences individuelles. Il s'agit du projet Valeurs En Action (VEA). La classification VEA se présente sous 24 forces regroupées en six vertus. L'usage du terme VEA correspond à une terminologie permettant de rendre compte d'une conception psychologique des qualités personnelles d'un individu qui les rendent moralement appréciables.

Le fondement du modèle VEA tient compte d'une grande variété de vertus que les religions et les philosophies du passé avaient considérées comme indispensables à la vie en communauté (Park, Peterson, & Seligman, 2004). Les influences de Saint Paul dans les cultures occidentales, les dogmes du Zoroastrisme (Delle Fave & Massimini, 1992) comme discipline spirituelle et le Bouddhisme sont autant de sources d'inspiration pour le modèle VEA.

3.2.2 La conceptualisation du modèle

La création de la Classification VEA des forces et des vertus du caractère a été financée par la Fondation Manuel D. et Rhoda Mayerson en 2000. Ce travail a émergé de plusieurs réunions scientifiques dirigées par Martin EP Seligman et d'une analyse historique rigoureuse menée par Christopher Peterson, qui a collaboré avec 53 autres grands scientifiques sur une période de

trois ans (Niemiec, 2013). Le contexte théorique à partir duquel le projet VEA se caractérise par trois éléments : l'esprit de la psychologie positive, les racines de la théorie des traits et, notamment, des objectifs visés.

a. La classification des forces de caractère accentue l'effort de la psychologie positive pour contrecarrer la psychologie traditionnelle, avec sa prétendue négligence du fonctionnement humain positif. La classification VEA a été spécifiquement proposée en réponse à la classification psychiatrique des troubles mentaux la plus répandue, à savoir le DSM (APA, 2000), et à la prédominance de ce dernier dans la psychologie. Peterson et Seligman (2004, p. 8) espéraient « *concevoir pour la psychologie positive un outil fondé sur l'excellence morale (forces et vertus du caractère) ce que le DSM décrit pour les troubles* ».

b. Le deuxième pilier est la psychologie de la personnalité ou, plus spécifiquement, la théorie des traits. L'hypothèse de travail que les auteurs ont adopté est que le caractère est « pluriel ». Le caractère, en conséquence, est concçu comme étant « *une famille de traits largement valorisés, chacun d'entre eux existant à des degrés divers et se manifestant dans une catégorie de pensées, de sentiments et de comportements* » (Park, Peterson & Ruch, 2009, p. 137).

c. Le dernier élément théorique est l'éthique de la vertu. Peterson et Seligman (2004, pp. 9–10) déclarent explicitement que leur classification est « *fondée sur une longue tradition philosophique soucieuse de la moralité expliquée en termes de vertus* ».

Outre des racines théoriques présentées ci- dessus, le modèle se base également sur des fondamentaux empiriques strictement quantitatifs, et qui sont source de la classification. C'est sur la base d'une analyse transculturelle approfondie que les auteurs ont développé l'inventaire VEA. Il s'agit d'une étude centrée sur « *les traditions les plus influentes de la pensée dans l'histoire humaine* », y compris ceux de la Chine, d'Asie du Sud (principalement l'Inde) et l'Asie de l'Ouest même s'ils ont choisi plus concrètement, le Confucianisme et le Taoïsme pour la Chine, le Bouddhisme et l'Hindouisme pour l'Asie du Sud ainsi que la Grèce antique, le Judéo-Christianisme et l'Islam pour l'Orient (Dahlsgaard, Peterson, & Seligman, 2005).

Les résultats de l'étude menée ont conduit les auteurs à la conclusion qu'il y avait « une quantité surprenante de similitude entre les cultures. Ils ont notamment affirmé avoir trouvé une convergence de six vertus fondamentales à travers l'histoire des cultures citées ci-dessus : courage, justice, humanité, tempérance, transcendance et sagesse. C'était en raison de l'ubiquité

surprenante de ces traits de caractère que les auteurs ont décidé de les considérer comme omniprésents dans toutes les grandes traditions religieuses et culturelles (Seligman, 2002). Les six vertus constituent les six facteurs principaux du modèle conceptuel et sont liées à des dimensions plus spécifiques du système de classification dit « vertical ». De sa verticalité, le système s'organise en trois niveaux hiérarchiques qui contribuent tous à conduire à une vie heureuse. Le premier niveau conceptuel le plus élevé est constitué par les vertus. Le second ou le niveau intermédiaire implique des forces de caractère conçues comme des processus ou des mécanismes psychologiques définissant une vertu donnée et constituant des « voies » le long desquelles elles peuvent se manifester. Enfin, le niveau conceptuel le plus bas est constitué par des types de situation : « des habitudes spécifiques qui amènent les gens à manifester des forces de caractère dans des situations données » (Peterson & Seligman, 2004, p. 13).

Afin de développer une telle classification, les auteurs créent une liste de 12 critères, dont doivent converger vers un trait positif afin d'être qualifié de forces de caractère.

1. L'ubiquité : reconnues et valorisées dans différentes cultures ;
2. Satisfaisante : contribuent par elles-mêmes à l'épanouissement individuel et à la satisfaction et au bonheur au sens large. Elles renseignent un tant soit peu sur la capacité de l'individu à faire face à l'adversité et comment elles lui permettent de fonctionner de manière optimale pour contribuer à son épanouissement ;
3. Moralement valorisées : elles sont valorisées pour elles-mêmes et non pour ce qu'elles permettent d'atteindre comme finalité ;
4. Ne diminuent pas autrui. Elles tendent plutôt à élever et reconsidérer ceux qui sont témoins de son expression les laissant plutôt admiratifs. Ces forces de caractères en se manifestant peuvent inspirer tout un chacun car elles sont sources d'inspiration pour tous ;
5. Possèdent des antonymes évidents qui sont négatifs ;
6. Caractéristiques d'un trait. C'est une différence individuelle avec une généralité et une stabilité qui peuvent être démontrées. Le but du projet VEA était d'identifier des traits positifs et pas d'états psychologiques ;
7. Mesurables en tant que différence individuelle ;
8. Caractères distincst, qu'il ne soit pas redondant avec d'autres forces de caractère ;
9. Modèles idéaux. Elles peuvent être présentes chez un individu de manière très prononcée ;

10. Prodiges, manifestées de manière précoce par certains enfants ou adolescents ;
11. Absence sélective : totalement absente chez certains individus ;
12. Institutions, c'est la cible idéale de pratiques qui tentent de la cultiver.

Les résultats de ces différentes recherches ont abouti à une typologie complète classée en six vertus - la sagesse, le courage, l'humanité, la justice, la tempérance et la transcendance – qui ont été identifiées comme des caractéristiques fondamentales par les philosophes moraux et les penseurs religieux à travers les cultures du monde (Peterson & Seligman, 2004). Vingt-quatre forces de caractère correspondantes - « composantes psychologiques » ou voies d'accès à ces vertus ont été évaluées (Peterson & Seligman, 2004).

Le travail sur le modèle VEA élargit la réflexion sur ce que l'on entend par le mot caractère, qui a des significations différentes au sein et entre les cultures. Les conceptions traditionnelles du caractère identifient généralement quelques traits et prétendent que chaque personne devrait s'efforcer de développer autant que possible cet ensemble de caractéristiques de base (Niemiec, 2013). Or pour mieux comprendre le modèle « Valeurs En Action », il nous paraît important de clarifier séparèment les concepts de vertus, de forces, de caractère, et des forces de caractère.

3.2.2.1 Les vertus

Les vertus sont à cet effet les caractéristiques morales fondamentales valorisées par les philosophes moraux et les penseurs religieux. Elles pourraient être universelles leur source dans la biologie à travers un processus d'évolution qui sélectionnerait ces prédispositions à l'excellence morale en tant que moyen de résolution des tâches importantes nécessaires à la survie de l'espèce (Csillik, 2017).

3.2.2.2 La force

Le concept de force, relativement récent dans la littérature scientifique est en émergence dans le sens où il représente ce que la personne possède de bien (Forest et al., 2012). C'est une dimension positive (Martin-Krumm, 2013). Il s'agit pour Rath (2007) d'une aptitude à fournir régulièrement une performance quasi-parfaite dans une tâche. Trois caractéristiques se dégagent des définitions : authenticité, le succès et la facilité de réussir et d'apprendre et l'énergie (Dubreuil et *al.*, 2016).

3.2.2.3 Le caractère

Le caractère est un ensemble de traits positifs qui ont émergé à travers les cultures et l'histoire comme étant essentielles à une bonne vie et qui pourrait être évalué par la personnalité (Baumrind, 1998). Csillik (2017) décrit cinq principes pour la définition d'un bon caractère :

1. Un ensemble de différences individuelles : en principe, des forces distinctes que les individus possèdent à divers degrés ;
2. Manifestés à travers les pensées, les sentiments et les actions ;
3. Malléables ;
4. Mesurables ;
5. Objet de nombreuses influences, proches et distantes.

3.2.2.4 Les forces de caractère

Les forces de caractère se présentent alors comme des ingrédients psychologiques, processus ou mécanismes qui définissent les vertus. Elles constituent des voies différentes pour manifester une vertu ou une autre. Les forces de caractère constituent donc un sous-ensemble de traits de personnalité auxquels sont attribuées des valeurs morales (Csillik, 2017).

Les forces de caractère sont des traits de personnalité universellement stables qui se manifestent par la pensée (cognition), le sentiment (affect), la volonté (conation ou volition) et l'action (comportement). Elles sont moralement appréciées et sont bénéfiques pour soi-même et pour les autres. Ces caractéristiques psychologiques positives sont considérées comme les éléments de base de la bonté humaine et de l'épanouissement humain (Peterson et Seligman, 2004). La création d'un langage universel pour ce qui constitue le meilleur chez l'individu ouvre la porte à une variété de huit principes importants qui jettent les bases de la science du caractère (Niemiec, 2013):

1. Le caractère est individualisé et idiosyncratique. Chaque individu a un profil unique de forces de caractère.
2. Il est pluriel.
3. Les forces de caractères ont une structure, une profondeur et une dimension. Les gens sont forts ou faibles selon leurs forces et certains profils sont plus typiques que d'autres.
4. Elles sont élémentaires. Ce sont les éléments de base de la bonté dans l'individu. Ce sont les parties fondamentales de la personnalité qui représentent le meilleur de nous-

mêmes. Ces éléments peuvent se combiner pour former des forces de caractère complexes.

5. Elles sont façonnées par le contexte et exprimées différemment dans des situations.

6. Elles sont exprimées en degrés. Les individus exprimeront probablement leurs forces de caractère de différentes manières et dans une plus ou moins grande mesure en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent.

7. Les forces de caractères sont interactives et interdépendantes. Il est probable que dans la plupart des situations, les individus expriment ensemble une combinaison de forces de caractère (curiosité et créativité) plutôt qu'une seule force de caractère.

8. Les forces des caractères sont substantiellement stables mais peuvent changer. Elles font partie de la personnalité d'un individu et peuvent changer en réponse à des événements importants de la vie.

Il est à retenir de ce modèle que la classification se présente sous une organisation hiérarchique (vertus incluant des forces) que nous présentons dans le paragraphe qui suit.

3.2.3 Les vertus et les forces de caractère du modèle VEA.

Les vertus du modèle que nous développons dans cet exposé prennent davantage appui sur les définitions qui lui sont données dans le modèle VEA. *« Mieux vaut enseigner les vertus, disait Spinoza, que condamner les vices. Il ne s'agit pas de donner des leçons de morale, mais d'aider chacun à devenir son propre maître, comme il convient, et son unique juge. Dans quel but ? Pour être plus humain, plus fort, plus doux, plus libre. Les vertus sont nos valeurs morales, mais incarnées : toujours singulières, comme chacun d'entre nous, toujours plurielles, comme les faiblesses qu'elles combattent ou redressent. Il n'y a pas de bien en soi. Le bien n'existe pas ; il est à faire, et c'est ce qu'on appelle les vertus »* (Comte-Sponville, 1997).

Si le modèle des vertus est né scientifiquement à travers la psychologie positive et notamment avec les travaux de Peterson et Seligman (2004), le concept est présent chez les philosophes et les religions depuis l'ère des temps. Un regain d'intérêt commence à renaître à travers des publications récentes : « Petit traité des grandes vertus » par André Comte-Sponville (1997) ; « Les vertus de la foudre » par Michel Onfray (2000), « les vertus de l'échec » de Charles Pépin (2018), « De la vertu » de Jean-Luc Mélenchon (2017).

Dans son magnifique ouvrage « La force avec soi, pour une psychologie positive », (Cottraux, 2010), établit un bel exposé sur l'histoire des vertus à travers ses origines depuis le

monde sumérien et assyro-babylonien jusqu'aux vertus de la modernité en passant par les vertus antiques du monde gréco-romain, par les religions monothéistes et la voie boudhiste. Y sont alors opposées les vertus religieuses aux vertus laïques. Selon ce livre passionnant, la vertu de la bonté caractérise le leg sumérien alors que le leg antique prône les vertus telles que l'impartialité, la justice et la sécurité et la providence.

La tradition du Judaïsme est marquée par des vertus telles que la modération, la justice (vérité et paix) et l'obéissance à la loi, la confiance en Dieu (la foi) et l'amour de la vie. Les vertus du Christianisme se fondent sur « *le jugement dernier opposant le bien et le mal de chaque vie* » et qui met la justice divine au cœur de toutes les vertus qui englobent l'amour, la charité, la gloire et la beauté. Quant aux vertus Catholiques, elles sont centrées autour de la foi, la charité (humilité) et l'espérance (Cottraux, 2010).

Dans la tradition musulmane sont mises en avant des vertus comme la patience, la générosité, l'hospitalité, la compassion, la paix (compromis), le sacrifice de soi, le pardon, la miséricorde et la tolérance, et le courage (rigueur), la foi, la confiance face à l'avenir qui peut s'interpréter parfois en tant que destinée fataliste.

La voie Boudhiste prône des vertus comme la tempérance et la modération, la méditation, la justice et la justesse, l'espérance, la compassion et la bienveillance, l'humilité.

A l'opposé de ces traditions religieuses où les vertus sont perçues comme émanant d'une force supérieure sacrée, les vertus laïques de la modernité telles que présentées par Comte-Sponville (Comte-Sponville, 1997) se présentent en nombre de dix-huit. Selon le philosophe les vertus sont construites dans le milieu éducatif parental à travers la politesse. Ces vertus ne seraient se manifester sans la sagesse ou la prudence dont feraient part l'individu pour ancrer ses propres vertus qui pour être prolongées ont besoin d'être fidélisées. A cet effet, les dix-huit vertus sont : la tempérance, le courage, la justice, la générosité, la compassion, la miséricorde, la gratitude, l'humilité, la simplicité, la tolérance, la pureté, la douceur, la bonne foi, l'humour et l'amour.

Inspiré par ces différentes sources des vertus, Peterson et Seligman (2004) ont élaboré ainsi le modèle basé sur six grandes vertus : la vertu de la sagesse et de la connaissance, la vertu du courage, la vertu relative à l'humanité, la vertu de la justice, la vertu de la tempérance et la vertu de la transcendance. A chaque vertu correspond un certain nombre de forces de caractères que

nous présentons dans le Tableau 3-2: Modèles des Valeurs En Action (VEA) (Peterson & Seligman, 2004)et que nous détaillerons dans les parties qui suivent.

Tableau 3-2: Modèles des Valeurs En Action (VEA) (Peterson & Seligman, 2004)

Vertus	Type de forces	Forces correspondantes
Sagesse & connaissance	Forces cognitives	Créativité, curiosité, ouverture d'esprit, amour de l'apprentissage, perspective.
Courage	Forces émotionnelles	Bravoure, Persistance, Intégrité, Vitalité.
Humanité	Forces interpersonnelles	Amour, Gentillesse, Intelligence Sociale.
Justice	Forces civiques	Travail d'équipe et civilité, Equité, Leadership.
Tempérance	Forces de la modération	Pardon, Humilité, Prudence, Régulation de soi.
Transcendance	Forces spirituelles	Apprécation de la beauté et de l'excellence, Gratitude, Espoir, Humour, Spiritualité.

3.2.3.1 La vertu de la sagesse et des connaissances et les forces cognitives

Épictète envisage la sagesse comme un exercice afin d'arriver à la maîtrise. Il conçoit la sagesse sous l'angle d'un entrainement régulier et d'un apprentissage. « On devient philosophe comme on devient athlète », écrit Épictète, en commençant par des « petites choses » c'est-à-dire des petites épreuves personnelles. Le concept de sagesse a été développé par Bernaud (2013 ; 2018). Il la définit comme « *en quelque sorte comme une compétence acquise succédant à différentes expériences vécues que l'individu intègre pour s'approprier le sens de son existence. C'est donc une compétence de réflexivité acquise grâce à l'expérience vécue qui permet de regarder avec acuité la signification des conduites humaines* » (Bernaud, 2018; p.115).

Peterson et Seligman intègrent cette vertu comme un ressource fondamentale pour le bien-être. Cette vertu, définie différement par les précédents auteurs regroupe des **forces cognitives** qui impliquent l'acquisition et l'utilisation de connaissances. Ce sont les forces cognitives de :

- *La créativité :* il s'agit de réfléchir d'une nouvelle façon dans la manière de faire les choses.

Une personne créative est définie comme quelqu'un qui réfléchit ou bien qui se conduit à la fois d'une manière originale et adaptative. Elle contribue d'une manière significative à sa vie ou à la vie des autres. Un autre aspect de la créativité consiste en la liberté que se donne la personne à faire des choix (Peterson & Seligman ; 2004).

- *La curiosité :* il s'agit de développer de l'intérêt au cours de son expérience de vie.

Cette force comporte deux dimensions fondamentales : la recherche de la nouveauté et un désir intrinsèque de développer ses propres connaissances (Peterson & Seligman, 2004). Elle développe l'action, elle promeut la réflexion et la cognition et la pensée, les émotions et les comportements. La curiosité est souvent conçue comme un trait de personnalité qui est stable dans le cours d'une vie.

- *L'ouverture d'esprit :* réfléchir et étudier les différents aspects des choses sous tous les angles.

Cette force est basée sur l'esprit critique. Elle va encourager la pensée logique, la raison et la rationalité dans tous les domaines de la pensé, des idées, des opinions et des croyances. Une personne possédant cette force accueille positivement et favorablement des points de vue et des opinions défavorables aux siens qu'elle va analyser d'une manière raisonnable et censée. Les personnes avec cette force critiquent, prennent généralement de meilleures décisions car elles se retiennent de formuler des conclusions hatives et réfléchissent dans un premier temps à la manière avec laquelle elles pourraient revoir leur façon de penser.

- *L'amour de l'apprentissage :* Capacité de développement et de maîtrise de nouvelles compétences, de nouveaux sujets et de nouveaux savoirs.

Peterson et Seligman (2004) considèrent que l'amour de l'apprentissage est un aspect spécifique de la force curiosité. Les chercheurs la caractérisent tout de même par le fait que c'est une force que les individus utilisent systématiquement pour construire leurs connaissances. Chaque individu devient ainsi confiant en sa capacité à apprendre et nourrira un sentiment de plaisir pour l'apprentissage en soi.

- *La perspective/ sagesse :* être capable de conseiller sagement et judicieusement les autres.

Il y a trois voies principales pour développer la sagesse : apprendre des mentors et lire la littérature philosophique, enseigner les habiletés et les schémas de pensée et de décision (Gluck et Baltes, 2006).

Dans le modèle VEA, la sagesse est conçue comme une force cognitive qui développe la conceptualisation et l'utilisation des connaissances et des expériences vers une direction qui a du sens pour soi et pour les autres.

Tableau 3-3: Caractéristiques des forces cognitives

Vertu de la sagesse & connaissances	Forces cognitives liées	Définition
Forces développant l'acquisition des connaissances et l'usage de la sagesse	Créativité	Trouver des manières originales de résoudre les choses.
	Curiosité	Trouver un intérêt à toute expérience : explorer et découvrir.
	Ouverture d'esprit	Examiner les choses sous tous les angles, flexibilité.
	Amour de l'apprentissage	Acquérir de nouvelles compétences liées au savoir et à la connaissance.
	Perspective & sagesse	Donner du sens aux différents aspects de la vie et être capable d'offrir des conseils sages aux autres.

3.2.3.2 La vertu du courage et les forces émotionnelles

Le courage est un ancien concept qui a toujours été considérée comme une grande vertu car il aide les gens à faire face à leurs défis interpersonnels et intrapersonnels (Magnano, Paolillo, Platania, & Santisi, 2017). Cependant, les psychologues n'ont mené que des recherches limitées sur la psychologie du courage. Récemment, dans le cadre de la psychologie positive, Peterson et Seligman (2004) incluaient le courage dans la classification des Valeurs En Action (Ginevra et al., 2018).

Les auteurs la conceptualisent comme une vertu humaine fondamentale comprenant des **forces émotionnelles** qui impliquent l'exercice de la volonté afin d'atteindre les buts que l'on s'est fixés, malgré les obstacles externes ou internes (Magnano et al., 2017). Toutes ces forces valorisées moralement sont considérées comme épanouissantes, et spécifiques à l'individu. Les forces émotionnelles incluses dans le modèle regroupent :

- *La bravoure :* Défier et ne pas reculer devant les menaces, les difficultés, les défis et les souffrances. Exposer ses opinions malgré leur impopularité
- *La persévérance/ la persistance :* Finir toute chose entamée.
- *L'authenticité :* Dire la vérité, se présenter d'une manière authentique, assumer ses idées et ses actes.
- *La vitalité/ l'énergie :* Aborder la vie avec énergie et enthousiasme.

Selon la définition de Putman (1997), le courage psychologique, est la force à faire face à des habitudes destructrices. Plus précisément, Lopez et *al.* (2003, p.191) ont décrit le courage psychologique comme « *le processus cognitif de définir les risques, identifier et envisager des*

actions alternatives, et choisir d'agir en dépit des conséquences négatives potentielles dans un effort pour obtenir ce qui est « Bon » pour soi ou pour autrui » (p. 191).

Gould (2005) a souligné que le courage permet d'agir efficacement dans des conditions de danger, de peur et de risque. De leur côté, Norton et Weiss (2009) ont déclaré que le courage est distinct de l'intrépidité en ce sens que l'individu courageux accomplit le même acte que l'individu intrépide, mais en surmontant la peur. Généralement les définitions sur le courage s'accordent sur : la présence de la peur, l'intentionnalité et le caractère volontaire dans l'action, et un but significatif.

Bien que le courage ait été considéré comme l'une des caractéristiques les plus importantes de l'histoire (Pury et *al.,* 2014), il a été décrit comme un trait ou une disposition stable, et plusieurs approches récentes l'ont considéré comme un type de comportement. Norton et Weiss (2009) ont défini le courage comme la persévérance, c'est-à-dire la perpétuation de l'effort malgré le sentiment subjectif de la peur. Suivant cette définition, certains auteurs conçoivent la présence de la peur comme base de l'existence de courage, tandis que d'autres suggèrent que la peur est simplement commune, mais pas nécessaire, (Pury et *al.,* 2014). En tout cas, la peur semble être une réponse subjective à une menace personnelle ou un risque (Sovet et *al.,* 2018).

Dans l'ensemble, le courage peut être considéré comme une ressource psychologique, un mécanisme de protection afin de faire face aux difficultés et aux crises et de prendre des décisions de carrière. Les travaux théoriques sur la classification et la délimitation des forces et des vertus des individus ont donc permis de relier de manière convaincante la plupart de ces attributs à divers ensembles de dispositions de la personnalité (Peterson & Seligman, 2004).

Tableau 3-4: Caractéristiques des forces émotionnelles

Vertu du courage	Forces émotionnelles liées	Définition
Exercer sa volonté pour atteindre les buts que l'on s'est fixés, malgré les obstacles externes ou interne	Bravoure	Surpasser la menace, les difficultés ou la douleur ; défendre ce qui est juste envers et contre tous ; agir selon ses convictions.
	Persistance/ persévérance	Finir ce qu'on a commencé ; persister malgré les difficultés ; aimer mener à bien un travail.
	Authenticité	Assumer ses comportements, ses opinions et ses actes. S'accepter dans sa singularité.
	Vitalité/énergie	Aborder la vie avec enthousiasme et énergie : vivre la vie comme une aventure.

3.2.3.3 La vertu relative à l'humanité et les forces interpersonnelles

Il s'agit de **forces interpersonnelles** qui impliquent de se soucier des autres et d'en faire des amis. Ce sont les forces qui sont à la base d'une vie sociale harmonieuse, qui sous-tendent une

vie communautaire saine. Ce sont les forces interpersonnelles de l'amour, de la gentillesse et de l'intelligence sociale. Le fait de cultiver l'amour envers soi-même et / ou les autres augmente les sentiments de connexion sociale et de positivité envers les autres (Hutcherson et *al.,* 2008), ainsi que les émotions positives, le sens et la vigilance en général (Fredrickson et *al*., 2008).

Tableau 3-5: Caractéristiques des forces interpersonnelles

Vertu de l'humanité	Forces interpersonnelles liées	Définition
Se soucier des autres Ce sont les forces qui sont à la base d'une vie sociale harmonieuse et d'une vie communautaire saine	L'amour	Valoriser les relations avec les autres. Être proche des gens.
	La gentillesse	Rendre des services, faire de bonnes actions ; aider les autres, prendre soin d'eux.
	L'intelligence sociale	Être conscient des motivations et émotions des autres ; savoir faire ce qui convient dans différents contextes ; comprendre les ressorts du comportement des gens.

3.2.3.4 La vertu de la justice et forces civiques

Ce sont **les forces civiques** du travail d'équipe, de l'équité et du leadership.

- *Le Travail d'équipe :* Bien travailler en tant que membre d'un groupe ou d'une équipe.
- *L'équité* : accorder le même traitement à chaque individu selon les principes d'équité et de justice.
- *Le leadership :* Capacité à organiser des activités de groupe et veiller à ce que ça a un impact positif.

Tableau 3-6: Caractéristiques des forces civiques

Vertu de la justice	Forces civiques liées	Définition
Forces qui sont à la base d'une vie sociale et sociétales harmonieuses.	Le travail d'équipe	Savoir travailler au sein d'un groupe ou d'une équipe ; avoir l'esprit d'équipe : accomplir sa part.
	L'équité	Traiter toute personne équitablement ; ne pas se laisser influencer par ses sentiments personnels dans les décisions concernant autrui ; donner à chacun sa chance.
	Le leadership	Encourager le groupe dont on fait partie à réaliser des choses, tout en s'efforçant de maintenir de bonnes relations en son sein ; organiser des activités collectives.

3.2.3.5 La vertu de la tempérance et de la modération et forces protectrices

Ce sont les forces qui protègent contre les excès. Ce sont **les forces protectrices** du pardon, de la modestie / de l'humilité, de la prudence et de l'autorégulation.

- *Le pardon :* Pardonner à ceux qui ont mal agi.

- *La modestie :* Se décentrer de soi et laisser ses actions parler d'elles-mêmes.
- *La prudence :* Faire attention à ses choix, être dans la retenue sans regretter des dires ou des faits.
- *L'autorégulation :* Réguler ses sentiments et ses comportements.

Tableau 3-7: Caractéristiques des forces protectrices

Vertu de la tempérance	Forces protectrices liées	Définition
Forces qui protègent contre les excés.	Le pardon	Pardonner à ceux qui ont mal agi ; accepter les défauts des autres ; savoir donner une seconde chance ; ne pas être animé par la vengeance.
	La modestie	Laisser des réalisations parler d'elles-mêmes ; ne pas se mettre en avant ; ne pas se prendre pour plus que ce que l'on est.
	La prudence	Etre dans la retenue dans ses choix, dans ses dires et dans ses actions. Ne pas dire ou faire des choses que l'on pourrait regretter par la suite.
	L'autorégulation	Rester maître de ses sentiments et de ses actes ; être discipliné ; maîtriser ses émotions.

3.2.3.6 La vertu de la trancendance et forces spirituelles

Ce sont les forces qui favorisent l'ouverture à une dimension universelle, des liens avec l'univers et donnent un sens à la vie de chacun. Ce sont **les forces spirituelles** de l'appréciation de la beauté / excellence, de la gratitude, de l'espoir, de l'humour et de la religiosité / spiritualité.

- *L'appréciation de la beauté :* apprécier la beauté et l'excellence dans tous les domaines de la vie.
- *La gratitude* : être conscient et reconaissant aux bonnes choses qui arrivent.
- *L'humour :* aimer rire et plaisanter, apporter le sourire aux autres.
- *L'espoir :* S'attendre au mieux et œuvrer et agir pour l'atteindre.
- *La spiritualité :* Connaître sa place au sein de l'Univers ; croire au sens de la vie, en tirer un réconfort et une ligne de conduite

Deux principales forces de caractère relatives à cette vertu ont fait l'objet d'une multitude de recherches en psychologie positive notamment par rapport à leur impact sur l'épanouissement et le bien-être ; l'espoir et l'optimisme et la spiritualité.

3.2.3.6.1 L'espoir et l'optimisme

L'Oxford University Press Dictionary (2016) décrit l'optimisme en tant qu'espoir et confiance en l'avenir ou le succès de quelque chose. Sheldon et King (2001) décrivent l'optimisme comme la tendance ou l'attitude à interpréter les événements positivement. L'optimisme et la satisfaction de la vie sont positivement liés (Malinauskas & Vaicekauskas,

2013). Rottinghaus, Day et Borgen (2005) ont rapporté des corrélations positives entre l'adaptabilité de carrière et l'optimisme.

Les recherches sur cette ressource ont commencé il y a environ trente ans avec la création du test d'orientation vers le futur (life Orientation-Test) (Scheier & Carver, 1985). L'optimisme est donc un construit qui englobe des notions telles que l'espoir (Snyder, 1994) le style attributionnel (Seligman, 1991), et l'auto-efficacité (Bandura, 1997). Sauf qu'il diffère de ces concepts par rapport aux attentes concernant l'avenir. Cette ressource semble jouer un rôle de taille dans la réussite de la transition université-emploi et dans l'efficacité de l'insertion professionnelle. Elle est considérée comme une force motrice du caractère dans le modèle de Seligman (2004) et consitue un des fondamentaux de la vertu de la transcendance.

L'optimisme comme ressource psychologique peut être étudié en psychologie positive en tant que ressource dispositionnelle ou comme une ressource état. Carver et Scheier (2014) ont défini l'optimisme dispositionnel comme la tendance stable des personnes à avoir des attentes positives concernant le futur. Or l'optimisme état est considéré comme une variable cognitive qui consiste en une confiance générale à avoir des résultats positifs. L'optimisme dispositionnel est conçu comme un continuum dans lequel l'optimise et le pessimisme sont opposés.

Quel que soit le type d'optimisme, dispositionnel ou trait, les individus caractérisés par cette ressource psychologique considèrent qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour atteindre leurs objectifs. Ils sont ainsi plus disposés à fournir des efforts vers un but car ils s'attendent à ce que des choses positives leur arrivent. L'optimisme, quel que soit sa forme découlerait de facteurs génétiques (Plomin, Scheier et al., 1992), de l'éducation apportée par les parents à travers leur propre niveau d'optimisme et de l'histoire personnelle de chacun (Scheier & Carver, 1985).

Snyder, Rand et Sigmon (2005) a proposé une théorie de l'espoir dans laquelle celle-ci est conçue comme une ressource psychologique définie en tant que « reflet de la croyance selon laquelle l'individu pense pouvoir trouver ses voies efficaces pour atteindre ses objectifs et trouver la motivation nécessaire pour utiliser ces voies » (Snyder, Rand, & Sigmon, 2005). Selon Snyder, l'espoir comprend trois composantes :

- La capacité à définir clairement les buts et les objectifs (goals thinking). Les objectifs définis à court ou à long terme doivent être atteignables.

- La capacité de développement de stratégies spécifiques pour atteindre les buts. Il s'agit de la perception qu'a un individu de ses propres capacités à trouver des voies qui le conduiront vers ces buts : se sentir capable de trouver des moyens (pathways thinking).
- Avoir la motivation suffisante pour mettre en œuvre des stratégies (agency thinking). C'est la composante motivationnelle de l'espoir (Snyder, Rand, & Sigmon, 2005).

L'espoir selon Snyder est donc un état positif de motivation qui se fonde sur une interaction de croyances et expériences dans : la volonté d'atteindre un but et dans les moyens pour y parvenir.

Comme l'optimisme, l'espoir peut être étudié selon deux conceptions. L'espoir-trait est la ressource psychologique qui correspond à la disposition globale de l'individu à l'espoir quelle que soit la situation. C'est une ressource stable qui ne change pas avec le temps. Comme l'optimisme-trait, l'espoir-trait représente une ressource psychologique assurant une fonction protectrice et adaptative contre le développement de la psychopathologie. La disposition à l'espoir est positivement associée au bien-être, à la satisfaction de la vie et à l'accomplissement (Jafari et al., 2010 ; Kato & Snyder, 2005 ; Werner, 2012 ; Feldman & Snyder, 2000 ; Michael & Snyder, 2005).

A l'opposé, l'espoir-état correspond à l'espoir que ressent la personne dans une situation donnée et qui est donc fluctuant. Les personnes qui ont de l'espoir sont plus actives pour atteindre leur but et utilisent davantage des stratégies pour composer avec les difficutés. L'espoir peut augmenter la réussite académique et professionnelle et contribuer à un meilleur ajustement psychologique.

Différents chercheurs ont montré que l'espoir est corrélé positivement avec l'estime de soi, avec la capacité perçue à résoudre un problème, avec la perception de contrôle et les attentes de réussite (Gilman et al, 2006). Lié positivement à la résilience (Ong et al., 2006), l'espoir réduit le niveau de stress engendré par les incertitudes (Csillik, 2017), notamment dans les périodes de transitions non-événement où l'attente d'un événement tant souhaité tarde à venir ou à se réaliser.

Toutefois, l'espoir diffère de l'optimisme. Ce dernier est lié à une attente positive généralisée quant au futur. Alors que l'espoir implique d'avoir un objectif bien délimité accompagné d'une motivation et de détermination pour l'atteindre.

Alarcon, Bowling, et Khazon (2013) ont montré que les personnes optimistes considéraient que pour diverses raisons (chance, destin, contrôle personnel) que leur avenir serait positif ; alors que les personnes ayant de l'espoir croient en leur propre habilité à assurer un avenir positif. Selon Bryant et Cvengros (2004), l'optimisme est associé à une évaluation positive alors que l'espoir est distinctement associé à l'auto-efficacité.

Si des études ont montré que l'optimisme-dispositionnel et l'espoir-trait étaient des ressources stables, l'espoir-état et l'optimisme-état sont reconnus comme des ressources variables selon les situations.

Outre l'intérêt particulier à ces forces de caractère, des travaux de recherches en psychologie positive commencent à s'intéresser de plus en plus au rôle de la spiritualité et de la religiosité dans le bien-être des individus. Cette force constitutrice de la vertu transcendance semble jouer un rôle non négligeable pour la promotion du bonheur.

3.2.3.6.2 La spiritualité

Si la religiosité s'appuie sur le fait d'avoir des croyances cohérentes avec le but et le sens de sa vie ; la spiritualité est l'expérience d'un instant à l'autre, ou les expériences quotidiennes de la vie quotidienne du divin qui reflètent la relation d'une personne avec une force supérieur (Underwood &Teresi, 2002, p.23) (Duffy & Blustein, 2005).

La religiosité implique l'adhésion à un ensemble de croyances fondées sur la foi et les pratiques préconisées par la religion. Elle concerne à la fois l'origine du monde et la « nature de de la force qui en est l'origine et qui le gouverne » (Astin et *al.* 2011a). Or, la spiritualité fait référence à des croyances personnelles fortes et cohérentes en ce qui concerne la raison d'être de l'univers et la puissance supérieure qui le régit. C'est la capacité à saisir sa place et son rôle au sein du plus grand dessein. Ce sont les croyances des individus qui sont à l'origine de leurs actions et sont une source de bien-être et de réconfort.

En conséquence, un nombre considérable de recherches a montré que la spiritualité et la religiosité sont positivement corrélées à la capacité de faire face au stress, à l'estime de soi et à la satisfaction générale de la vie (Miller & Thoresen, 2003 ; Powell, Shahabi, & Thoresen, 2003).

De ce fait la spiritualité peut être appréhendée d'un point de vue religieux, si celle-ci fait partie intégrante de l'identité d'un peuple, comme un phénomène social, mais peut également être étudiée d'un point de vue purement laïque (Bernaud, 2018 ; Comte-Sponville, 1997). Ce point de vue est développé par Comte-Sponville qui définit la spiritualité laïque comme : « une invitation à la vie de l'esprit dans un cadre laïque, sans référence à un quelconque courant religieux » (Bernaud, 2018).

Tableau 3-8: Caractéristiques des forces spirituelles

Vertu de la Transcendance	Forces spirituelles liées	Définition
Forces qui favorisent l'ouverture à une dimension universelle et donnent un sens à la vie.	Appréciation de la beauté	Remarquer et apprécier la beauté, l'excellence.
	Gratitude	Être conscient et reconnaissant des bonnes choses qui arrivent ; prendre le temps d'exprimer des remerciements.
	Espoir	Attendre le meilleur de l'avenir et œuvrer à sa réalisation ; penser qu'un avenir heureux est quelque chose que l'on peut provoquer.
	Humour	Aimer rire et taquiner ; être souriant ; voir le côté drôle des choses.
	Spiritualité	Connaître sa place au sein de l'Univers ; croire au sens de la vie, en tirer un réconfort et une ligne de conduite.

A travers la description de ces six vertus, nous nous replongeons dans ce qui fonde l'être humain en termes de valeurs morales et qui définissent in fine son essence. Ces valeurs morales prennent la forme de ressources psychologiques fondamentales pour le bien-être des individus dans un contexte en mouvance plongeant l'individu dans un océan déboussolant. Ces vertus conceptualisées par des forces peuvent être mesuré par différents outils.

3.3 Le VIA-IS : un outil de référence pour l'évaluation des forces de caractère

Nous avons vu que pour une majorité des théories conceptualisant les forces (Hodges & Clifton, 2004 ; Peterson & Seligman ; 2004 ; Linley, 2008 ; Biswas-Diener et *al*., 2011), des outils de mesure y ont été associés : le Clifton Strengthsfinder® (Asplund et *al*. 2007), le VIA - IS (Peterson & Seligman, 2004) et le Realise2® (Linley, 2009). Même si le premier et le dernier sont plus d'usage, le VIA-IS est le plus connu par l'originalité de son fondement théorique mais surtout de par la polémique autour de sa validité.

3.3.1 Présentation de l'outil

Seligman et Peterson (2004) constatent que nous avons un langage commun pour décrire les comportements inadaptés et les pathologies mais que nous n'avons pas une terminologie équivalente pour décrire les forces humaines. La classification du VEA a comme objectif central de tenter de promouvoir une terminologie commune des forces et vertus humaines. En conceptualisant le modèle VEA, les auteurs ont eu comme objectifs de développer des outils pour évaluer et mesurer les forces et les vertus (Park & Peterson, 2006b ; Peterson, Park , & Seligman, 2005).

Le VIA-IS s'appuie sur la croyance que les forces sont la manifestation réelle des vertus et sont associées au bien-être. Cet inventaire est élaboré pour décrire les différences individuelles des forces de caractère dans un continuum et non dans une discontinuité. L'échelle VEA adulte fut développée initialement avec 240 items. Les items sont cotés en tant que mesures ipsatives en identifiant les forces les plus saillantes chez un individu comparativement à ses autres forces. Initialement, l'outil regroupe 240 items (10 pour chaque force) sur une échelle de Likert en 5 points. La durée de passation est estimée à 30 minutes. Le VIA-IS a été traduit en 39 langues et fait actuellement l'objet de traduction en 20 autres langues.

La classification VEA et l'Inventaire des forces de caractère (VIA-IS) sont largement utilisés par les chercheurs et les praticiens du monde entier (Niemiec, 2013) et a été utilisé par plus d'un million de personnes de par son accès gratuit en ligne.

Les études menées sur l'inventaire VIA-IS démontrent une fiabilité interne acceptable, et une bonne validité test-retest après une période de 4 mois (Park, Peterson, & Seligman, 2004 ; Peterson & Seligman, 2004 ; McGrath, 2014 ; Ruch et *al.,* 2010). Toutefois les données psychométriques initiales de l'échelle sont absentes dans la littérature scientifique.

A cause de la multitude des items (240) et de la lenteur dans la passation, l'Institut VEA a reconnu, en 2014, la nécessité d'avoir un ensemble d'instruments psychométriques d'évaluation des forces de caractère empiriquement plus valides et avec des items plus réduits. Une série de recherches a été menée dans le but de mettre à jour le VIA-IS dans le cadre d'un nouvel ensemble d'instruments appelé la VIA Assessment Suite for Adults. Les recherches ont abouti à de nouvelles versions de l'inventaire des forces de caractère (McGrath, 2017): le VIA-IS 120, le VIA-IS 96 ; le VIA-IS 72, le VIA-IAS 24, le SSS, le GACS. Dans un rapport méthodique et rigoureux (McGrath, 2019a) décrit les différents outils et leurs avantages.

D'autres outils sont développés pour savoir la capacité de la personne à se connaître à travers la connaissance de soi c'est-à-dire la connaissance de ses forces et sa capacité à les utiliser. Il s'agit de l'échelle de l'utilisation de ses forces « SUS » de Govindji et Linley (2007) traduite par Forest et Dubreuil.

Tableau 3-9: Les différentes versions de l'inventaire des forces de caractère pour la population d'adultes

Auteurs	Nom de l'outil	Nombre d'items	Caractéristiques	Coefficient Alpha de Cronbach (version en anglais)	Disponibilité en langue française
Peterson & Seligman (2004)	VIA-IS	240	Items positifs	.83	Oui
VIA Institue (2014)	VIA-120	120	Items positifs	.79	Oui
	VIA-72	72	Items positifs	.85	Oui
	VIA-IS-R	192	Items positifs et négatif	.85	Non
	VIA-IS-M	96	Items positifs et négatif	.77	Non
	VIA-IS-P	96	Items positifs	.77	Non
McGrath (2015)	GACS-72	72	Items positifs	.85	Non
McGrath (2015)	GACS-24	24	Items positifs	.78	Non
McGrath (2015)	SSS	24		-[4]	Non

3.3.2 La structure du VIA-IS

L'Inventaire des forces de caractère de VIA (VIA-IS) est devenu le principal instrument de mesure des forces et des vertus personnelles. Il est à retenir de ce modèle que même si la classification se présente sous une organisation hiérarchique (vertus incluant des forces) elle demeure un schéma conceptuel qui peine à se justifier sur le plan empirique (McGrath, 2015). Car les études empiriques menées par les auteurs à travers les analyses factorielles révèlent une image différente que celle qui est initialement publiée sur le modèle. Le modèle est plus basé sur deux axes opposant la centration sur soi à la centration sur l'autre et les forces émotionnelles avec les forces intellectuelles. Les études tentent encore à valider empiriquement le modèle qui reste à perfectionner (Haridas, Bhullar, & Dunstan, 2017).

[4] Les données psychométriques ne sont pas disponibles.

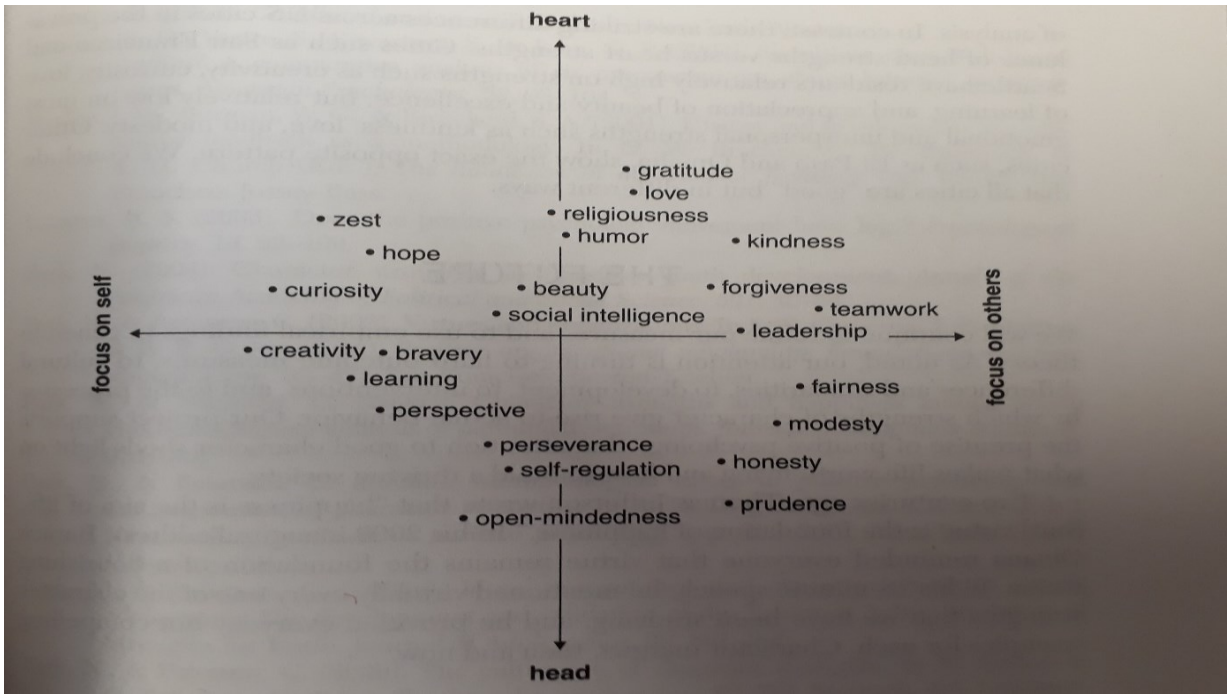
Dans ce modèle réévalué du VIA-IS, Peterson et Park (2006) ont proposé que les forces de caractère se situent sur deux dimensions dans un modèle circumplex (Figure 3.1). Un axe décrit les forces dirigées vers soi (apprentissage, curiosité, par exemple) par rapport aux forces axées sur les autres (pardon, équité). Un axe des ordonnées représente les forces liées à l'expression émotionnelle - les forces du cœur (la gratitude, l'énergie) et les forces liées aux forces intellectuelles - les forces de l'esprit (apprentissage, prudence). Peterson (2006) suggère que les forces proches les unes des autres peuvent aisément co-exister et que les forces plus éloignées peuvent être moins compatibles. Cependant, il n'est pas précisé comment les forces émotionnelles et intellectuelles peuvent coexister ou se combiner chez un même individu.

Dans des études sur la structure de l'inventaire VIA-IS, des différences ont été notées. La plupart des études ont centré les recherches sur la structure de l'inventaire en termes d'organisation des forces et non des vertus. Ainsi, les analyses factorielles ont montré une structure sous tendant 5 plus ou moins deux facteurs (Park & Peterson, 2006). Sept études ont maintenant été menées pour évaluer la structure latente des 24 forces de caractère du VIA-IS en utilisant des techniques d'analyse factorielle exploratoire sur les forces (Brdar & Kashdan, 2010 ; Peterson, Park, Pole, D'Andrea, & Seligman, 2008). Il y avait quelques similitudes notables dans les résultats. Six études ont identifié un ensemble de forces interpersonnelles ou de sociabilité, impliquant généralement une combinaison de forces de gentillesse, de leadership et / ou de travail d'équipe. Les forces de la Gratitude, de la Spiritualité, de l'Appréciation de la Beauté et de l'Espérance convergent. Un facteur de forces intellectuelles ou cognitives a été noté dans cinq études, avec l'amour de l'apprentissage, la curiosité et la créativité qui émergent comme des facteurs associés. Il y avait aussi un facteur commun diversement appelé la retenue ou la prudence et avait tendance à se charger fortement avec l'autorégulation, de la persévérance, de la prudence et de la perspective.

Cependant, les différences dans les résultats entre les études étaient également notables. Le nombre de facteurs retenus variait entre trois et cinq. Ces variations peuvent en partie refléter des variations culturelles, puisque les sept études ont été réalisées dans six pays différents. Il y avait également un certain nombre de différences méthodologiques entre les études. Celles-ci comprennent les variations dans les méthodes utilisées pour déterminer le nombre de facteurs à retenir, la méthode analytique factorielle et le critère pour considérer un coefficient de structure significative. Ces analyses factorielles issues des différentes recherches suggèrent généralement une structure entre 3 à 5 facteurs qui ne correspondent pas vraiment à la typologie initiale des 6 vertus prônée par les pionniers du modèle. La plupart de ces modèles se sont

concentrés sur des études factorielles de la structure du VIS-IS en termes de forces de caractère. Le premier à avoir mené une étude sur la structure factorielle de l'inventaire sur les items fut McGrath (2014). Il a ainsi trouvé une variabilité remarquable dans les items propres aux facteurs. Ce qu'il lui a valu même une réorganisation des forces.

Figure 3.1: Modèle VEA revisité (Peterson, 2006)



En général, il semble que les forces interpersonnelles relatives aux vertus de la justice et de l'humanité convergent, que l'énergie pourrait mieux se situer sous la transcendance, et que l'humour se charge plus fortement sous la sagesse ou l'humanité. Plusieurs autres analyses factorielles ont trouvé des résultats comparables, y compris Shryack et al. (2010), Singh et Choubisa (2010) et Ruch et al. (2010).

Ces différentes études et ces résultats à la fois prometteurs que paradoxaux confirment l'importance du modèle des forces de caractère en tant que modèle des ressources psychologiques positives pour la gestion de l'incertitude chez les individus. Mais également la fragilité de la structure de l'outil sous-jacente au modèle et qui peine à prouver ses qualités psychométriques. D'autres chercheurs tentent de faire progresser le modèle vers une typologie en termes de profil de personnalité (Haridas, 2017).

Nous appuyons le fait que le modèle fait plus ressortir l'importance des forces de caractère comme étant des traits positifs de la personnalité que les vertus en tant que compétences morales. A cet effet, les études qui ont été menées sur le modèle en relation avec d'autres

variables ont davantage essayé de mettre en relation plus certaines forces de caractère que les vertus.

Ces études sur la structure de l'inventaire des forces de caractère s'accordent sur la non validité du construit du modèle et l'absence du fondement scientifique de l'outil qui montre des limites psychométriques. Nous voyons bien que des tentatives de validation d'une structure factorielle fondée sur des critères psychométriques se font de plus en plus nombreuses.

3.3.3 Les études sur les forces de caractère

Il y a un nombre croissant de recherches consacrées à l'examen des forces de caractère telles que conceptualisées par l'inventaire VEA (Proctor, Maltby, & Linley, 2011).

Park, Peterson et Seligman (2006) ont conduit une recherche sur les forces de caractères de 11676 adultes provenant de 54 pays et des 50 états américains (Park, Peterson et Seligman, 2006). Les forces les plus citées sont : la gentillesse, la justice, l'authenticité, la gratitude et l'ouverture d'esprit. Alors que les forces les moins citées concernent : la prudence, la modestie et l'auto-régulation. Des similitudes démographiques significatives au niveau du sexe ont été identifiées. Les femmes ont des scores plus élevés que les hommes pour les forces interpersonnelles de gratitude, de gentillesse et d'amour. Les adultes plus âgés ont des scores plus élevés pour des forces comme la modération. Les personnes qui ont un niveau élevé d'études ont des forces d'apprentissage plus élevées que ceux qui ont un niveau d'instruction plus faible. Les américains d'origine asiatique ou africaine sont plus croyants que ceux d'origine européenne. L'espoir, le travail en équipe et la retenue sont plus fréquents chez les adolescents tandis que l'appréciation de la beauté, l'authenticité, le leadership et l'ouverture d'esprit sont relativement plus présentes chez les adultes que chez les adolescents.

Dans la continuité de la précédente recherche et en critiquant la représentativité de certains pays de l'étude avec seulement 20 sujets, McGrath (2015) entame une étude auprès de 75 pays sur un échantillon de 1 063 921 adultes âgés de 18 ans et plus. La recherche s'est déroulée sur une période de dix ans entre 2002 et 2012. Les répondants ont rempli l'inventaire des Valeurs En Action en ligne sur le site de l'institut des Valeurs En Action. Chacun des 75 pays était réprésenté au moins par 150 sujets. Les résultats révèlent une grande similitude interculturelle dans l'apparition des forces de caractère. L'honnêteté, l'équité, la gentillesse, le jugement et la curiosité ont été les forces les plus représentées et les plus communément partagées. Tandis que l'autorégulation, la modestie, la prudence et la spiritualité étaient les forces pour lesquelles il y avait des différences entre les pays. Ces résultats suggèrent qu'il existe des bases pour un

dialogue interculturel sur la manière de faire progresser le développement des forces de caractère (McGrath, 2015). Les cinq forces les plus présentes dans les pays du Moyen Orient représentées dans l'étude (Egypte, Qatar, Arabie Saoudite) sont la justice, l'honnêteté, la gentillesse, l'ouverture d'esprit et la gratitude. Ces pays partagent la même culture arabo-musulmane avec la Tunisie et ces résultats pourraient nous renseigner sur les forces de caractère qu'on pourrait éventuellement trouver chez la population tunisienne.

Des études récentes ont démontré que la mise en œuvre quotidienne des forces personnelles (signature) améliore l'estime de soi, l'atteinte des objectifs personnels et la satisfaction générale de la vie (Govindji & Linley, 2007 ; Linley, Nielsen, Wood, Gillett, & Biswas-Diener, 2010 ; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005 ; Wood, Linley, Maltby, Kashdan, & Hurling, 2011). Pourtant ces dimensions sont jugées relativement faibles chez les demandeurs d'emploi au chômage (Feather, 1990 ; Warr ; 1987 ; Winefield, 1995).

Dans une étude transversale (Proctor et *al.*, 2011)., les auteurs ont conduit une recherche sur 135 étudiants de premier cycle afin d'étudier la relation entre l'utilisation de ses forces, le bien-être subjectif, l'estime de soi, et l'auto-efficacité. Les forces de l'espoir étaient des prédicteurs positifs significatifs de la satisfaction de la vie. Les forces les plus saillantes chez cette population d'étudiants étaient : l'amour, l'humour, la gentillesse, l'intelligence sociale et l'ouverture d'esprit. Les forces les moins approuvées étaient : le leadership, la persévérance, la sagesse, la spiritualité et la maîtrise de soi. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent un lien important entre l'utilisation des forces et les forces spécifiques du VEA et leur impact sur le bien-être subjectif.

Alors que la théorie et la recherche dans les milieux académiques et professionnels suggèrent l'identification et la mise en œuvre d'interventions fondées sur les forces, une seule étude a examiné les effets d'un tel dispositif sur l'insertion professionnelle (Littman-Ovadia, Lazar-Butbul, & Benjamin, 2014). Cette intervention comportait quatre séances de counseling avec un échantillon d'adultes sans emploi. Les participants ont pris connaissance de leurs forces de caractère et ont été invités à les utiliser dans leur recherche d'emploi. Les résultats révèlent que l'intervention a induit une augmentation de l'estime de soi, mais aucun effet n'a été relevé sur l'exploration de carrière ou de la satisfaction à l'égard de la vie. Toutefois, lors d'un suivi de trois mois, un taux d'emploi plus élevé, a été observé chez le groupe expérimental.

Il a été suggéré d'utiliser le VEA pour aider les jeunes à identifier leurs forces (Peterson & Seligman, 2004). Grâce à ces connaissances, les étudiants pourraient alors commencer à

capitaliser et à tirer proft de leurs points forts. Dans cette ligne de pensée, comme Govindji et Linley (2007) l'ont souligné, il est plus important d'utiliser les forces plutôt que de simplement savoir ce qu'elles sont.

3.4 Synthèse du chapitre 3

Savickas (2003) a soutenu que la psychologie devrait reprendre son objet d'étude initial qui repose sur la « construction de la force humaine » y compris dans le champ de la psychologie de l'orientation. En nous référant au concept d'adaptabilité de carrière, nous remarquerons une similitude entre les ressources de l'adaptabilité de carrière (optimisme, espoir, etc.) développées par Savickas (2005, 2008) et les vertus et forces de caractère identifiées par Seligman (2004). Savickas a postulé que le conseil et l'accompagnement à l'orientation professionnelle peuvent aider à développer les forces du consultant.

Le modèle VEA est une découverte dans « la psychologie de la personnalité positive ». C'est un modèle qui intègre à la fois des traits de personnalité, des valeurs morales et des compétences. Cette classification permet ainsi de décrire et d'étudier la « bonne moralité » qui permet le plaisir, l'engagement et, plus généralement, les expériences positives (Peterson et *al.* 2007 ; Seligman 2011). Si les forces de caractère sont alors conçues comme des traits de personnalité vertueux, c'est qu'elles procurent par voie de conséquence un sentimen de bien-être et donnent du sens à nos actions. Les forces de caractère en tant que ressources psychologiques semblent alors constituer une pierre angulaire dans le nouveau paradigme de l'orientation. Comme évoqué ci-dessus, la première valeur qui fonde actuellement les recherches en psychologie de l'orientation se préoccupe des atouts des personnes, de leurs ressources, de leurs forces, de leur santé mentale abstraction faite de leurs troubles psychologiques.

La psychologie positive étudie à cet effet l'homme dans sa globalité à travers ses traits de moralité, ses caractéristiques personnelles, ses forces de caractère qui le spécifient et l'environnement dans lequel il évolue. Il devient alors incontestable que les forces de caractère constituent en tant que ressources psychologiques, un véritable moteur pour les individus afin de construire leur vie par eux-même et de s'adapter à leur contexte et environnement, tant que ses forces sont vertueuses et épanouissantes. D'aillers la relation entre forces de caractère et bien-être a été établie dès le début par Peterson et Seligman (2004). Des recherches antérieures sont venues par la suite confirmer cette relation.

Autant, le modèle théorique des Valeurs En Action semble être rassembleur dans la communauté scientifique de la psychologie positive, autant la structure factorielle de l'inventaire VIA-IS est sujet à polémique. Le modèle aussi idéal soit-il peine encore à être validé empiriquement de par sa structure qui manque de stabilité notamment dans des

environnements culturels différents. Les auteurs eux-mêmes sont conscients de ces lacunes et les recherches sont encore prometteuses pour l'amélioration du modèle. Nous verrons dans notre étude comment s'organise la structure du VIA-IS dans le contexte tunisien.

Tout notre travail se penche sur les caractéristiques et les forces de caractère de l'individu qui lui permettent de prospérer et de vivre des expériences subjectives heureuses notamment dans le contexte de la transition université-emploi malgré son caractère fragilisateur. Dès lors, nous aborderons dans la partie qui suivra la notion de bien-être.

4 Le bonheur des individus au cœur des préoccupations de l'orientation tout au long de la vie

« *On ne parvient tant au bonheur en vivant de manière passive des circonsatnces enviables qu'en s'impliquant dans des activités valorisées et en progressant vers les objecifs qu'on s'est soi-même fixés* ».

Daniel Myers & Ed. Diener

« Le bonheur est le principe et la raison d'être de la vie, le but et la finalité suprêmes de l'existence humaine ».

Aristote

Le paradoxe de notre époque actuelle est assez dépourvu de sens. D'un côté, nous assistons à un effritement de la valeur travail, à un éclatement des parcours professionnels et à une précarité de l'emploi ; et d'un côté on assiste à une reconsidération de l'être humain en se souciant de son bonheur et de son bien-être. C'est dire à quel point les institutions internationales et les économies mondiales sont bien conscientes des impacts de ce nouvel ordre mondial et de cette nouvelle forme d'organisation du travail sur la santé des individus.

Le premier rapport sur le bonheur dans le monde a été publié en Avril 2012, suite à la grande rencontre des Nations Unies sur le bonheur et le bien-être. Depuis, un long chemin a été parcouru dans cette thématique. Le bonheur est de plus en plus considéré comme le critère le plus fiable pour rendre compte du progrès social et les objectifs d'une politique publique.

En juin 2016, l'OCDE s'est engagée à « redéfinir le modèle de croissance pour mettre le bien-être des gens au centre des efforts et des priorités des gouvernements. Dans un discours qui date de 2017, la présidente du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) s'est largement prise à ce qu'elle a appelé la "tyrannie du PIB" en mettant en priorité la qualité de la croissance. "*Donner plus d'attention au bonheur devrait être une partie de nos efforts pour atteindre à la fois le développement humain et le développement durable* », a-t-elle déclaré.

En février 2017, dans le cadre du Sommet Mondial des Gouvernements, les Émirats Arabes Unis ont tenu une réunion sur la journée mondiale du bonheur qui est décrétée internationalement le 20 mars. Depuis 2012, l'OCDE publie chaque année un rapport mondial

sur le bonheur. Ceci montre bien la préoccupation en faveur du bonheur et du bien-être de la part des plus hauts responsables des organisations internationales. Ce concept ne date pourtant pas de 2012. Il a bien été au centre des recherches en psychologie depuis plus de 20 ans et la préoccupation des philosophes depuis l'ère des temps, et l'ère d'Aristote. Il est de ce fait essentiel de savoir dans quelle mesure, les jeunes qui sont en transition université-emploi se sentent heureux particulièrement face à l'instabilité économique mondiale.

Le bonheur est un concept qui suscite, depuis l'antiquité, l'intérêt des philosophes. Premier philosophe occidental à s'être penché sur la nature du bonheur (Tatarkiewicz, 1976), Démocrite a suggéré qu'une vie heureuse n'était pas seulement le fruit de facteurs externes[5]. Socrate et Platon le définissent comme « appréciation de ce qui est beau et bon » (Platon, 1991). Aristote l'aborde d'une manière eudémonique et il considère le bonheur comme réalisable à condition qu'on soit prêt à mener une vie en accord avec les vertus les plus valorisées. Certains philosophes grecs proposaient que l'hédonisme soit la voie royale pour la bonne vie (Csillik, 2017). Tout au long de la tradition philosophique, deux appproches principales du bonheur s'opposent : l'approche hédonique et l'approche eudémonique qui met en évidence le fonctionnement psychologique positif et le développement humain.

Ainsi après avoir été l'objet de réflexion de longues racines philosophiques, existentielles et religieuses, le bonheur devient l'objet d'étude des sciences humaines et particulièrement de la psychologie positive. Les chercheurs y mettent toute leur énergie pour mesurer ce concept qui semble être un élément central pour une vie saine et équilibrée dans un monde incertain (Martin-Krumm et al., 2011). Seligman est considéré comme le premier psychologue à s'être penché sur le concept en ayant développé une théorie du bonheur à travers le modèle PERMA (Seligman, 2010). Il s'agit toutefois d'un concept multidimensionnel et complexe.

Le bonheur est à distinguer du concept de la qualité de vie. Ce dernier est défini par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) comme étant : *« la perception d'un individu de sa place dans la vie, dans le contexte de la culture, et du système de valeurs dans lequel il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes ses normes et ses préccupations* ». C'est un concept plus large qui est influencé par la santé physique, l'état psychologique, les croyances personnelles et les relations sociales (OMS, 1997). Il est souvent confondu avec la satisfaction de vie qui

[5] Rapport Mondial sur le bonheur (2017).

n'est qu'une composante subjective du bonheur. Dans un magnifique récit McMahon (McMahon & McMahon, 2007), relate l'histoire du bonheur depuis l'ère des temps.

Nous traçons dans l'exposé qui suit, l'histoire du bonheur à travers les cultures par les traditions philosophiques, religieuses et post-modernes. Nous présentons également les deux courants ainsi que les différents outils de mesure.

4.1 Le bonheur à travers les cultures

4.1.1 Le bonheur dans les traditions philosophiques occidentales : de l'antiquité à nos jours

Le bonheur est l'un des concepts les plus difficiles à cerner. Entre eudémonisme, hédonisme, épicurisme, stoïcisme ou utilitarisme, les courants de pensée philosophique ont tenté de déterminer ses contours.

Démocrite (460-370 av ; J.-C.) est considéré comme le premier philosophe du monde occidental à interpeller la nature sur le bonheur (Tatarkiewicz, 1976). Le philosophe avançait qu'une vie heureuse était surtout le produit d'un état d'esprit et pas seulement le produit d'un destin favorable ou des circonstances extérieures. Ce point de vue subjectif du bonheur n'était pas en parfait accord avec la philosophie de Socrate qui concevait le bonheur comme étant plus objectif telle que l'apréciation sûre de ce qui est bon et beau. Dans l'Antiquité, en Grèce, trois grands courants de pensée philosophiques ont conceptualisé le bonheur : l'hédonisme, l'épicurisme et le stoïcisme.

L'hédonisme consiste en une recherche du bonheur fondée sur le plaisir et l'évitement de la souffrance. Il était principalement représenté par l'école de Cyrène dont le fondateur était Aristippe. Pour ce dernier, « aucune considération ne doit nous retenir dans la poursuite du plaisir, car tout ce qui n'est pas plaisir est sans importance, et la vertu encore moins »

Epicure (341-270 av. J.-C.), qui avait fondé son école de philosophie à Athènes, était surnommé « Le philosophe du Jardin ». On assimile l'épicurisme à la recherche du plaisir et la soumission à ses impulsions. Mais Épicure ne défend pas une recherche immodérée du plaisir. Car il distingue les plaisirs qui apportent souffrance et douleur et ceux qui apportent la paix de l'âme. Ce sont ces plaisirs-là qu'il faut rechercher. L'épicurisme est un refus de la recherche indéfinie des plaisirs. Ce courant de pensée à la fois matérialiste, hédoniste et eudémonique se

démarque d'un hédonisme uniquement préoccupé par les plaisirs immédiats. Pour Épicure, ressentir le bonheur, c'est choisir entre l'essentiel et l'accessoire, entre les ambitions futiles et celles qui comptent vraiment.

Pour les stoïciens, le monde est gouverné uniquement par des lois. La doctrine stoïcienne prônait les vertus d'une « vie simple » et naturelle. Bien vivre, c'est vivre en harmonie avec la nature et avec soi-même. Et pour cela, il faut maîtriser ses passions, repousser les fantasmes et illusions qui nous égarent. Le bonheur repose donc sur la tempérance, c'est-à-dire la limitation des désirs. Il vise à atteindre l'ataraxie, un état de quiétude marqué par l'absence de désir et de troubles, une sérénité et une paix intérieure qui s'apparentent à celles du repos tranquille.

Pour Epictète, le malheur consiste à s'attacher à ce qui ne dépend pas de nous : le pouvoir, la richesse, les propriétés, les amis, les amants, les enfants…et même notre propre corps. Ces « biens » peuvent s'altérer ou disparaître. En revanche, nous pouvons apprendre à maîtriser nos jugements, nos désirs, notre volonté.

Pour Aristote, philosophe grec de l'Antiquité (IVe siècle av. J-C.) représentant de l'eudémonisme, le bonheur est le « souverain bien », le but ultime de toutes nos actions. Pour l'homme, le bonheur repose sur la conformité à la raison et à la vertu. Mais la vertu ne suffit pas au bonheur. Le bonheur exigerait des choses subies, un corps en bonne santé, des biens extérieurs. « Le bien humain réside dans une activité de l'âme conforme à la vertu. ». « Tout le monde aspire au bonheur, mais certains y atteignent, d'autres pas ».

Quant aux philosophes des Lumières, ils redécouvrent le bonheur et lui confèrent une nouvelle légitimité : il est avant tout collectif et politique ; certains, tel que Rousseau, l'associent à la nature. Pendant cette période de fluorescence de la pensée philosophique et des sciences, le bonheur s'est détaché de l'aspect spirituel religieux et est redevenu plus en relation avec la réalité quotidienne des gens.

Pour les philosophes contemporains comme pour André Comte-Sponville (1997) : « Accepter que le réel soit exactement ce qu'il est, c'est la seule façon de l'aimer et de le transformer. » Ou encore : « La sagesse n'est pas d'aimer le bonheur, c'est d'aimer la vie, heureuse ou malheureuse. Tant qu'on espère le bonheur, c'est qu'on n'est pas heureux. Cessez de l'espérer : vous verrez qu'il s'approche, voire qu'il est déjà là. » (Onfray, 2013). Ces deux conceptions du bonheur chez deux philosophes des plus influents au XXIè siècle en France renforcent l'idée d'un bonheur hédoniste. S'oppose à ce courant la pensée de Luc Ferry pour

qui le bonheur n'existe pas en tant que tel, mais est le fruit de jonction entre expériences subjectives, histoires personnelles, relations sociales et contexte (Ferry, 2016).

4.1.2 Le bonheur dans les cultures orientales asiatiques

En Inde, la conception du bonheur réfère à différentes notions. Avec le penseur Châvâka-Lokāyata, il a été assimilé au plaisir (bonheur hédonique). Il fut également conçu dans une perspective collective, socialement orienté et appellé sous le nom de Dharma ou dhamma et faisant ainsi référence à la spiritualité. Le bonheur en Inde est également perçu comme transcendant. On y estime que le bien-être et la santé (swāsthya) sont atteints par la prise de conscience de la « conscience non-duelle » : il n'y a pas de différence de soi et de l'autre.

En Chine, le bonheur a été étudié principalement par trois pensées :

- Celle de Tao : qui considère que le bonheur consiste en une fusion avec l'absolu. L'être et le non-être se produisent l'un l'autre, le difficile et le facile se complètent, le long et le court contrastent l'un avec l'autre, et le haut et le bas attirent un autre.
- Le Confucianisme qui prône la promotion de la vertu et de la justesse comme source du bonheur.
- Le Bouddhisme à travers lequel le bonheur est le détachement du plaisir et de la douleur.

Dans la plupart des cultures non occidentales, l'harmonie sociale et l'interdépendance sont des valeurs fondamentales dans la quête du bonheur.

4.1.3 Le bonheur chez les penseurs musulmans

Au moyen-âge, la vie était marquée par la présence des religions. Le bonheur était considérablement lié aux vertus. Une vie de vertu semblait être nécessaire pour une vie agréable. La vertu revêtait un aspect spirituel et était confiait à la bonne volonté de Dieu, atteignable seulement à travers le dévouement et l'obéissance à Dieu. Le bonheur ne résidait plus sur Terre mais dans l'au delà. Cette pensée fondée sur la spiritualité constituait la conception du bonheur chez les mystiques musulmans et certains poètes qu'on nomme de Zohd, tels que (Abu Al Atéhéya, Rabaa El Adaweya, etc.). Le bonheur était intimement lié à la purification de l'âme en rapport avec l'au-delà. Toutefois, un autre aspect du bonheur colorait la civilisation arabo-musulmane et qui était en rapport avec le plaisir. Le bonheur n'était autre que de savourer les plaisirs de la vie à travers les cinq sens. Cette dyade bonheur-plaisir était le propre de certains poètes arabes (Abu Nawas, Abu Ala El Ma'arri) pour qui le corps était la

principale source de désir, de plaisir et en occurrence de bonheur. La troisième conception de bonheur a été étudiée à travers des philosophes pour qui la raison et les connaissances étaient à l'origine du bonheur. C'est du fait de nourrir le cerveau que le sentiment du bonheur prenait forme. Nous allons passer en revue certains penseurs musulmans et leurs conceptions du bonheur.

4.1.3.1 La sagesse et la raison comme source du bonheur chez les philosophes musulmans

Dans son traité sur le bonheur, Al Kindi (801-873) penseur irakien surnommé « le penseur des arabes » a opposé le bonheur à la joie. La description de la joie comme attitude volontaire, intérieure, qui nous rend contents de ce que le monde changeant nous offre, en fait une attitude subjective. Le bonheur, au contraire, semble objectif, puisqu'il dépend, dans sa plénitude, de la possession de biens spirituels qui, eux, sont stables (Van Riet, 1963). Pour Al Kîndi, c'est l'absence de tristesse et de douleur qui fonde le bonheur. Dans son œuvre « L'Epitre sur l'art de chasser les tristesses », Al Kindi dresse un certain nombre de préceptes destinés à gérer et à apaiser la douleur afin que l'âme puisse se libérer du corps. Nous remarquons dans cette pensée qu'une allusion au rôle des émotions dans le bonheur y est établie.

Dans la lignée des lectures grecques (Platon, les Stoïciens, et Épicure), l'objectif de Razi est de proposer une sorte de manuel de préparation à la vie philosophique, qui passe par la pratique de la tempérance. Dans son ouvrage « La médecine spirituelle », Razi s'inspire de l'idée platonicienne prônant la libération de l'âme par la philosophie, pour critiquer le médecin latin Galien quant aux principes de la physique aristotélicienne (Koetschet, 2011). Pour Razi (865-925), médecin perse, la médecine spirituelle fait pour l'esprit ce que la médecine corporelle fait pour le corps. Il s'agit de réfréner la passion en luttant contre elle avec son intellect. Razi fait ainsi le portrait du philosophe, dans le chapitre XIX :

« La vie que passèrent et vécurent les plus excellents des philosophes consiste, pour le dire en abrégé, à commercer avec les gens en toute justice et, après cela, à user avec eux d'amabilité, en étant rempli de tempérance, d'indulgence, de bon conseil pour tous, et en multipliant les efforts pour être utile à tous ». Razi, reprend à l'épicurisme le raisonnement qui sert de remède à la peur de la mort : « l'homme [...] n'est atteint une fois mort par absolument rien qui le fasse souffrir, puisque la souffrance est une sensation, et que la sensation ne se trouve que chez le vivant » (al Rāzi & Brague, 2003). Le bonheur est ainsi perçu par Razi sous forme d'eudémonisme.

Al-Kîndî et Al Razi présupposent que le bonheur réside dans une économie émotionnelle de plaisir et de peines, rendue possible à travers la libération de l'âme de son étouffement matériel exercé par le monde et le corps.

El Farabi (872-950), philosophe turque a laissé deux œuvres sur le bonheur : l'obtention du bonheur « Tahsîl al-sa'âda » et « Le rappel de la voie à suivre pour parvenir au bonheur » « Risalat al-tanbih ala sabil al-sa'âda ». Au-delà de ces deux œuvres le fondement de la pensée philosophique d'Al Farabi s'appuie sur la recherche du bonheur. Pour le philosophe, surnommé le « Second Maître » après Aristote (Koetschet, 2011), la connaissance, la logique et la philosophie sont les seules voies pour atteindre le bonheur. La philosophie étant pour lui le domaine le plus sûre de la raison qui prend en considération la connaissance globale des composantes de l'existence. Le philosophe estime que le bonheur n'est que le résultat de l'expression des vertus qu'il classe en quatre catégories : les vertus théoriques, les vertus intellectuelles, les vertus éthiques ou morales et les vertus opérationnelles. Pour El Fârâbi (Koetschet, 2011, p.75) :

"Chaque être est fait pour atteindre la perfection ultime qu'il est susceptible d'atteindre conformément à sa place dans l'ordre de l'être. La perfection spécifique de l'homme est appelée le bonheur suprême."

Contrairement au soufisme pour qui le bonheur est individuel et ne passe que par l'isolement et à la marge de la société, Fârâbi (Fārābī & Sedeyn, 2005, p.93) prône un bonheur collectif « *la cité où le communautarisme et l'entraide sont mis à contribution pour l'obtention du bonheur véritable est la cité vertueuse (...) et la communauté par laquelle les individus s'entraident pour obtenir le bonheur est la communauté vertueuse. Tout comme la planète vertueuse est celle où les nations entières s'entraident pour atteindre le bonheur* ».

Se plaçant à cheval entre un rationalisme aristotélicien et une mystique existientialiste distinguant l'existence de l'essence, Avicenne (980-1037) de son nom (Ibn Sina), philosophe, juriste et médecin perse considère le bonheur comme une quête de savoir servant à la fois la vie d'ici bas mais également permettant de cerner les lois de la métaphysique dans un rapport avec l'au-delà. Sa pensée et ses écrits influencèrent Al-Ghazâlî qui pensa le bonheur dans une dyade entre la connaissance et l'amour de dieu.

Dans la lignée d'Avicennce, mais fervant opposant à la mystique et au soufisme d'Al-Ghazâli, Averroès (Ibn Rochd) philosophe, juriste et médecin andalou (1126-1198) associe le

bonheur à une véritable béatitude. Celle-ci est considérée comme seule possible pour les êtres humains sur Terre (Koetschet, 2011) à travers une jonction entre l'intelligence acquises par voie divine (intellect agent) et une intelligence fruit de l'union entre l'âme et la matière (intellect matériel). Cette jonction n'est autre que la voie vers « l'accomplissement de l'homme en tant qu'homme » dans sa forme du bonheur, aboutissement ultime de l'existence humaine.

D'une manière générale, l'ancrage du bonheur chez les philosophes musulmans puise dans des vertus liées à la connaissance, au savoir et à la raison loin des composantes à la fois spirituelles, religieuses et voire même émotionnelles. Le bonheur réside dans une quête de savoir individuel dans un rapport à la philosophie, à la science et au savoir dans toutes ses formes. Toutefois, le bonheur y est perçu différemment chez d'autres philosophes qui rappochent la quête du bonheur à la quête de l'anmour du divin. En témoigne la voie soufie.

4.1.3.2 La spiritualité et la connaissance comme source de bonheur chez les mystiques

Al-Ghâzalî (1058-1111), philosophe et juriste perse, représente la mystique dogmatique. Pour Al ghazali, la conscience et le savoir sont les traits distinctifs majeurs de l'être humain, lequel puise sa connaissance en deux sources, l'une humaine, qui lui permet de découvrir le monde matériel où il vit, au moyen de ses outils limités que sont la perception et la raison, et l'autre divine, qui lui permet de connaître le monde de l'au-delà, par la révélation et l'inspiration (Ghazzālī, 1999). Pour Al Ghazali, le bonheur parfait repose sur trois facultés : la colère, le désir et la connaissance. Les deux premières doivent s'équilibrer et être guidées par l'intellect afin de cheminer sur la voie de la guidance (Ġazālī & Chouiref, 2016). Plus l'homme maîtrise les deux premières plus l'âme acquiert ce savoir à travers la connaissance de Dieu et s'en rapproche, et plus le bonheur de l'être humain est grand. Selon Al-Ghazali, l'individu vertueux est celui qui renonce à ce monde pour tendre vers l'au-delà, qui préfère la solitude à la fréquentation de ses semblables, le dénuement à la richesse et la faim à la satiété (Ġazālī, Marcelot, & Penot, 2010). Ghazâlî le définit comme :« pour *l'homme, le bonheur provient, dans son entièreté, de la maîtrise de son égo ; le malheur provient de ce que son ego le maîtrise* » (al-Ghazâlî, 1105, p.307).

Le bonheur est ainsi conçu dans une logique vertueuse à travers les bons caractères humains enracinés à la fois dans la connaissance, dans l'intellect et dans la tempérance. Le cheminement spirituel vers la connaissance ultime du divin est le bonheur parfait. L'alchimie du bonheur chez Al Ghazali repose sur quatre composantes : la connaissance de soi, la connaissance de Dieu, la connaissance de l'univers et la connaissance de l'au-delà.

Mohyiddin Ibn'Arabi (1165-1240) et Djalâl Oddîn Rûmî (1207-1273) représentent quant à eux la mystique fondamentale où le bonheur ne réside que dans une ascencion de l'âme vers le divin dans une logique de transcendance et de recherche du sens dans l'existence.

Rûmî, poète, philosophe, penseur mystique et voyant, avance que le bonheur réside dans la recherche du soi (Djalāl al-Dīn Muḥammad Rūmī & Vitray-Meyerovitch, 2010) inspirant une psychologie transcendante, où le seul vecteur est l'amour : l'amour du beau (cosmos : fission de l'atôme et de la pluralité du système solaire) et l'amour du divin (Djalâl-od-Dîn Rûmî, Vitray-Meyerovitch, & Mortazavi, 2004). Dans son passionnant recueil de poèmes « Rubâi'yat » (Jalāl al-Dīn Rūmī, Vitray-Meyerovitch, & Murtaẕavī, 1993), le poète décrit les états spirituels de l'âme dans la quête de sens et de l'absolu pour la rencontre du Divin, seule voie du bonheur .

« L'Alchimie du bonheur parfait » (Ibn al-'Arabī, 1981), un des plus célèbres chapitres de l'œuvre du mystique Ibn Arabi, décrit les transfigurations de l'âme en exploitant « *tous les registres du symbolisme alchimique mis en relations avec ses métamorphoses successives* » dont la seule quête est sa réalisation métaphysique (Ibn al-'Arabī & Ruspoli, 2017, p.5).

Le bonheur à travers les cultures semble osciller entre quête du plaisir dans le monde d'ici-bas et une réalisation métaphysique transcendante en relation avec le divin. Une dualité est alors mise en jeu dans ce qui fonde le bonheur : forces intellectuelles, sagesse et raison versus forces émotionnelles et de l'amour. Les forces de transcendance se trouvent tantôt guidées par les unes tantôt par les autres. Au-delà de la différence entre elles, un point commun les rassemble : elles sont toutes vertueuses traçant la voie au bonheur.

Ces conceptions aussi philosophiques soient-elles, commencent à attiser davantage les scientifiques et les économistes contemporains. Et qui a dit que la philosophie est incompatible avec la science ou les sciences ? Une prise de conscience de la centralité du bonheur et du bien-être des individus dans leur vie professionnelle et dans leur vie d'une façon générale a amené les décideurs du monde et les organisations internationales à se pencher sur les déterminants socio-économiques du bonheur.

4.2 Les déterminants socio-économiques du bonheur.

Le domaine de la psychologie positive s'est développé à pas de géant au cours des deux dernières décennies, non sans raison. Les recherches montrent que le bien-être subjectif et les concepts qui y sont associés tels que la satisfaction de la vie, le bonheur et l'optimisme ont de nombreux effets positifs sur la santé, sur la réussite et sur l'éducation (Diener & Chan, 2011 ; Diener & Tay, 2012 ; Lyubomirsky, King & Diener, 2005 ; Pressman & Cohen, 2005).

Il est naïf de penser que le bonheur ne consiste qu'à la satisfaction de la vie ou bien à une quête de bien-être dans l'absolu en occultant tout facteur socio-économique. A cet effet, le bonheur des peuples est souvent mesuré à travers des indicateurs économiques et sociaux bien déterminés et bien définis. A cet effet nous consacrerons cette partie à l'exposé du lien entre ces facteurs socio-économiques et le bien-être (Martin-Krumm *et al.*, 2011).

L'Organisation Mondiale de la Santé a défini le bien-être, notion remplaçant le terme « qualité de vie » comme « englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement » (1994).

4.2.1 Relation entre indicateurs économiques et bien-être

Diener & Biswas-Diener (2002) ayant étudié la relation entre bien-être et revenus moyens par habitant dans différents pays, ont mis en évidence des corrélations assez importantes entre les deux facteurs variants entre .50 et .70. Cette étude montre que les pays dont le revenu moyen par habitant est élevé sont plus heureux que les pays pour qui le revenu moyen est plus faible. Mais ces résultats sont à modérer. En effet dans leurs travaux, Frey & Stutzer (2002a) ont montré qu'au dessus d'un niveau de revenu net mensuel de 10000 dollars US le bien-être tend à se stabiliser et on n'observe seulement que des augmentations insignifiantes voire pas d'augmentations (Helliwell, 2003). L'économiste Helliwell a conclu que les individus qui ressentent un meilleur bien-être sont ceux qui vivent dans des institutions sociales et politiques les plus efficaces, où la confiance réciproque est élevée et où la corruption est faible et ne sont pas ceux qui vivent dans les pays les plus riches.

Si le revenu national des pays ne prédit pas toujours un meilleur bien-être, les revenus personnels sont eux corrélés positivement avec le bien-être (Veenhoven, 1991). Mais que cette corrélation était plus importante là où les quartiers, les villes et les pays étaient pauvres (Diener & Diener, 1995 ; Diener & Oishi, 2000). Ceci étant le cumul de richesse et la valeur du

matérialisme sont considérés comme des facteurs nuisant au bien-être (Kasser & Kanner, 2004 ; Kasser, Ryan, Couchman, & Sheldon, 2004).

D'autres indicateurs économiques semblent influencer négativement le bien-être. Nous citons à titre d'exemple l'inflation (Di Tella, MacCulloch, & Oswald ; 2001) et le chômage (Frey & Stutzer, 2002). Paradoxalement les aides et les prestations sociales ne semblent pas en lien avec le bien-être (Alesina, Di Tella & MacCulloch, 2000 ; Ouweneel, 2002). La bonne gouvernance, le respect des droits de l'homme ainsi que la démocratie dans les pays prédisent un meilleur sentiment de bien-être (Donovan & Halpern, 2003 ; Inglehart & Klingemann, 2000).

4.2.2 Relations entre facteurs sociaux et bien-être

Le capital social ou le communautarisme se manifestent par une confiance et par une entraide entre les membres de sa communauté d'appartenance, ce qui influence positivement le bien-être (Putnam, 2001). Les personnes soutenues par des amitiés, par la famille et par un entourrage de proximité ont un bien-être supérieur et sont moins vulnérables à la maladie et à la mort prématurée. Tandis que la solitude constitue un facteur de risque important en matière de santé et le déclin fonctionnel (Hawkley & Cacioppo, 2010 ; Perissinotto, Cenzer & Covinsky, 2012).

Par ailleurs l'engagement dans des activités associatives, culturelles ou citoyennes contribue positivement à la promotion du bien-être (Helliwell, 2003).

La religion semble jouer également un rôle central dans le bien-être. Les personnes qui sont croyantes tendent à éprouver en moyenne un niveau de bien-être plus important que les personnes non croyantes (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999).

La qualité des relations sociales des individus joue un rôle majeur dans la promotion du bien-être. Les personnes ont besoin de relations positives qui les soutiennent et d'une appartenance sociale (Baumeister & Leary, 1995).

4.2.3 La santé et le bien-être

Une revue de la littérature révèle que la santé physique est très corrélée au bien-être. La santé perçue par les individus eux-mêmes semblent avoir plus d'influence sur la satisfaction de vie que la santé objective (Brief, Butcher, George, & Link, 1993). Toutefois Verbrugge, Eoma & Gruber-Baldini (1994) ont montré que des maladies graves ou fatales diminuaient le bien-être.

D'autre part la santé mentale et particulièrement les troubles mentaux sont corrélés négativement avec le bien-être subjectif. Ce dernier se composant d'émotions positives et

d'émotions négatives dépend donc de notre système limbique et notamment de nos hormones et neurotransmetteurs. Un trouble mental prédit donc négativement le bien-être (Packer, Husted, Cohen, & Tomlinson ; 1997).

Traditionnellement, le bien-être national était défini sous l'angle de la prospérité économique, souvent en termes de produit national brut (PNB) ou de produit intérieur brut (PIB) (Boarini, Johansson, & d'Ercole, 2006). Cependant, des recherches approfondies montrent que les mesures du PIB et du PNB ne reflètent pas toute l'étendue du bien-être (Helliwell, & Barrington-Leigh, 2010 ; Kahneman & Krueger, 2006). Par conséquent, les mesures de bien-être subjectif sont récemment apparues comme une alternative valable aux mesures traditionnelles du bien-être national.

4.3 Les modèles du bonheur et ses dimensions

Si les économistes, les financiers et les chercheurs en sciences médicales s'accordent sur les facteurs socio-économiques et les facteurs sanitaires qui peuvent influencer le bien-être, les psychologues peinent à s'accorder sur les dimensions psychologiques qui le constituent et une difficulté se ressent dans sa définition (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012).

Ryff et Keyes (1995) ont très tôt constaté que « l'absence de formulations du bien-être fondées sur la théorie est déconcertante » (pp. 719–720). La question de la définition du bien-être reste encore largement non résolue, ce qui a donné lieu à des définitions floues et trop larges du bien-être (Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman 2011, p. 81). En effet, Thomas (2009, p.11) a soutenu que le bien-être est « intangible, difficile à définir et encore plus difficile à mesurer ».

Deux principales approches ont marqué l'étude du bien-être. D'un côté, la tradition hédonique, qui met l'accent sur des notions telles que le bonheur, l'affect positif, l'affect négatif et la satisfaction de vie (Bradburn, 1969 ; Diener, 1984 ; Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999 ; Lyubomirsky & Lepper, 1999). D'un autre côté, la tradition eudémonique, qui met en évidence le fonctionnement psychologique positif et le développement humain (Rogers, 1961 ; Ryff, 1989a ; 1989b ; Waterman, 1993). Cependant, malgré les différences d'approche, la plupart des chercheurs pensent désormais que le bien-être est une construction multidimensionnelle (Diener, 2009 ; Michaelson, Abdallah, Steuer, Thompson, & Marks, 2009 ; Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009). Par conséquent, la diversité des dimensions a créé une « base » de recherche

déroutante et contradictoire » (Pollard & Lee, 2003, p. 2). Ainsi des approches intégratives récentes du bien-être se sont récemment développées afin d'unifier le concept.

4.3.1 Le bonheur hédonique et le bien-être subjectif (Diener, 1984)

L'approche hédonique du bonheur est centrée sur le plaisir. « Hédonè" en grec étant l'état de contentement, de bien être sensible.

Le bien-être subjectif est la première forme de bonheur étudiée en psychologie par Diener (1984) (Shankland, 2015). Le concept englobe une évaluation affective et cognitive de son existence qui comprend trois composantes interdépendantes : la satisfaction de la vie, un affect positif (joie, plaisir, gratitude, plaisir, etc.) et un affect négatif (anxiété, etc.). L'affect réfère à des humeurs et des émotions agréables et déplaisantes, tandis que la satisfaction de la vie se réfère à un sentiment cognitif de satisfaction de la vie (Diener & Suh, 1997, p. 200). Il s'agit d'une appréciation à la fois cognitive et affective des humeurs. Ces éléments procurent « *un hédonisme purement sensoriel mais également de la satisfaction de poursuite des objectifs considérés par l'indivdu comme source de gratification et de bien-être subjectif* » (Martin-Krumm et al., 2011, p.47). Elle correspond à l'approche hédonique du bonheur (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999).

La plupart des études sur le bonheur portent sur le bien-être subjectif tel que conceptualisé par Diener et Lyubomirsky. Il s'agit d'un concept qui porte sur les évaluations cognitives globales que les personnes font de leur vie, en utilisant des critères qui leur sont propres. Diener (1984) a défini la satisfaction de la vie comme l'évaluation individuelle de l'ensemble de la qualité de sa vie. Wehmeyer (2005) l'a décrit comme une approche multidimensionnelle, comme une construction qui se réfère aux possibilités de répondre aux besoins des personnes et des opportunités pour améliorer sa vie. Par conséquent, l'évaluation personnelle de la satisfaction de la vie est basée sur les valeurs et des critères uniques des individus. En réaction à cette approche un courant eudémonique scientifique a été lancé dans les années 90.

4.3.2 Le bonheur eudémonique et le bien-être psychologique (Ryff &Keyes, 1995)

L'eudémonisme est un terme employé par Kant, à partir du grec eudaïmonia qui signifie "béatitude", "bonheur" ; et ce à l'opposé de l'approche du bonheur centrée sur les plaisirs sensoriels immédiats. Des chercheurs refutent cette conception de l'hédonisme et approchent le bonheur sous un angle dit eudémonique (Waterman, 1993). Ces chercheurs postulent que le bonheur réside dans : la mobilisation des ressources dans le but d'accroitre les capacités

autonomisantes des individus, dans la satisfaction des personnes à atteindre des objectifs complexes et importants pour l'individu, dans la consolidation des compétences sociales et des relations interpersonnelles dans le bien-être individuel et communautaire (Delle Fave, 2006a).

Cette conception du bonheur eudémonique tire ses origines de la vision d'Aristote du bonheur décrite dans l'Ethique à Nicomaque. L'homme y est conçu comme étant bon par nature. A cet effet et de par sa raison, il ne peut que contribuer positivement à sa vie et à celle de sa collectivité par l'accroissement des connaissances et l'exercice des vertus à la fois individuelles et civiques (Nussbaum, 1993). « Le bonheur est un principe ; c'est pour l'atteindre que nous accomplissons tous les autres actes » écrit Aristote. Selon le philosophe grec, la recherche du bonheur serait donc le but de toute vie. Bonheur se disant « eudemonia », par extension, on nomme « eudémonisme » les doctrines qui font de la quête du bonheur le but suprême de l'existence.

Peterson, Park et Seligman définissent le bien-être psychologique comme englobant trois composantes : le plaisir, l'implication et le sens et qu'elles sont liées à la satisfaction de la vie. L'expérience du sens dans la vie est au cœur du bonheur eudémonique (Ryan & Deci, 2001), tandis que le plaisir est au centre du bonheur hédonique.

Les recherches de Bradburn (1969) sont considérées comme les premières tentatives pour définir le bien-être psychologique. Son travail a marqué le passage de l'étude du diagnostic de cas psychiatriques à l'étude des réactions psychologiques des gens ordinaires dans leur vie quotidienne. Il cherchait à élucider la manière avec laquelle les individus faisaient face aux difficultés quotidiennes auxquelles ils étaient confrontés. Bradburn a souligné à quel point le bien-être psychologique (qu'il qualifiait également de bonheur) était la variable qui ressortait comme étant de première importance (p. 6). Toutefois, c'est avec Carol Ryff que la notion de bien-être psychologique prend forme à travers une réflexion à la fois théorique et empirique (Ryff & Keyes, 1995). Ce bien-être y est conçu à travers six dimensions : autonomie, maîtrise de l'environnement, acceptation de soi, croissance personnelle, relations sociales positives et buts de vie.

Les deux dimensions du bien-être, bien qu'elles soient liées font référence à des réalités différentes. D'où l'orientation de certains chercheurs vers une approche intrégrative du bien-être.

4.3.3 Vers des modéles intégrateurs : du bien-être à l'épanouissement

Récemment, l'opposition entre approches du bien-être subjectif et bien-être psychologique a cédé la place à une approche beaucoup plus intégrative du bonheur dépassant la dualité entre eudémonisme et hédonisme. Kashdan et al. (2008) ont suggéré que ces deux approches ne sont pas totalement différentes, tout en suggérant que la séparation du concept de bien-être en deux dimensions indépendantes n'a pas de fondement (Villieux, Sovet, Jung, & Guilbert, 2016). De même, Henderson et Knight (2012) ont suggéré que ces conceptions «*ne devraient pas être traitées de manière catégorique, ni considérées comme mutuellement exclusives, mais plutôt que l'hédonisme et l'eudémonisme opèrent de façon synergique* » (p. 201). C'est dans ce sens que certains auteurs se sont intéressés à la mesure du bien-être global ou optimal sous le concept de Flourishing : épanouissement (Keyes, 2005, 2007). Il s'agit de mesurer le bien-être global de l'individu à travers les notions telles que : le but dans la vie, la maîtrise de l'environnement, l'autonomie, la croissance personnelle, les relations positives, l'auto-acceptation, le bien-être social ; l'acceptation, l'actualisation, la contribution, la cohérence, l'intégration, les affects positifs et la satisfaction de la vie (Keyes, 1998, 2005). L'épanouissement est ainsi devenu un des objets de recherche des plus actuels en psychologie et un concept clé dans le domaine de la recherche en psychologie positive. Les personnes épanouies sont considérées comme des individus avec à la fois des niveaux élevés de bien-être hédonique et de bien-être eudémonique. Bien que de nombreux chercheurs se soient concentrés sur l'un ou l'autre de ces domaines, seuls quelques chercheurs ont étudié la dimension globale de l'épanouissement (Schotanus-Dijkstra et *al*., 2016). Il a été défini comme un état dans lequel une personne réussit bien psychologiquement et socialement (Huppert & So, 2013) et se réfère à bien faire et bien vivre plutôt que de simplement se sentir bien (Seligman, 2012). Il est également considéré comme un état de fonctionnement humain optimal. De nombreuses composantes contribuent au concept général d'épanouissement et aux avantages d'une vie que l'on peut qualifier d'épanouie (Huppert & So, 2013).

Quatre modèles d'épanouissement existent : le modèle de Keyes (2005), le modèle de Diener et *al.* (2009), le modèle PERMA de Seligman et *al.,* (2011) et le modèle de Huppert et So (2013) (Hone, Jarden, Schofield & Duncan, 2014).

Pour approfondir la compréhension du bonheur, et dans la même lignée que Keyes, un modèle fondé sur la distinction entre bonheur « fluctuant » et bonheur « authentique-durable » a été proposé par Dambrun et Ricard (2012).

4.3.3.1 Le modèle scientifique du bonheur le modèle PERMA

Il existe de nombreuses définitions et théories concernant l'épanouissement humain, mais on peut généralement le définir comme le fait de se sentir bien et d'agir d'une manière sereine dans la vie (Huppert & So, 2013). Le bien-être subjectif est une condition préalable essentielle à l'épanouissement. La théorie PERMA de Seligman (2011) suggère que cette forme de bien-être s'appuie sur cinq dimensions du bien-être : l'émotion positive, l'engagement, les relations, le sens et l'accomplissement. La théorie PERMA s'est rapidement développée dans la communauté des psychologues, même si un support empirique et une mesure du modèle sont toujours nécessaires (Butler & Kern, 2014 ; Kern, Waters, Adler, & White, 2014), en particulier dans différentes cultures. C'est un modèle multidimensionnel et intégrateur des différentes dimensions du bonheur. Dans la théorie PERMA, Seligman (2011) soutient que chaque élément de bien-être doit avoir les trois propriétés suivantes : il contribue au bien-être ; les gens le poursuivent pour lui-même ; et il est défini et mesuré indépendamment des autres dimensions en préservant son exclusivité. Pour mesurer de manière exhaustive les composants de PERMA, Butler et Kern (2014) ont récemment développé et validé l'inventaire PERMA-Profiler.

4.3.3.2 Le modèle de Keyes

Keyes et Annas (2009) soutiennent que la santé mentale n'est pas l'absence de maladie mentale. Celle-ci est plutôt conçue comme un aspect représentatif des sentiments positifs et du fonctionnement mental. Keyes (2002) s'appuie à la fois sur un bon nombre de symptômes et de sentiments positifs en rapport avec le fonctionnement optimal dans la vie et sur les dimensions du bien-être subjectif pour développer la définition de l'épanouissement. Pour évaluer le concept, le chercheur a élaboré le Mental Health Continuum Long-Form.

4.3.3.3 Le modèle de Diener *et al.,* (2009)

Selon Diener et al. (2009), l'épanouissement découle d'une association entre le soutien social, l'engagement, le but et le sens, le respect des autres pour soi-même, l'acceptation de soi, la compétence, l'optimisme et la contribution sociale. Il est basé sur les théories récentes du bien-être psychologique et social.

Indépendamment des outils basés sur les indicateurs socio-économiques objectifs pour mesurer le bien-être, des outils ont été développés en psychologie positive particulièrement pour mesurer les différentes dimensions du bien-être.

4.4 Les différents outils de mesure du bien-être

Les différents outils de mesure du bien-être sont fonction de ses formes et de ses dimensions. Il existe à la fois des raisons théoriques et pratiques de considérer le bien-être comme un construit multidimensionnel couvrant plusieurs domaines de la vie (Huppert & So, 2013). Sur le plan théorique, le bien-être est une construction abstraite qui inclut à la fois le sentiment de bien-être et le bon fonctionnement (Huppert, 2014). Le bien-être ne peut être défini par une seule mesure, mais comprend divers aspects qui sont plus facilement mesurables (Seligman, 2011). Les mesures unidimensionnelles telles que la satisfaction de la vie, dépendent fortement de l'humeur d'une personne à un moment donné et ignore les autres aspects du bien-être. En fait, les mesures multidimensionnelles du bien-être ne sont que modérément corrélées à la satisfaction à l'égard de la vie (Huppert & So, 2013). En outre, réduire les mesures à une notion unidimensionnelle masque des informations potentiellement précieuses (Kern, Waters, Adler, & White, 2015).

Les dimensions positives sont souvent fortement corrélées les uns aux autres, mais sont étudiés indépendamment (Friedman & Kern, 2014). Ce n'est qu'en considérant simultanément plusieurs dimensions et en tenant compte des corrélations de facteurs que nous pourrons déterminer quels facteurs inluencent plus les comportements observés. Nous exposerons ainsi les différents outils en fonction du bien-être subjectif, du bien-être psychologique et de l'épanouissement.

4.4.1 Les échelles de mesure du bien-être subjectif

Conformément à la définition qui lui est allouée, le bien-être subjectif se mesure à travers la satisfaction de la vie et les émotions négatives et positives. Nous présentons ici les différentes échelles de mesure de ces facettes du bien-être.

4.4.1.1 Echelle de satisfaction de vie Satisfaction With life Scale, SWLS de Diener (1985)

Il s'agit de l'échelle qui mesure la dimension cognitive du bien-être subjectif. C'est un outil d'auto-évaluation composé de 5 items cotés sur une échelle de Likert à 7 points. Elle vise à mesurer les dimensions cognitives globales concernant la satisfaction de vie et la sensation de bien-être subjectif. Le score total peut varier de 0 à 35. L'échelle a été traduite en français par Blais, Vallerand, Pelletier et Brière (1989) avec une consistance interne de 0.80 à 0.84. Les

analyses factorielles confirment l'unidimensionnalité de l'échelle à un facteur qui explique 56% de la variance chez les étudiants et 60% de la variance chez les personnes âgées (Csillik, 2017).

Si l'échelle de satisfaction de vie est l'échelle de référence pour mesurer la dimension cognitive du bien-être subjectif, différentes échelles ont été conçues pour la mesure de sa dimension affective.

4.4.1.2 L'échelle PANAS (Positive And Negative Affect Scales; Watson, Clark, & Tellegen, 1988)

C'est l'échelle la plus utilisée dans la recherche en psychologie pour mesurer la dimension affective du bien-être subjectif à travers les émotions positives et les émotions négatives ressenties au cours de la semaine passée. Elle est composée de 20 items répartis en deux sous-échelles : les affects positifs et les affects négatifs. Chaque sous-échelle est constituée de 10 items évalués sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 « Très peu / Pas du tout » à 5 « Très fortement », pour un score compris entre 10 et 50. Les deux sous échelles sont faiblement corrélées négativement r=-0.09. La particularité de cette échelle c'est qu'elle se présente sous forme d'affirmation en adjectifs. Elle fut adaptée et validée dans plusieurs langues et contextes. La version française a été établie par Bouffard, Bastin et al., en 1997. Les coefficients de consistance interne alpha de Cronbach de cette version française sont respectivement de 0.90 pour les affects positifs et 0.77 pour les affects négatifs.

4.4.1.3 L'échelle des expériences positives et negatives (Scale of Positive and Negative Experience, SPANE (Diener *et al.*, 2010)

Cette échelle compile la mesure de la satisfaction ressentie lors d'une expérience particulière et les émotions ressenties. C'est une échelle unificatrice des deux mesures du bien-être subjectif : sa composante cognitive et sa composante affective. C'est une échelle qui reflète tous les niveaux d'intensité des expériences à la fois positives et négatives. Il s'agit d'une évaluation de sentiments génériques et applicables à l'ensemble des affects. Elle est composée de 12 items : 6 échelles pour l'expérience positive et 6 autres pour les expériences négatives. L'échelle validée en français par Martin-Krumm, Fenouillet, Csillik, Kern, et Diener (2018) montre une bonne structure à deux facteurs représentant respectivement 51,89% et 16.58% de la variance. Une bonne consistance interne a également été notée (α de cronbach de 0.90 et de 0.80). L'utilisation de cette échelle est réduite à la mesure du bien-être des jeunes adultes dans les milieux scolaire ou universitaire (Csillik, 2017).

4.4.1.4 L'échelle d'évaluation globale du bonheur subjectif (Subjective Happiness Scale, SHS) Lyubomirsky et Lepper 1999

Elle mesure l'intensité du bien-être subjectif selon une approche large, globale et complète d'évaluation du niveau de bonheur habituel d'un individu. L'échelle à 4 items, se fonde sur la comparaison sociale. Le bien-être y est mesuré comparativement à autrui. La version française traduite par Meyer, Csillik, Kolb, Fenouillet, & Martin-Krumm (2016) a été validée sur un échantillon de 470 étudiants ainsi que sur une population clinique. L'échelle présente des qualités psychométriques acceptables (α=0.70) avec une structure unifactorielle.

4.4.2 L'échelle de Ryff pour la mesure du bien-être psychologique

Pour mesurer le bien-être psychologique, l'échelle de Carol Ryff est l'outil de référence. Le modèle stipule que le bonheur n'est autre que la réalisation de soi. Sous l'acronyme français D DRAMA, l'échelle mesure six facteurs : Donner un sens à la vie, Développement personnel, Relations positives avec les autres, Autonomie, Maîtrise de l'environnement, Acceptation de soi. Plusieurs versions de l'échelle existent : 120 items, 84 items, 42 items et 18 items (Abbott et *al.,* 2006).

4.4.3 Les échelles de mesure de l'épanouissement

4.4.3.1 Le Perma-Profiler

Pour saisir la spécificité des multiples dimensions, PERMA-Profiler utilise une approche multidimensionnelle qui tente d'identifier chaque facette. Le questionnaire comprend 15 items qui mesurent PERMA (trois éléments par domaine), ainsi que huit autres items qui évaluent la santé physique, les émotions négatives, la solitude et le bonheur en général.

4.4.3.2 L'échelle de la santé mentale de Keyes

Initialement les auteurs ont élaboré l'inventaire Mental Health Continuum Long Form (MHC-LF), (Le continuum de la santé mentale, version longue) pour la mesure de l'épanouissement. Cet inventaire sous sa forme originale à 40 items, évaluant 14 dimensions du bien-être a été réduit à 14 items pour donner une version abrégée (MHC-SF). Ainsi chaque dimension est représentée par un item. Trois sous échelles ont été définitvement retenues : le bien-être émotionnel (heureux, intéressés par la vie et satisfaits), le bien-être social (intégration sociale, acceptation sociale, contribution sociale, cohérence sociale et actualisation sociale) ; et le bien-être psychologique (acceptation de soi, autonomie, relations positives, maîtrise de l'environnement, sens de la vie et croissance personnelle). Le MHC-SF a été validé dans de

nombreuses cultures (Ismaïl & Salama-Younes, 2011 ; Keyes et *al*., 2008 ; Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, ten Klooster, & Keyes, 2011 ; Petrillo, Capone, Caso, & Keyes, 2015).

4.4.3.3 L'Echelle d'épanouissement de Diener et al., (2010)

L'échelle d'épanouissement a été initialement construite en 12 items sous le nom d'épanouissement psychologique (Diener & Biswas-Diener ; 2008). Revisitée, en incluant un échantillon plus large, l'échelle sous sa version définitive se compose de 8 items est appelée l'échelle d'épanouissement « Flourishing Scale ». Elle est considérée comme un construit reflétant davantage l'épanouissement humain couvrant plusieurs composantes des besoins psychologiques humains (Villieux et *al.*, 2016) : le sens et le but de la vie, le soutien social, l'engagement dans des activités, la contribution dans le bien-être d'autrui, le sentiment de compétence, l'acceptation de soi, l'optimisme et le respect des autres pour soi-même (Diener et al., 2009).

L'échelle a de bonnes propriétés psychométriques ($\alpha = .82$) et est fortement associée à d'autres échelles de bien-être psychologique (Diener, Scollon, & Lucas, 2009). Elle a été traduite et utilisée dans différentes cultures (Hone, Jarden, & Schofield, 2014 ; Silva & Caetano, 2013 ; Tang, Duan, Wang, & Liu, 2016 ; Villieux, Sovet, Jung, & Guilbert, 2016 ; Salama-Younes & Massoud, 2018). Les propriétés psychométriques de l'échelle seront développées plus loin dans notre exposé.

En une vingtaine d'années, la notion de bien-être en psychologie a été soumise à plusieurs conceptions et à plusieurs mesures. Son appréhension en tant que concept scientifiquement mesurable à la fois dans sa simplicité et dans sa complexité tarde à rassembler les chercheurs en psychologie.

A la lumière des vertus et des forces de caractère, le concept de bonheur est soumis à maintes expérimentations scientifiques. L'objectif recherché de la part des chercheurs en psychologie positive est de connaître ses composantes, d'investiguer son fonctionnement et d'œuvrer pour son développement. Or comme nous l'avons vu dans ce chapitre, le bonheur a été longtemps étudié sous l'angle de la philosophie et des sciences, et son mécanisme d'action a été appréhendé depuis l'ère des temps. Pourquoi alors s'acharner à vouloir mesurer un concept dont les vertus ont depuis longtemps été élucidées ? N'est-ce pas chimérique de s'obstiner à croire que seuls des outils de mesure et des thérapies permetraient de développer le bonheur lorsque les études montrent que plusieurs facteurs économique, socio-politique, culturel et génétique induisent le bonheur ?

4.5 Synthèse du chapitre 4

Le PIB et les indicateurs purement économiques ne sont plus suffisants pour mesurer le développement d'un pays. A cet effet, les économistes et les politiciens prennent conscience et intégrent de plus en plus d'indicateurs humains et psycho-sociaux pour mesurer et évaluer le développement des pays. Le bien-être des individus se libère alors du champ des sciences humaines et sociales pour embrasser l'intérêt de tous les chercheurs et décideurs d'horizons différents. Le bien-être devient un objectif et un moyen de développement économique et social. Composé de différentes dimensions et ce selon les modèles qui le sous-tendent, le bien-être a fait l'objet de différentes recherches et études en psychologie positive. Deux traditions philosophiques du bonheur retrouvées dans plusieurs cultures du monde déterminent la conception actuelle du bien-être.

La doctrine de l'hédonisme (maximiser le plaisir et minimiser la douleur) a été articulée il y a des milliers d'années par Aristuppus, qui défendait la gratification sensorielle immédiate en tant que voie principale vers une vie épanouissante. Épicure a élaboré l'hédonisme dans l'édit d'hédonisme éthique, selon lequel notre obligation morale fondamentale est de maximiser notre expérience de plaisir. Plus tard, des philosophes britanniques tels que David Hume et Jeremy Bentham ont utilisé l'hédonisme pour jeter les bases de l'utilitarisme, qui a été introduit dans la psychologie en tant que fondement de la psychanalyse et de tous les comportementalistes les plus radicaux. L'hédonisme reste vivant aujourd'hui au nom de la psychologie hédonique (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999).

Une autre voie vers le bonheur peut être attribuée à la notion d'eudaimonia d'Aristote (trans. 2000) : Être fidèle à son être intérieur (démon). Selon cette conception, le vrai bonheur consiste à identifier ses vertus, à les cultiver et à les respecter. Une telle conception du bonheur a d'ores et déjà été devancée par John Stuart Mill et Bertrand Russell. Ces derniers incluent dans leur conception du bonheur des notions psychologiques plus modernes telles que le fonctionnement optimal et idéal de la personne (Rogers, 1951), le concept de réalisation de soi de (Maslow, 1970), la vision de Ryff et Singer (1998) du bien-être psychologique, et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000). La conception du bonheur eudémonique est la prémisse selon laquelle les personnes doivent développer ce qu'il y a de mieux en elles-mêmes, puis utiliser ces compétences et ces talents au service de biens plus importants, y compris en particulier du bien-être d'autrui ou de l'humanité.

En effet les modèles du bonheur en psychologie, particulièrement en psychologie positive ont évolué d'une approche binaire du bien-être (psychologique et subjectif) vers une conception beaucoup plus unifiée référant davantage à l'épanouissement qu'au bonheur. Ainsi, l'épanouissement devient le substitut du bonheur pour unifier les composantes hédoniques et eudémonistes du bien-être qui interagissent ensemble chez la personne (Huppert & So, 2013). La nouvelle approche du bonheur appréhendée sous l'angle de l'épanouissement implique deux principes :

- Une scientifisation du concept qui se détache progressivement des conceptions philosophiques du bonheur classiquement appréhendées dans une dichotomie opposant le désir et la raison, le plaisir de la vie et la transcendance de soi.
- Une transversalité. Le bonheur n'est plus le fruit de processus psychologiques et « psychologisants » tantôt appréhendés par des dimensions affectives tantôt par des dimensions cognitives. Le bonheur sous sa forme épanouissante dépasse les frontières du plaisir individuel pour se nourrir d'un plaisir construit dans le rapport de l'individu à son environnement et aux autres ; en témoignent les 8 dimensions sous-jacentes à l'épanouissement (Diener *et al.,* 2009).

  L'épanouissement serait-il alors une forme de connexion de l'individu à une composante du cosmos, matérielle, sociale ou spirituelle lui permettant d'exister ? « A l'opposé du moi-je, c'est le moi-nous : je me réalise en connexion avec les autres » réplique Luc Ferry dans son fabuleux livre « Sept façons d'être heureux » (Ferry, 2016).

Les nébuleuses avancées technologiques, les transformations digitales et les nouvelles formes de travail entraînent l'individu vers une nouvelle forme d'aliénation virtuelle. La connexion de l'individu à son environnement n'est plus réelle mais relève de la fiction dans tout rapport à l'autre où toutes communications se fait par l'intermédiaire d'objet matériel. L'épanouissement tel qu'il est défini trouve alors tout un intérêt dans son rapport au sens. Le concept devrait alors attirer toute l'attention des chercheurs sous une approche davantage psychosociologique.

Nous pouvons dire que plusieurs facteurs sont impliqués dans le bonheur : des facteurs économiques, le niveau de flux (Csikszentmihalyi, 1990) les buts (Emmons, 1986) les événements de vie (Lyubomirsky & Lepper, 1999), le sens (Seligman, 2011, 2014 ; Wong,

2011, 2015, 2017), des facteurs contextuels ainsi que les dimensions de la personnalité (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005).

Nous nous appuyons dans notre travail sur la conception épanouissante du bonheur. Nous développerons ainsi dans la partie qui suivra les différentes études portant sur les relations entre les ressources psychologiques, les ressources adaptatives et le bien-être.

5 Mise en commun des différents concepts et objectifs de la thèse

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté les concepts de notre recherche en tant que variables isolées les unes des autres. Nous avons estimé pertinent de prévoir une partie dans notre revue de la littérature qui exposent les recherches ayant étudié les liens entre les différents concepts et les relations qui les soutendent. Nous présenterons les études entre les ressources psychologiques et le bien-être, les forces de caractère, l'adaptabilité et le bien-être.

5.1 Relation entre forces de caractère et bien-être

La plupart des études entre les forces de caractère et le bien-être sont appréhendées sous la dimension hédonique du bien-être. A cet effet, nous verrons dans ce qui suit, plus le concept de bien-être subjectif que l'épanouissement.

5.1.1 Les forces de caractère et la satisfaction de la vie

Les forces du caractère et la satisfaction de la vie sont probablement les variables les plus communément étudiées. Les recherches dans ce sens ont révélé un lien fort entre les forces du caractère et la satisfaction de la vie. Certaines forces montrent une grande corrélation avec la satisfaction de vie, le bonheur et le bien-être psychologique : l'amour, la gratitude, l'espoir, la curiosité et l'entrain (Park, Peterson, & Seligman, 2004).

Une étude sur la relation entre les forces de caractère, l'orientation vers le bonheur et la satisfaction de vie a été menée par Peterson et *al.,* (2007) sur un échantillon d'adultes américains et suisses. Les résultats de l'étude ont révélé que les forces du caractère les plus étroitement liées à la satisfaction de la vie comprenaient l'amour, l'espoir, la curiosité et l'énergie. La gratitude était parmi les prédicteurs les plus solides de la satisfaction de la vie dans l'échantillon américain, alors que la persévérance était parmi les prédicteurs les plus robustes dans l'échantillon suisse. Dans les deux échantillons, les forces de caractère les plus associées à la satisfaction de la vie étaient liées aux orientations vers le plaisir, l'engagement et le sens, impliquant que les forces de caractère les plus épanouissantes sont celles qui rendent possible une satisfaction à la vie entière (Peterson, Ruch, Beermann, Park, & Seligman, 2007). Ces résultats ont également été vérifiés dans d'autres contextes culturels comme l'Allemagne et

l'Autriche (Ruch et *al.,* 2007), la Croatie (Brdar & Kashdan, 2010) et le Japon (Shimai et *al*., 2006).

Les forces de caractère les moins liées à la satisfaction de la vie sont la modestie / l'humilité, la créativité, l'appréciation de la beauté et de l'excellence, le jugement et l'amour de l'apprentissage (Park, Peterson, & Seligman, 2004). Vu sous un autre angle, il a été constaté que les forces affectives (amour, gratitude) sont plus fortement associées au bien-être que ne le sont les forces cognitives intellectuelles (créativité, jugement, appréciation de la beauté) (Park & Peterson, 2006 ; Park, Peterson, & Seligman, 2004).

Les forces de caractère les plus associées à l'orientation vers le bonheur sont la religiosité, la gratitude, l'espoir, l'énergie et la curiosité ; ceux qui sont le plus associés à la voie de l'engagement vers le bonheur sont l'énergie, la curiosité, l'espoir, la persévérance et la perspective ; et ceux qui sont le plus associés à la voie du plaisir vers le bonheur sont l'humour, l'énergie, l'espoir, l'intelligence sociale et l'amour (Peterson et *al.,* 2007). D'autres forces moins associées à la satisfaction de la vie étaient l'appréciation de la beauté, de la créativité, du jugement et de l'amour de l'apprentissage ou les forces intellectuelles (Proyer, Ruch, & Buschor, 2013).

Bien que Peterson et Seligman (2004, 2006, 2008, 2011) considèrent que les forces de caractère sont saillantes chez toute personne, certains traits positifs prédisent plus que d'autres le bonheur et la satisfaction de la vie. Plus précisément, des études ont montré que cinq traits positifs (amour, espoir, gratitude, curiosité et énergie) sont souvent très corrélés avec le bien-être mesuré de diverses manières (Park & Peterson, 2006a, 2006 c ; Park et *al.,* 2004). Pourquoi ces forces du caractère sont-elles si fortement liées au bien-être et pourquoi les autres forces du caractère sont-elles moins y associées au bonheur et à la satisfaction de vie ?

Une explication est présentée à cet effet dans le sens qu'il existe différentes manières d'être heureux (Guignon, 1999 ; Peterson, 2006 ; Russell, 1930 ; Seligman, 2002) et aux différentes conceptions du bonheur.

5.1.2 La force de la spiritualité et le bien-être

La spiritualité est conceptualisée en tant que caractéristique fondamentale ou élément central du bien-être individuel des personnes en bonne santé et source de toutes les autres dimensions du bien-être et de l'adaptation psychologique (Myers et *al.,* 2000). Sweeney (1998) a noté que les croyances et les pratiques spirituelles sont reconnues comme étant positivement liées à la

prévention de la maladie, au processus de guérison lorsque la maladie survient et au bien-être en tant que dimension globale.

Vaingankar, Subramaiam, Sherbourne, Luo et Phua (2012) ont exploré à Singapour, le lien entre le bien-être et la santé mentale positive d'un point de vue culturel. A la fin de leurs travaux, les chercheurs ont donné la définition suivante : « La santé mentale positive est la capacité d'établir et de maintenir des relations, de posséder des capacités d'adaptation, de poursuivre sa croissance et son autonomie et de participer à des pratiques religieuses et spirituelles ». Vaingankar et *al*. (2012) ont relevé trois éléments les plus communs par lesquels la religion et la spiritualité influencent le bien-être : le soutien social apporté, les ressources d'adaptation et les émotions positives.

Smith et Snell (2009) et Ganga et Kutty (2013) ont noté que les personnes religieuses ont tendance à avoir un sentiment de bien-être plus positif que les personnes non religieuses. Il y a trois façons dont la santé mentale et le bien-être peuvent être affectés par la religion d'une personne. Premièrement, la religion peut fournir une ressource pour résoudre les problèmes. Deuxièmement, la religion peut renforcer le sentiment de soi et l'autonomisation. Et troisièmement, la religion peut servir de base à un sens de la signification, de la direction et de l'identité de soi, et donner un sens à des expériences et à des événements difficiles à comprendre (Behere, Das, Yadav, & Behere, 2013).

5.1.3 Connaissance, utilisation des forces de caractère et et bien-être

Dans la population générale, Seligman et *al.* (2005) ont d'abord démontré que l'identification et le développement des forces pouvaient avoir un effet positif et durable sur le bien-être.

Dans les milieux éducatifs, la recherche a révélé que les connaissances, l'utilisation et le développement des forces favorisaient le bien-être et la réussite scolaire des élèves (Duan et *al*., 2014, Park & Peterson, 2008, Quinlan et *al*., 2015, Seligman et al. 2009). En milieu professionnel, les recherches menées sur l'utilisation et le développement des forces ont donné des résultats similaires, avec une amélioration du bien-être, de l'engagement et de la satisfaction professionnelle des employés (Forest et al., 2012, 2013), Peterson et al., (2010), ainsi que sur la performance au travail (Asplund & Blacksmith, 2012 ; Clifton & Harter 2003 ; Dubreuil et *al.,* 2014 ; Harzer & Ruch ; 2014, Hodges & Asplund, 2010 ; Kong & Ho, 2015).

5.2 Forces de caractère, adaptabilité de carrière et satisfaction de la vie

Le marché du travail actuel, imprévisible et instable, affecte en particulier les travailleurs à risque, telles que les personnes dont le diplôme universitaire a un faible taux d'employabilité. Santilli et *al.* (2014) ont étudié la relation entre l'adaptabilité de la carrière, l'espoir et la satisfaction de la vie chez les travailleurs adultes. En utilisant le CAAS, les auteurs ont constaté que l'adaptabilité de carrière était directement liée à la satisfaction de la vie et indirectement liée à l'espoir (Rottinghaus, Falk, & Eshelman, 2017).

L'adaptabilité de carrière peut être particulièrement utile dans les transitions ce qui implique un passage du chômage au réemploi. Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic et Nauta (2010) ont étudié chez un groupe de 218 chômeurs l'adaptabilité de carrière sous les dimensions de la planification du contrôle et de la confiance de carrière. Les résultats ont montré que ces trois sous-dimensions de l'adaptabilité de carrière prédisent, huit mois plus tard, la qualité du réemploi, définie comme l'adéquation entre les besoins, la satisfaction au travail et la faible rotation du personnel. De plus, ils ont constaté que l'adaptabilité de carrière influence la façon dont les gens cherchent un nouvel emploi. Plus précisément, les personnes ayant de hauts niveaux d'adaptabilité de carrière utilisaient plus fréquemment des stratégies de recherche ciblées. En revanche, ceux avec de faibles niveaux d'adaptabilité de carrière ont utilisé des stratégies aléatoires dans une plus large mesure, ce qui impliquait une recherche d'emploi par « essais et erreurs ».

En utilisant une conception longitudinale, Hirschi (2009) a étudié les prédicteurs du développement de l'adaptabilité de carrière et son effet sur le développement d'un sentiment de pouvoir et de satisfaction de la vie chez des étudiants suisses. À l'appui du lien hypothétique entre l'adaptabilité de carrière et le développement positif des jeunes, des scores plus élevés d'adaptabilité de la carrière prédisaient à la fois un sentiment accru de pouvoir et de satisfaction dans la vie.

En examinant la relation entre l'adaptabilité de carrière, l'espoir, l'optimisme et la perspective temporelle, Santilli, Nota, Ginevra, & Soresi, (2014) ont observé que les jeunes chômeurs ayant des niveaux plus élevés d'adaptabilité professionnelle montrent des niveaux plus élevés d'optimisme, d'espoir et de satisfaction de la vie (Santilli, Nota, Ginevra, & Soresi, 2014).

L'adaptabilité de carrière peut nous renseigner également sur la qualité, la satisfaction et le sens de sa vie pendant les transitions de carrière importantes. Cependant et à ce jour, peu d'études ont examiné les antécédents dispositionnels de l'adaptabilité de carrière et aucune étude n'a spécifiquement exploré si ces relations fonctionnent de manière similaire ou différemment à travers des groupes distincts des adultes en transition de carrière. Pour combler cette lacune, Ramos et Lopez (2018) ont mené une recherche sur deux groupes de sujets : 298 jeunes adultes (nouveaux diplômés prêts à entrer sur le marché du travail) et 169 adultes plus âgés (soit en préparation à la retraite, soit récemment à la retraite). Les résultats ont démontré que l'attachement, la sécurité et l'adaptabilité de carrière sont corrélées et prédisaient le bien-être subjectif (Ramos & Lopez, 2018).

Rottinghaus, Day et Borgen (2005) ont rapporté des corrélations positives entre l'adaptabilité de carrière et l'optimisme en trouvant que les étudiants qui avaient un optimisme et une adaptabilité élevés étaient plus engagés dans leur parcours universitaire. Quant à Patton, Bartrum et Creed (2004), ils ont apporté que l'optimisme prédisait les objectifs de carrière, la planification de carrière et l'exploration de carrière des élèves du secondaire.

Pour comprendre la relation entre l'adaptabilité de la carrière, le courage, et la satisfaction de la vie, Ginevra et al. (2018) ont mené une étude sur 1202 lycéens italiens âgés de 14 à 20 ans. Il a été constaté que le courage était partiellement un médiateur de la relation entre l'adaptabilité de carrière et la satisfaction de la vie chez les garçons et les filles. Les résultats ont suggéré la pertinence des interventions de carrière pour promouvoir l'adaptabilité de carrière et le courage pour renforcer la satisfaction de la vie à l'adolescence (Ginevra et al., 2018).

Un certain nombre de théoriciens ont avancé le rôle présumé de la religion et de la spiritualité dans le développement de l'adaptabilité de carrière (Lips-Wiersma, 2002 ; Richmond, 1997 ; Witmer & Sweeney, 1992). Selon Duffy et Blustein (2005), des scores élevés en religiosité et en spiritualité prédiraient des niveaux plus élevés d'adaptabilité de carrière. Les résultats indiquent que les individus qui ont une relation spirituelle forte avec une force supérieure et sont religieux en raison de la motivation intrinsèque ont tendance à être plus confiants dans leur capacité à prendre des décisions de carrière.

À ce jour, cependant, les recherches et les études sur ce sujet demeurent limitées et la nature de la relation entre religiosité, spiritualité et le développement de l'adaptabilité de carrière n'est pas bien compris.

5.3 Adaptabilité de carrière et bien-être

Outre le lien théorique entre l'adaptabilité de carrière et le bien-être, plusieurs études quantitatives ont démontré des relations positives entre ces deux variables. Plusieurs études ont montré que l'adaptabilité de la carrière contribue au bien-être général, et plus spécifiquement à la satisfaction de la vie (Rossier et *al*., 2017). Dans une étude longitudinale avec 330 jeunes suisses, Hirschi (2009) a constaté que l'adaptabilité de carrière prédit la satisfaction de la vie au fil du temps. Une autre étude menée auprès de plus de 2000 adultes suisses a montré que les quatre composantes de l'adaptabilité de carrière étaient positivement corrélées à la satisfaction de la vie (Maggiori et al., 2013).

Konstam, Celen-Demirtas, Tomek, & Sweeney (2015), dans leur étude auprès d'adultes sans emploi, ont montré que l'adaptabilité de la carrière était fortement corrélée positivement avec l'affect positif et la satisfaction de la vie et négativement avec l'affect négatif. En outre, « *l'adaptabilité professionnelle pourrait déclencher un cycle vertueux dans le temps où les propriétés adaptatives de l'adaptabilité professionnelle pourraient avoir des effets durables sur les attitudes professionnelles par leur impact sur les réponses affectives* » (Fiori, Bollmann & Rossier, 2015, p.120). De plus, les auteurs tels que (Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi, & Rossier, 2013) affirment que l'adaptabilité de la carrière peut être considérée comme un facteur de protection et médiatise partiellement la relation entre l'insécurité de l'emploi, la pression au travail et le bien-être.

5.4 Synthèse du chapitre 5

La mise en commun entre ressources psychologiques, bien-être et adaptabilité de carrière gagne de plus en plus le terrain à la fois dans le champ de la psychologie positive que dans le champ de la psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Les forces de caractère ainsi que la connaissance de ses forces ont été le plus souvent étudiées en relation avec la composante cognitive du bien-être subjectif, la satisfaction de la vie.

Il semble que le bonheur est à la fois cause et conséquence d'un nombre important de conséquences positives plutôt que d'en être simplement le produit (Lyubomirzky, King, & Diener, 2005). Ce dernier peut mener à une meilleure performance et à une meilleure adaptabilité.

Plusieurs études ont rapporté un lien entre le bonheur et les ressources psychologiques comme l'estime de soi et la créativité. Des études montrent que c'est le bonheur qui précède les ressources et les caratéristiques qui leur sont corrélées. C'est le bonheur qui permet un meilleur usage de ses compétences et de ses ressources intellectuelles. Mais la causalité pourrait être bidimensionnelle. Les individus heureux ont plus de chance de réussir leurs études, d'obtenir un emploi, moins susceptibles de perdre leur emploi et en retrouvent plus rapidement un autre en cas de licenciement (Diener, Nickerson, Lucas, & Sandvik, 2002 ; Diener & Seligman, 2004).

Or, la notion de bien-être a évolué vers la notion d'épanouissement et très peu de recherches existent sur le rapport entre les ressources psychologiques et l'épanouissement ou entre l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière. Des chercheurs postulent que le bonheur réside dans : la mobilisation des ressources dans le but d'accroitre les capacités autonomisantes des individus, dans la satisfaction des personnes à atteindre des objectifs complexes et importants pour l'individu, dans la consolidation des compétences sociales et des relations interpersonnelles dans le bien-être individuel et communautaire (Delle Fave, 2006a).

Si le lien entre les vertus humaines et le bonheur est déjà établi dans différentes cultures et chez les philosophes, comment la science compte-t-elle mettre en commun ces deux notions ? Inspiré de ces différentes traditions, le modèle VEA a tenté de démontrer scientifiquement ce lien.

Synthèse de la première partie

Par l'émergence d'un marché du travail incertain et extrêmement concurrentiel (Organisation Internationale du Travail, 2012), le monde du travail d'aujourd'hui se caractérise par l'incertitude à l'emploi. Les diplômés de l'enseignement supérieur qui s'apprêtent à rejoindre ce nouveau monde le plus souvent méconnu, imprévisible et changeable appréhendent cette transition.

La transition de l'université-emploi est l'une des étapes les plus critiques de la carrière des diplômés, car elle peut compromettre les performances professionnelles et déterminer le succès de carrière. Depuis le début de la crise économique actuelle, le taux de chômage des nouveaux diplômés est d'environ deux fois plus élevé que chez les demandeurs d'emploi et ils peuvent prendre deux fois plus de temps pour trouver un emploi, que dans une période économiquement plus prospère (BIT[6], 2011). Malheureusement, avec peu d'expériences professionnelles ou de réseaux professionnels, les diplômés ont souvent du mal à trouver un emploi au moment de l'entrée sur le marché du travail. Particulièrement en période de difficultés économiques, ces nouveaux arrivants sont parmi les premiers à souffrir. De plus, les nouveaux diplômés vivant dans des économies peu développées ont plus de chances de vivre une inadéquation de l'emploi et de souffrir du sous-emploi que ceux qui obtiennent leur diplôme dans une économie développée (Kahn, 2010). La réalité d'une mauvaise économie peut ainsi nuire au succès des diplômés dans leur préparation à l'entrée sur le marché du travail. Les diplômés peuvent facilement se décourager dans la poursuite de leurs objectifs de carrière (OIT, 2011), compromettant l'acquisition de nouvelles compétences essentielles au développement de leur carrière dans un monde du travail caractérisé par des changements rapides et imprévisibles (Savickas, 1997).

Un moyen de favoriser une transition réussie de l'université au travail consiste à préparer convenablement sa transition, car une meilleure préparation peut aider les personnes à trouver un emploi, améliorant ainsi ses perspectives professionnelles (Hirschi, Niles, & Akos, 2011 ; Jepsen & Dickson, 2003 ; Koivisto, Vinokur, & Vuori, 2011 ; Saks & Ashforth, 2002). Il serait utile de conscientiser les nouveaux diplômés en transition vers le marché de l'emploi sur les ressources nécessaires pour faire face au passage entre l'université et l'emploi afin de prévenir le sous-emploi, le chômage prolongé et les conséquences négatives pour leur carrière future.

[6] Bureau Internation du Travail.

Les diplômés de l'enseignement supérieur doivent alors continuellement s'adapter tout au long de la vie pour réagir efficacement à l'évolution des besoins à la fois personnels, contextuels, économiques et professionnels afin d'être employable et engagé.

Reconnaissant cette réalité, les chercheurs et les praticiens en psychologie de l'orientation conçoivent autrement l'orientation professionnelle. Il ne s'agit plus de se développer tout au long de sa carrière mais plutôt de se construire tout au long de la vie. Ce nouveau paradigme s'appuie sur les ressources psychosociales existantes chez chacun de nous pour comprendre le comportement professionnel et pour concevoir des interventions et des dispositifs d'accompagnement à la transition centrés sur soi et sur son propre potentiel (Savickas et *al*., 2009). Ces ressources, constitueraient des réserves pour ces jeunes adultes qui les armeraient à bien gérer les transitions, les obstacles et les difficultés qui en définitive ne constitueraient que des opportunités avantageuses pour leur carrière. Ces ressources se reflètent dans la capacité de développer son adaptation de carrière (Hall, 2004 ; Savickas, & Porfeli, 2012), à positiver la perception de son employabilité (Rothwell, 2008, 2015) et à favoriser un sentiment d'efficacité aux décisions de carrière (Betz & Taylor, 1994).

L'identification de ses propres forces et ses propres ressources psychologique devient alors une piste assez prometteuse pour les professionnels, les chercheurs et les conseillers d'orientation afin d'accompagner les jeunes dans la transition université-emploi. L'orientation professionnelle se trouve actuellement à un moment de son histoire où elle peut et devrait développer et mettre en œuvre des connaissances et des outils du domaine de la psychologie positive, plutôt que de se limiter à l'évaluation des intérêts, des valeurs professionnelles et des compétences (Robitschek & Woodson, 2006). La psychologie positive a reconquis le caractère et la vertu en tant que sujets d'investigation légitimes pour les sciences humaines et sociales (McCullough & Snyder, 2000). Ce champ de recherche a été à l'origine de la conception d'un modèle de traits de personnalité de bonne moralité (Peterson & Seligman, 2004).

Un consensus parmi les chercheurs maintient que les forces sont ce qu'une personne peut être et peut faire. Les forces ont une valeur morale et sont acquises et développées de manière dynamique ; et la plupart des gens sont caractérisés par des forces spécifiques (McCullough & Snyder, 2000; Peterson & Seligman, 2004).

Les forces de caractère sont associées à une vie satisfaisante dans la mesure où elles sont liées à l'engagement, au plaisir et, en d'autres termes, au sens d'une vie bien remplie (Peterson et *al.,* 2005b). Des questions subsistent quant aux mécanismes qui unissent le caractère et le

bien-être et à la manière dont ils peuvent varier selon les contextes culturels. Mais les résultats actuels confirment l'hypothèse de la psychologie positive selon laquelle l'attention portée au bon caractère peut éclairer ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue (McCullough & Snyder, 2000 ; Peterson & Seligman, 2004). Comme Aristote l'avait proposé il y a longtemps, le bonheur est le but de la vie et vivre selon les vertus est le moyen d'atteindre le bonheur.

La gestion d'événements difficiles a mobilisé des recherches sur les notions d'espoir, de courage, d'enthousiasme (Ginevra et *al.,* 2016; Nota & Rossier, 2015) et d'optimisme (Garcia, Restubog, Bordia, Bordia, & Roxas, 2015), progressivement conceptualisées et considérées comme des processus psychologiques. Dans le prolongement de ce travail, il convient également de mentionner des études de plus en plus nombreuses sur le bonheur, le bien-être et le plaisir, constituant un ensemble d'attitudes envers la vie, associées à une philosophie personnelle et reflétant la capacité des individus à influencer leur perception de la vie (Sovet, 2014).

Dans cette première partie, nous avons présenté les enjeux de la transition université-emploi pour les diplômés de l'enseignement supérieur et la difficulté de l'insertion professionnelle pour ces jeunes. Nous avons ainsi appuyé l'importance de promouvoir les ressources adaptatives comme composante à part entière dans le développement d'un comportement proactif et engagé dans le marché de l'emploi. Cette conception du comportement proactif dans la gestion de la transition université-emploi est au cœur du paradigme actuel de l'orientation professionnelle à savoir le paradigme du life-design mais également de l'approche psychosociale des transitions. Les jeunes adultes gagneraient alors à développer une adaptabilité de carrière afin de se construire et de construire leur carrière tout au long de la vie.

Nous avons dans un second temps exposé l'importance des ressources psychologiques et particulièrement l'importante du modèle Valeurs En Action (VEA) à travers ses traits de caractère vertueux et positifs dans la promotion du bien-être. Nous avons présenté les différents travaux scientifiques appuyant l'idée que certaines forces de caractère comme l'espoir, l'optimisme, la spiritualité sont corrélées positivement aux ressources adaptatives telles que l'adapatbilité de carrière. Ces études confirment également une relation assez solide entre les forces de caractère, le bien-être et le comportement proactif.

Or, nous ambitionnons à réaliser l'étude dans un environnement socio-économique et culturel différent de celui où les études sur les différents concepts ont été réalisées et qui regroupent majoritairement des pays occidentaux. En effet, notre recherche se déroule en

Tunisie, pays méditerranéen arabe situé au Nord du continent Africain. Qu'en est-il alors de la gestion de la transition université-emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Tunisie ? Comment ces jeunes développent-ils des ressources adaptatives dans un contexte où le développement économique peine à progresser ?

Ainsi, après avoir présenté une revue de littérature des concepts clés, nous dressons dans la partie qui suivra, les spécificités sociétales et contextuelles de la Tunisie afin de comprendre les enjeux de la transition université-emploi des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

DEUXIEME PARTIE : SPECIFICITES SOCIETALES TUNISIENNES, PROBLEMATIQUE ET OBJECTIF

Avec 11,3 millions d'habitants en 2016 (INS[7], 2017), la Tunisie a multiplié sa population par trois depuis 1956, date de son indépendance. 20.9 % de la population tunisienne est âgée entre 15 et 24 ans. 35,5% des jeunes étaient en chômage en 2015. Ceci a plongé le pays dans un déséquilibre entre l'offre et la demande sur le marché de l'emploi.

En ce qui concerne le développement humain, la Tunisie s'est classée à la 97e place sur 187 pays selon l'indice de développement humain 2016 du PNUD[8]. Elle relève donc de la catégorie « développement humain élevé ».

La Tunisie appartient à une région marquée par des transitions et des changements survenus à la suite du bouleversement des régimes politiques émanant de la révolte populaire de janvier 2011 associée au « printemps arabe ». L'ancien régime autoritaire sous lequel était la Tunisie avant janvier 2011, a laissé un impact majeur sur l'économie. Un impact imminent se fait ressentir sur le monde des affaires, affectant ainsi la création d'emplois et propageant un sentiment d'insécurité généralisé. Outre la destabilisation de l'économie, l'ancien régime autocratique a génèré des effets psychologiques sur la manière de concevoir sa citoyenneté. Celle-ci est davantage ancrée dans un modèle d'assistanat que dans un modèle d'action sociale et sociétale.

Barnett (2015) évoquant la situation de la Tunisie et s'inspirant du travail de Hibou (2011) sur les effets culturels de l'autocratie, note que la répression engendre un faible taux de participation aux activités civiques, génère une forte attente à la protection sociale et à l'emploi publique plutôt que de générer de nouvelles idées et encourager les initiatives privées. De telles attitudes ont une incidence sur la pertinence des programmes à l'emploi.

Ainsi depuis ce changement de régime, une dizaine de gouvernements nationaux ont défilé à la tête du pays reflétant une période intense d'instabilité politique.

---

[7] INS : Institut National des Statistiques (Tunisie).

[8]PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

C'est une évidence que de dire que l'instabilité politique a généralement un impact négatif sur les transitions professionnelles : la scolarité se trouve perturbée ; les entreprises sont en récession, limitent leurs expansions, délocalisent leurs activités ou parfois même ferment.

Dans son livre, Sultana (2017) aborde les facteurs qui influencent l'éducation et l'orientation de carrière des jeunes en transition dans les pays méditerranéens et notamment en Tunisie.

Premier constat du chercheur c'est que le terme orientation de carrière dans les pays arabophones pose un certain nombre de problèmes difficiles à résoudre (Sultana, 2017). Le terme présente une certaine complexité pour son opérationnalisation et semble inadéquat pour rendre compte du sens, des orientations, des aspirations et des pratiques qui ne sont pas complètement connectées avec les contextes dans lequel il a été initialement déployé.

Dans ce sens, et selon Arulmani (2009), Kalyanram, Gopalan et Kartik (2014), Sultana (2014) propose que le terme planification de sa vie est plus approprié au contexe méditerranéen et notamment tunisien que la notion d'orientation de carrière. Toutefois, le mot orientation signifie que les personnes sont engagées et impliquées dans une démarche proactive pour faire leurs choix et étudier différentes voies possibles. Il réfère ainsi au courant constructionniste représenté par l'approche du life-design.

En plus de l'inadéquation de l'utilisation du terme « orientation de carrière », le terme porte souvent confusion avec d'autres terminologies comme « orientation professionnelle » (vocational guidance) et conseil de carrière « career counselling ».

Nous précisons tout de même que le terme conseil de carrière est souvent assimilé à un conseil personnalisé dont le fondement est de se conformer aux codes de conduite morale et de tenir les jeunes sur le droit chemin. Or, l'orientation professionnelle (vocational guidance) est associée à l'éducation professionnelle et qui consiste à orienter (*tawjih*) les étudiants à partir de leurs études et parcours universitaires.

Ces différentes notions relatives à l'orientation de carrière sont imprégnées du terme français « orientation » et son usage faisant référence à l'orientation scolaire et universitaire. Ce terme renvoie à la démarche permettant aux élèves et étudiants de trouver des filières d'étude déterminées par les moyennes obtenues au concours national du baccalauréat. Ce qui correspond en France à l'orientation Post-bas. Cette approche est donc adoptée par les pays francophones imprégnés par la culture française tels que la Tunisie (André, 2012 ;

Duru-Bellat, 2012). La terminologie et l'usage des termes semblent importants pour mener la recherche. Il est essentiel que les mots puissent avoir un sens pour la population d'étude et correspondre au contexte et à l'environnement dans lesquels se déroule la recherche.

Le paradoxe auquel nous nous confrontons, c'est que, nous sommes bien conscients que l'utilisation de la langue française sur le plan académique peut être en décalage avec la langue parlée des citoyens tunisiens qui est le dialecte. C'est cette langue qui porterait plus de sens à la population pour exprimer leur orientation qu'un discours en langue française. Certes la Tunisie et les tunisiens sont fortement influencés par la culture francophone, mais les mots ne semblent pas toujours référer aux mêmes référents. Nous avons fait le choix de mener notre travail en langue française pour des raisons de commodités temporelles et méthodologiques tout en s'assurant que la population cible « diplômes de l'enseignement supérieur » possède un bon niveau de compréhension de la langue française.

Nous allons ainsi aborder dans les prochains chapitres les spécificités socioculturelles de la Tunisie ainsi que les caractéristiques du marché de l'emploi avec ce qu'il comporte comme pratiques et dispositifs d'accompagnement à la transition université-emploi.

6 Les caractéristiques culturelles et socio-économiques de la Tunisie

Les facteurs socioculturels sont importants à considérer lorsqu'on tente de comprendre la pertinence des pratiques d'orientation professionnelle ainsi que les attitudes des jeunes face à l'emploi. Deux facteurs reçoivent une attention particulière dans cette section. Nous commencerons à présenter les caractéristiques culturelles et puis nous finirons cette parte par un exposé sur les particularités du marché d'emploi tunisien.

6.1 Caractéristiques culturelles

Hofstede (2001) fait une distinction entre les cultures qui sont individualistes et d'autres qui ont une orientation collectiviste. Les sociétés individualistes sont « *Principalement motivées par leurs propres préférences, besoins, droits et contrats qu'elles ont établis avec d'autres. Elles donnent la priorité à leurs objectifs personnels en opposé aux objectifs communs ; et se basent sur des pensées rationnelles* » (Triandis, 1995, p.2). Les sociétés à orientation collectiviste s'insèrent dans « un modèle social composé d'individus qui se considèrent comme faisant partie d'une ou de plusieurs collectivités (famille, collègues, tribu, nation) ; et sont principalement motivés par les normes et les devoirs imposés par ces collectifs. Ils donnent ainsi la priorité aux objectifs de ces collectifs plutôt que les leurs (Triandis, 1995). Les cultures collectivistes et autoritaires mettent l'accent sur la famille, l'intégrité, l'harmonie, l'interdépendance, la sauvegarde de l'image de soi, de l'autorité et de la hiérarchie collective - et ces valeurs sont plus importantes que la compétition, le plaisir, et l'épanouissement personnel (Dwairy, 2006). « *Le soi est défini comme un appendice du collectif, et l'identité d'un individu est associée à l'affiliation sociale à la famille plutôt que des qualités personnelles ou des réalisations* » (Dwairy, 2006, p.7). Cette orientation est l'une des principales caractéristiques culturelles de la société tunisienne.

6.1.1 Une société à orientation collectiviste

La plupart des sociétés méditerranéennes et arabes semblent refléter l'orientation collectiviste. On s'attend à ce que les gens agissent plutôt en tant que membres d'un groupe ou d'une organisation, et un peu moins en tant qu'individus atomisés et autonomes. La caractérisation d'Hofstede a acquis une plus grande légitimité grâce à des tests empiriques (Kabasakal et *al*., 2012).

L'enquête mondiale sur les valeurs (2014) (la Word Values Survey) note que : les valeurs familiales dans la région en 2013 - en termes de la force des liens familiaux, du désir de rendre fier son parent et de la confiance accordée à la famille par rapport à la communauté plus large - étaient à des niveaux équivalents à ceux du reste du monde, même qu'ils avaient baissé d'environ 12% après les soulèvements populaires survenus à partir de 2011. L'enquête note que les valeurs familiales sont moins répandues chez les jeunes mais plus répandues parmi les plus religieux et conservateurs que chez les intellectuels. Un autre indicateur des sociétés à orientation collectiviste, est l'obéissance à l'autorité (que ce soit parental ou politique). L'enquête du World Values Survey note que la région est d'environ 11% plus obéissante que la moyenne mondiale. Commentant ces chiffres, le PNUD (2016, p.49) fait valoir que dans la région, l'insatisfaction croissante à l'égard de la qualité de la vie renforce réellement les valeurs patriarcales « *reflétant le rôle de la famille comme le refuge ultime dans une société dysfonctionnelle et un état inefficace* ».

Il semble donc qu'il y ait une certaine utilité à travailler sur l'orientation professionnelle des jeunes dans un pays comme la Tunisie qui est marqué par une orientation collectiviste. Cela nous renvoie à des questionnements sur le développement des ressources psychologiques individuelles et l'adaptabilité de carrière comme ressource adaptative dans la période de transition université-emploi. Cela confirme également l'importance de penser à l'orientation professionnelle comme une affaire de famille.

6.1.2 Orientations religieuses

Dans les pays économiquement développés les croyances religieuses et la spiritualité ne figurent généralement pas dans les considérations d'éducation à la carrière, de l'orientation professionnelle et du développement de carrière. Peu de manuels scolaires traditionnels du domaine portent l'attention au rôle joué par les croyances ou la piété dans le choix d'une orientation de vie ou d'orientation professionnelle. Il convient de rappeler que par le passé, il était courant de ne pas parler de « carrière » mais d'une « vocation », un mot avec des racines latines - « vocare », « appeler » - reflétant la la conviction que son travail est une réponse à un appel supérieur, au service de Dieu et de la société. L'orientation professionnelle visait à aider les individus à écouter cet "appel" transcendant.

De plus en plus, cependant, peut-être en raison d'une résurgence de la piété chez les jeunes à travers le monde (World Values Survey, 2014), les croyances religieuses et la spiritualité apportent un éclairage aux orientations professionnelles. Dik et Duffy (2008) ont soutenu en

particulier la nécessité de réintroduire des concepts de "Appel" et "vocation" au sein de la psychologie de l'orientation, alors que Wrzesniewski et al., (1997) l'introduit à travers la notion de but et « signification » au travail.

Un rapport de l'UNICEF[9] (Khouri & Lopez, 2011) a souligné deux éléments caractérisant les identités des jeunes arabes et notamment tunisiens qui influencent leur vision et leurs priorités : la famille et la religion. Jusqu'à 68% des répondants ont dit que la religion les définissait comme une personne. Une enquête similaire réalisée par le Pew Research Center (2012), montre que 73% des jeunes âgés entre 18 et 34 ans ont déclaré que la religion est très importante pour eux.

La religion est donc une force à prendre en considération, et, comme le dit Badawi (2006), dans son examen de la façon dont la religion imprègne la vie quotidienne des croyants, il est pratiquement inimaginable de concevoir une orientation professionnelle - ou, d'ailleurs, d'autres services qui se connectent avec ce qui rend profondément humain - qui ignore cette réalité. Les systèmes de croyances religieuses offrent aux fidèles une matrice holistique applicable et imprègne tous les aspects de la vie, en fournissant des conseils, des valeurs et des règles pour la vie personnelle et les relations communautaires. En tant que tel, il ne peut être considéré simplement comme une composante identitaire externe qui a peu d'impact sur la façon dont la vie est vécue.

6.1.3 Les croyances et les valeurs : destin, fatalité ou destinée pour son orientation professionnelle

Comme l'explique Badawi (2006), le pourcentage élevé de jeunes dans la région MENA[10] qui déclarent croire au destin suggère que ce qui arrive a été préordonné par Dieu, ce qui a peut-être favorisé une attitude passive envers l'avenir. Cela a des implications importantes pour l'orientation professionnelle, qui, dans ses articulations occidentales actuelles, promeut l'autonomisation des individus afin qu'ils soient proactifs et stratégiques dans la conception de leur projet de vie. La croyance en des forces externes qui détermineraint les futurs est un trait culturel répandu en Méditerranée. Du « fado » au Portugal, au « qadar » dans les pays arabes, et les Moirai, les « filateurs du destin » popularisés par la culture Hellenique, l'attribution

[9] UNICEF : United Nations of International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations unies pour l'enfance).

[10] MENA : Middle East North of Africa (Moyen Orient et Nord Afrique).

externe d'événements est un domaine d'intérêt psychologique et anthropologique, et fournit des indices sur les orientations de la vie qui ne devraient pas être rapidement rejetées.

6.2 Le contexte politique et économique

Huit ans après la révolution, la Tunisie doit relever aujourd'hui deux défis majeurs : la sécurité et le développement socio-économique. Des étapes très importantes ont été franchies dans le processus de démocratisation, marqué par la nouvelle constitution et l'élection d'un gouvernement démocratique. Toutefois, la stabilité nécessaire pour mettre en oeuvre les profondes réformes dont le pays a besoin fait encore défaut. Le premier Plan de Développent National pour la période 2016-2020 est en préparation depuis le début 2015. Le plan prévoit un taux de croissance ambitieux de plus de 5 %. Sauf que les conditions économiques du pays continuent à se dégrader. Le déclin de l'économie tunisienne se reflète dans le « Doing Business Index 2016 » (indice de la facilité de faire des affaires), où le pays est classé au 74e rang (sur 189 pays), en net recul par rapport à son 36e rang enregistré en 2008. L'économie repose sur les petites et moyennes entreprises, qui représentaient 59 % de l'emploi en 2011. Le secteur des services représente 61,9 % du produit intérieur brut (PIB) et 52,1 % de l'emploi, contre 29,3 % et 33,1 % respectivement pour le secteur industriel et le secteur agricole.

Ci-dessous le Tableau 6-1: Fiche signalétique sur les indicateurs socio-économiques et éducatifs de la Tunisie (ETF, 2017) synthétisant les principaux indicateurs économiques et éducatifs de la Tunisie. Ces données économiques impactent par la force des choses la structure du marché d’emploi que nous présentons dans le paragraphe qui suit.

Tableau 6-1: Fiche signalétique sur les indicateurs socio-économiques et éducatifs de la Tunisie (ETF[11], 2017)

Cette annexe présente les données annuelles de 2011 et de 2016 ou de la dernière année disponible

	Indicateur		2011	2016
1	Population totale (en milliers)		10 674,4 (1)	11 305,5 (1)
2	Taille relative de la population des jeunes (groupe d'âge des 15–24 ans) (%)		28,8 (1)	20,9 (1)
3	Taux de dépendance des jeunes (%)		33,5	34,2
4	Taux de dépendance des personnes âgées (%)		10,8	11,3
5	Indice de compétitivité mondiale	Rang	40	95
		Note	4,5	3,9
6	Taux de croissance du PIB (%)		-2,4	1,2
7	PIB par habitant, PPA (dollar international courant)		10 120,7	11 598,5
8	PIB par secteur (%)	Valeur ajoutée de l'agriculture	9,1	10,4 (2015)
		Valeur ajoutée de l'industrie	31,6	28,2 (2015)
		Valeur ajoutée des services	59,3	61,4 (2015)
9	Indice numérique de pauvreté à 2 dollars par jour (PPA) (%)		D.M.	D.M.
10	Indice d'inégalité de Gini (%)		D.M.	D.M.
11	Niveau d'éducation de la population active (âgée de 25 à 64 ans) (%) (2)	Faible	58,2	56,4 (2015)
		Moyen	22,3	20,8 (2015)
		Élevé	19,3	22,8 (2015)
12	Taux bruts d'inscription dans l'enseignement secondaire (%)		92,1	88,2 (2015)
13	Part des élèves de l'EFP dans l'enseignement secondaire (%)		14,0	6,2 (2015)
14	Taux bruts d'inscription dans l'enseignement secondaire supérieur (%)		76,9	77,9 (2015)
15	Part des élèves de l'EFP dans l'enseignement secondaire supérieur (%)		10,6	9,6 (2015)
16	Mauvais résultats en lecture, mathématiques et sciences – PISA (%)	Lecture	50,2 (2009)	71,6 (2015)
		Mathématiques	73,6 (2009)	74,8 (2015)
		Sciences	53,7 (2009)	65,9 (2015)
17	Participation à la formation/l'apprentissage tout au long de la vie (groupe d'âge des 25–64 ans) selon le sexe (%)	Total	1,3	1,3 (2015)
		Hommes	1,3	1,2 (2015)
		Femmes	1,4	1,5 (2015)
18	Jeunes ayant quitté prématurément l'éducation et la formation (groupe d'âge des 18–24 ans) selon le sexe (3)	Total	51,0	51,6 (2015)
		Hommes	55,4	57,0 (2015)
		Femmes	46,5	46,2 (2015)
19	Taux d'activité (des plus de 15 ans) selon le sexe (%)	Total	47,2	47,2
		Hommes	70,1	68,5
		Femmes	24,9	26,6

[11] ETF : Fondation Européenne pour la Formation (European Training Foundation)

7 Particularité du marché de l'emploi en Tunisie comme facteurs explicatifs de l'insertion professionnelle

Le marché du travail tunisien souffre du contexte économique difficile, malgré une légère amélioration au cours de la période allant de 2013 à 2015. Les taux de chômage sont élevés (15,2 % de la population âgée de 15 ans ou plus en 2015, pourcentage supérieur à celui de la plupart des pays de la région) et le chômage des jeunes (âgés de 15-24 ans) s'élevait à 34,7 % en 2015. Le chômage affecte particulièrement les diplômés de l'enseignement supérieur. Selon l'Institut National de la Statistique (INS), le taux de chômage de ces diplômés a augmenté de plus de deux points, en passant de 28,1% en 2015 à 30,5% en 2016.

La formation professionnelle ne s'est pas développée en tant qu'alternative à l'enseignement général, et son attractivité demeure faible auprès des jeunes. La proportion d'étudiants de l'enseignement secondaire optant pour les filières professionnelles s'élevait à 9,6 % par rapport au nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur en 2013. En fait, l'enseignement universitaire est largement préféré à l'enseignement professionnel. L'un des effets secondaires de cette préférence est le taux de chômage élevé parmi les diplômés du supérieur (30 %), ce qui est susceptible de contribuer à l'inadéquation entre l'offre et la demande de compétences, puisque les diplômés risquent d'accepter des postes en dessous de leur niveau de qualification.

7.1 Structure du marché d'emploi

Quatre caractéristiques du marché du travail tunisien seront mises en évidence dans ce contexte, à savoir : la place de l'économie informelle, le taux élevé de chômage chez les jeunes, l'emploi dans le secteur public et les pratiques informelles du recrutement.

Une caractéristique majeure de l'économie tunisienne est la présence d'un important secteur informel, une réalité qui soulève de sérieuses questions quant à la pertinence de l'orientation professionnelle, du moins telle qu'elle est comprise en Occident. Hanieh (2016), citant diverses sources, note que la croissance du travail informel est le plus rapide au monde, comprenant entre 40 et 50% de tous les secteurs non agricoles de l'emploi (PNUD, 2009).

Comme le note la Fondation Européenne pour la Formation (2015, p.6) le secteur informel axé sur la subsistance avec des travailleurs peu qualifiés, est caractérisé par « un accès facile, par de faibles exigences d'un capital financier, d'un faible niveau d'éducation formelle et de

l'absence de contrôle procédural. Ce qui en fait un secteur dynamique et hétérogène de l'emploi pour une grande partie de la population, en particulier pour ceux qui ont abandonné l'école. »

Beaucoup de jeunes à la recherche d'un premier emploi finissent dans le secteur informel, marqué par des emplois de mauvaise qualité (Angel-Urdinola et *al.,* 2011). Si plus d'un tiers des jeunes actifs tunisiens sont sans emploi, la plupart de ceux qui en ont travaillent dans l'économie informelle (Charmes, 2015, cité par Arancibia, 2016, p. 259).

Une étude a révélé que près de 50% des diplômés dans les domaines des sciences humaines et du droit étaient encore au chômage trois ans et demi après l'obtention du diplôme (Banque mondiale, 2013). Les effets cicatriciels d'une telle expérience se ressentent - pas seulement sur la confiance en soi et la perception de son employabilité, mais aussi sur les perspectives d'emploi futures, sur les valeurs professionnelles et sur l'intégration dans le monde adulte.

D'autre part, la scolarisation des jeunes ne semble pas favoriser davantage l'employabilité. Les diplômés de l'enseignement supérieur sont dix fois plus susceptibles d'être chômeurs que ceux qui ont reçu une éducation primaire. Le taux de chômage pour ceux qui ont fait des études supérieures est de 30%. Il y a une croyance généralisée chez les jeunes tunisiens que le fait d'avoir des gens qu'on connait (piston), « *maaref* » importe beaucoup quand il s'agit de construire son propre chemin dans la vie. Dans ce cadre, Sultana (2017), avec la collaboration de plus de 50 chercheurs de la région ont publié leurs résultats sur la perception chez les jeunes tunisiens du rôle des réseaux personnels dans l'obtention d'un emploi. Les réponses à l'enquête ont été des plus révélatrices. Toutes ont confirmé l'influence de la famille, des réseaux politiques et / ou religieux dans l'obtention d'un emploi et dans les choix de vie.

Au-delà de ces caractéristiques, des dispositifs à l'orientation professionnelle ont été mis en place depuis la loi de 1993. C'est cette loi qui a ouvert la voie au premier ministère de l'emploi et de la formation professionnelle. Un des rôles du ministère, c'est d'assurer la transition des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur à travers des structures sous sa tutelle telles que les Bureaux Nationaux de l'Emploi des Cadres (BNEC) et les Agences Nationales de l'Emploi et du Travail Indépendant (ANETI).

7.2 Acteurs et pratiques de l'orientation professionnelle

En Tunisie, le conseil en information et en orientation remonte au début des années 1990. Inspirée de l'adoption par le gouvernement tunisien des recommandations du Bureau International du Travail (BIT), l'orientation est conçue comme une description de l'offre d'orientation universitaire (Ben Sedrine, 2006). Nous verrons ci-dessous quels sont les acteurs, les services et les pratiques fournis en orientations professionnelle dans les trois ministères concernés, à savoir le ministère de l'éducation nationale, le ministère de l'enseignement supérieur et le ministère de la formation professionnelle et de l'emploi.

7.2.1 Les acteurs de l'orientation professionnelle

L'orientation a été initialement institutionnalisée au niveau des lycées par la loi de 1993. Son objectif était de fournir des informations et des conseils aux lycéens pour choisir une filière d'étude au lycée. Cela se reflète dans le titre accordé aux praticiens de l'orientation, à savoir « Coneillers d'Information et d'Orientation » chargés de l'orientation scolaire et universitaire. Ces derniers sont nommés verticalement et hiérarchiquement de manière centralisée et ils sont ensuite affectés aux commissariats de l'éducation nationale. Certains conseillers en orientation scolaire et universitaire sont affectés dans un certain nombre de lycées d'une région. Il s'agit alors plus de conseil informatif sur les filières possibles à suivre après le baccalauréat. Rattachés au ministère de l'éducation nationale, ces conseillers malgré l'appellation donnée à leur fonction (conseiller scolaire et universitaire), n'interviennent pas auprès des étudiants. Entre temps les services de conseil en information et en orientation ont été adoptés auprès des structures d'appui à l'emploi. Trois postes de conseillers sont créés : les conseillers en information et en orientation professionnelle, les conseillers en placement et en insertion professionnelle et les conseillers d'aide à la promotion de l'emploi indépendant.

Le rôle des conseillers en information et en orientation professionnelle est d'accompagner les diplômés de l'enseignement supérieur dans leur recherche d'emploi. Les conseillers les assistent dans la rédaction de leur CV et dans le ciblage des entreprises recruteuses. Ils leur permettent également à travers des bilans de compétences de travailler sur leurs atouts, sur leurs valeurs et sur leurs compétences. Ils les accompagnent également dans l'élaboration d'un projet professionnel.

L'objectif des conseillers en placement et en insertion est de soutenir les diplômés dans les démarches de recherche d'emploi. Quant à la mission des conseillers d'aide à la promotion de l'emploi, elle consiste à informer les jeunes sur les différents programmes d'entrepreneuriat, de

leur fournir la formation adéquate pour la mise en place de leur projet, de les assister dans les différentes phases de leur projet et d'en assurer le suivi.

Tableau 7-1: Cartographie des acteurs opérant dans le conseil en information et orientation en Tunisie

Choix de transition	Public cible	Ministère(s) responsable(s)	Acteurs d'orientation	Activités
-1- Ecole primaire vers collège : choix de collège	Elèves en dernière année primaire et leurs parents	Education	Aucun	Aucune
-2- Collège au lycée : choix de lycée, de filière sport, et de formation professionnelle	Elèves en dernière année de collège et leurs parents	Education	Aucun	Aucune
-3- Choix de filières au lycée	Elèves en 1ère et 2ème année de lycée et leurs parents	Education	Conseillers d'orientation et professeurs d'orientation	Principalement des réunions d'information
-4- Choix de spécialité et de niveau de la formation professionnelle	Demandeurs de formation et leurs parents	MFPE et autres ministères (ex : Défense, Tourisme, Agriculture)	Conseillers de formation ATFP et formateurs employés par d'autres ministères	- Entretien individuel - Publication et diffusion d'un guide national - Processus de sélection
-5- Lycée vers enseignement supérieur : choix des programmes de l'enseignement supérieur	Elèves en 4ème année de lycée et leurs parents	Education et Enseignement Supérieur	Conseillers d'orientation et professeurs d'orientation	- Surtout des réunions d'information - Publication et diffusion d'un guide universitaire national
-6- Lycée vers les centres de formation professionnelle ou vers le travail, le chômage, l'auto emploi et l'entrepreneuriat	Elèves en 4ème année de lycée et leurs parents	Education	Conseillers d'orientation et professeurs d'orientation	Il n'y a pas de données disponibles qui montrent que le soutien d'orientation est fourni pour de telles transitions
-7- Abandon de la scolarité	Elèves de primaire, collège et lycée et leurs parents	Education	Aucun	Aucune
-8- Réorientation : choix de programme ou abandon	étudiants en 1ère année pour le concours de réorientation et tous les autres étudiants	Enseignement Supérieur	Aucun	Aucune

Choix de transition	Public cible	Ministère(s) responsable(s)	Acteurs d'orientation	Activité
-9- L'insertion professionnelle du stagiaire : travail, chômage, auto emploi et entrepreneuriat	Stagiaires en dernière année de formation professionnelle	MFPE et autres ministères (ex : Défense, Tourisme, Agriculture)	Conseillers de formation et responsables des sortants ATFP, et formateurs employés par d'autres ministères	Activités visant à préparer les stagiaires à la recherche d'emploi et à l'entrepreneuriat
-10- L'insertion professionnelle d'étudiants de l'enseignement supérieur : travail, chômage, auto emploi et entrepreneuriat	Etudiants en dernière année de cursus universitaire (Licence, Master et doctorat)	Enseignement Supérieur	Aucun	Aucune
-11- Du chômage au travail, à l'auto emploi ou l'entrepreneuriat	Demandeurs d'emploi	MFPE	Conseillers d'orientation et d'emploi (ANETI) et conseillers de centres Entreprendre (ANETI)	- entretiens individuels - séances de formation de recherche d'emploi - suivi des participants des programmes d'insertion - séances de formation de l'auto-emploi et de l'entrepreneuriat
-12- Changement de travail ou passage à l'auto emploi ou l'entrepreneuriat	Salariés	MFPE	Conseillers d'orientation et d'emploi (ANETI) et conseillers de centres Entreprendre (ANETI)	- entretiens individuels - séances de formation de l'auto-emploi et de l'entrepreneuriat

Il y a bel et bien une volonté dans l'accompagnement des diplômés de l'enseignement supérieur dans leur insertion professionnelle après la sortie de l'université. Les jeunes n'ont-ils pas pour autant besoin d'accompagnement pour la préparation à cette transition afin de l'anticiper ? Qu'en est-il des services offerts par l'enseignement supérieur pour l'orientation professionnelle ?

7.2.2 Quel rôle du ministère de l'enseignement supérieur dans la transition université-emploi ?

Bien qu'il soit communément admis que les problèmes du chômage sont multidimensionnels, il n'en reste pas moins vrai qu'ils s'expliquent, en grande partie, par l'inadaptation de l'offre de qualifications du système éducatif aux besoins du marché. Selon les études les plus récentes, les employeurs, considèrent que les candidats à l'emploi manquent de compétences telles que la communication, le management ou le travail d'équipe, et d'une manière générale de compétences transversales.

La Tunisie compte 218 établissements universitaires regroupant, en 2017, 263817 étudiants dans le secteur public et 30669 dans les établissements d'enseignement supérieur privés ; soit un total de 294486 étudiants.

Le conseil en orientation universitaire ne concerne que l'information pour l'accès à l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, la seule mission du ministère est d'élaborer un guide à l'orientation universitaire qu'elle publie au mois de juin de chaque année. Au-delà, les établissements d'enseignement supérieur n'ont aucune obligation de fournir des activités d'orientation. Ceci démontre d'une absence de politique formelle d'orientation professionnelle pour accompagner les étudiants tout au long de leur parcours universitaire et pour anticiper avec eux la transition à l'emploi. Certains professeurs d'université en ont conscience et font des efforts à titre individuel pour orienter et accompagner les jeunes diplômés dans cette transition. Dans le même sens, certaines universités offrent des services à très petite échelle en termes d'ateliers sur les compétences de recherche d'emploi. En 2011, un indicateur de performance de la qualité de l'enseignement supérieur est exigé auprès des établissements : ils doivent avoir une cellule d'employabilité. 52% des établissements ont indiqué avoir atteint cet objectif. Mais aucun suivi de l'activité de ces cellules n'a été assuré. En 2012, l'USAID[12] a financé six

[12] USAID : United States Agency for International Development (Agence des Etats Unis pour le Développement international).

universités pour instaurer les services d'accompagnement à la transition université-emploi mais aucune ressource humaine n'y a été associée par les universités. Le projet tarde ainsi à voir le jour. En général, dans tout le pays, les établissements d'enseignement supérieur n'associent pas les praticiens ou les conseillers exerçant dans les bureaux d'emploi dans les événements de rencontre, de conseil ou d'échange avec les étudiants en fin de parcours universitaire. Aucun partenariat avec les bureaux d'emploi n'a été mis en place pour assurer la formation en compétences en recherche d'emploi pour ces étudiants.

C'est ainsi, qu'aussi bien dans son Plan d'Action Stratégique pour la réforme de l'enseignement supérieur (2015-2025), que dans le plan de développement quinquennal (2016-2020), le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESR) a adopté des mesures au coeur de son approche stratégique de renforcement de l'employabilité des étudiants et de l'insertion professionnelle des diplômés. Cette mesure consiste en la mise en place de Centres de Carrière et de Certification de Compétences (4C) au niveau de chaque institution universitaire publique.

Nous comptons aujourd'hui plus que 38 4C. La mission de ces centres est de préparer et d'acccompagner ses usagers, étudiants et diplômés, en vue de faciliter leur insertion sur le marché du travail. Il tend également à jouer le rôle de partenaire privilégié pour toute entreprise désirant recruter un profil professionnel particulier ayant obtenu un diplôme universitaire mais n'ayant pas encore cumulé une expérience confirmée. Le 4C oeuvre également à faciliter la certification des compétences afin de renforcer les chances de recrutement des nouveaux diplômés. Il met ses services à la disposition des entreprises afin de renforcer et valoriser les qualifications professionnelles de leurs employés.

La transition de l'école vers la vie active des jeunes tunisiens âgés de 15 à 29 ans s'avère difficile. Parmi les 2 895 682 jeunes, seulement le quart d'entre eux (25,7 %) ont achevé leur transition vers un emploi stable ou satisfaisant, contre 28,5% qui sont en cours de transition et 44,8 pour cent qui ne l'ont pas encore amorcée.

Le ministère de l'enseignement supérieur déploie des efforts pour la mise en place de structures et de dispositifs servant à l'amélioration de l'employabilité des jeunes. Tout l'effort est desservi pour la réduction de l'écart entre les compétences des nouveaux diplômés et les compétences requises par les employeurs. Ces initiatives tentent probablement de combler les failles liées à l'absence de dispositif d'accompagnement à l'orientation professionnelle tout au long du parcours universitaire. Toutefois, cet appui demeure le plus souvent limité ou inexistant.

Le ministère de l'emploi et de la formation professionnelle propose en amont de cette transition des programmes d'insertion professionnelle.

7.2.3 Les services d'appui à l'emploi

En raison de l'absence d'orientation professionnelle dans l'enseignement supérieur, les bureaux de l'Agence Nationale pour l'Emploi et le Travail Indépendant (ANETI) ont été le premier port d'escale pour les diplômés. Les services de l'ANETI sont les premiers à fournir des informations et des conseils de carrière pour de nombreux jeunes diplômés.

Actuellement, 112 bureaux d'emploi existent dans tout le pays. Leurs principaux objectifs consistent à aider les diplômés à trouver un emploi et d'aider les futurs entrepreneurs pour démarrer leur propre entreprise. Chaque bureau a au moins un conseiller en orientation professionnelle. Il convient alors de noter que les praticiens de l'orientation professionnelle employés dans ANETI consacrent seulement 20% de leur temps à cette activité.

Du point de vue de l'analyse comparative, ceux qui se rapprochent des services de l'ANETI ont actuellement plus de chance d'accéder à un dispositif d'orientation professionnelle et ont une compréhension plus claire (et transparente) des services fournis. Pour de nombreux jeunes, les bureaux d'emploi leur fournissent les services suivants

- Accéder à des services d'orientation professionnelle.
- Réfléchir à leurs propres connaissances et envisager les différentes possibilités de transition vers le monde du travail.
- Apprendre sur la réalité du travail, des métiers et de l'entreprenariat par le biais de la participation à l'un des nombreux programmes.
- Prendre des décisions importantes pour réussir les transitions.

Ils sont assistés dans cet apprentissage par des entretiens, des séances d'information collectives, des ateliers de recherche d'emploi, et par les informations fournies sur le site web de l'ANETI. Le personnel d'orientation de l'ANETI peut avoir des qualifications en psychologie, en sciences sociales, en éducation et en formation.

Néanmoins, les bureaux d'emploi sont souvent la dernière étape du processus d'essai et d'erreur de choix de carrière entrepris durant le parcours scolaire et universitaire.

Pour la plupart des jeunes (et leurs familles), ce service d'information et d'orientation arrive trop tard. Ils estiment qu'ils ont déjà entrepris des décisions personnelles et financières

significatives tôt dans leur vie impliquant des investissements familiaux et personnels importants avec un engagement institutionnel financier. Pour ces jeunes, il devient très couteux, voire impossible de se réorienter à ce moment là. Beaucoup n'arrive pas à obtenir un emploi alors que d'autres suivent des programmes de reconversions supplémentaires.

Les jeunes tirent alors les informations sur les filières d'étude et sur le marché du travail à travers leur famille et leurs amis. En conséquence, de nombreux diplômés arrivent avec la même spécialité sur le marché d'emploi qui n'est pas en mesure d'absorber le nombre important de ces diplômés. Une bonne partie d'entre eux s'engagent alors dans des études de master dans l'espoir qu'un diplôme de plus et des qualifications supplémentaires leur donneront une meilleure chance d'emploi.

Le développement du capital humain figure au premier rang des priorités politiques tunisiennes. Les trois ministères chargés de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'emploi, et de l'enseignement supérieur ont défini des stratégies claires. La coordination entre ces ministères s'améliore et a permis d'obtenir un premier résultat. Il s'agit d'une législation établissant des passerelles entre l'éducation, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. La création d'une entité nationale pour l'apprentissage tout au long de la vie est également prévue dans la réforme de la formation professionnelle (2014-2018).

Le ministère de la formation professionnelle et de l'emploi mobilise de plus en plus d'effort pour offrir des programmes diversifiés à l'insertion professionnelle et répondant aux exigences du marché de l'emploi. Nous en citons quelques uns : le programme Forsati (ma chance), le stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP), le contrat d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (CIDES), le contrat d'adaptation et d'insertion professionnelle (CAIP), le contrat de réinsertion dans la vie active (CRVA), le programme d'accompagnement des promoteurs des petites entreprises (PAPPE), le contrat emploi-solidarité, le programme d'encouragement à l'emploi (PEE) et le programme du service civil volontaire (SCV).

Nous constatons que des efforts considérables sont déployés pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes, particulièrement à travers des programmes d'aide à l'emploi. Pourtant le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur reste élevé. Où réside la difficulté ?

Selon les résultats de « l'Enquête Transition vers la Vie Active »[13] (BIT, 2013), 44, 65 % des jeunes tunisiens en cours de transition sont des chômeurs à la recherche d'un emploi. 19% de ceux qui occupent un emploi (salarié ou indépendant) ne sont pas satisfaits de leur travail. Ceci confirme que le problème majeur des jeunes tunisiens âgés de 15 à 29 ans réside la difficulté d'accéder à un emploi satisfaisant, et ce malgré la panoplie de programmes et de dispositifs conçus pour pomouvoir l'employabilité et l'entrepreneuriat. Selon les jeunes qui ont achevé leur transition, le moyen le plus répandu et le plus efficace pour chercher un emploi demeure le réseau social : amis et famille.

7.3 Les jeunes diplômés tunisiens face aux particularités du marché de l'emploi

7.3.1 Description du profil des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur

Le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur est passé de 58598 en 2007 à 66719 en 2016 soit une augmentation de 10.2%. La part des étudiants dans l'enseignement supérieur public représente 89,6%.

Les étudiants sont davantage nombreux dans les domaines des sciences économiques, du commerce et en droit où leur nombre est le plus important 16739 en 2016. Ce nombre a tout à fait diminué depuis une dizaine d'année, alors qu'on comptait 19728 étudiants en 2007 dans ce domaine d'études. Deux autres domaines attirent une majorité d'étudiants qui sont les sciences 15642 étudiants et les études en ingénierie où le nombre est de 13650 en 2016. Une augmentation de 8% a été observée dans le domaine des lettres et des arts chez les étudiants de l'enseignement supérieur. Le chiffre est passé de 9091 en 2007 à 9623 en 2016.

Le nombre des maîtrisards et des licenciés est passé de 48632 en 2007 à 43396 en 2016 soit une diminution de 11%. Le nombre d'étudiants en master recherche et professionnel est passé de 4194 en 2007 à 10775 en 2016, soit une augmentation phénoménale de 257%.

Le taux de chômage a enregistré une baisse de 0,2 points passant de 15,5% au 3ème trimestre de l'année 2016 à 15,3% à la même période de l'année 2017.

[13] ETVA

Quant au chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, leur taux a baissé de 1,3 point en passant de 31,9% au cours du troisième trimestre 2016 à 30.6% au cours de la même période de 2017. C'était à grâce à l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur que le taux de chômage global a baissé, sinon ce dernier aurait connu une augmentation.

Cependant et malgré une amélioration relative de leur situation, les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur demeurent plus exposés au chômage que le reste de la population active.

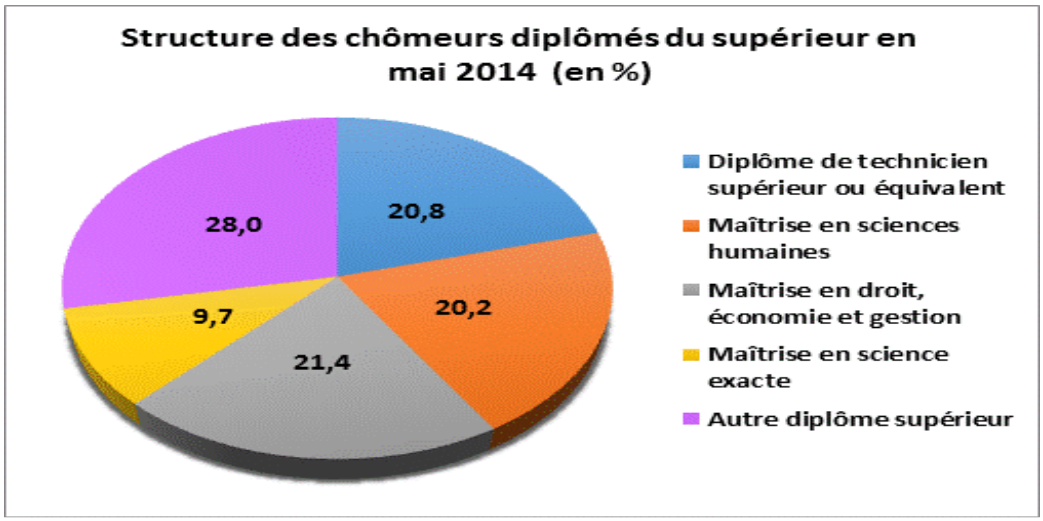
Tableau 7-2: Evolution de la population en chômage[14]

	T3 2016	T2 2017	T3 2017	Variation : T3 2017- T3 2016	Variation : T3 2017- T2 2017
Population en chômage (en milliers)	**630**	**626,1**	**628,6**	**-0,22%**	**0,40%**
Dont diplômés du supérieur	*267,7*	*250,6*	*270,6*	*1,08%*	*7,98%*
Taux de chômage (en %)	**15,50%**	**15,30%**	**15,30%**	**-0,20 points**	**0,00 points**
Dont diplômés du supérieur	*31,90%*	*30,30%*	*30,60%*	*-1,30 points*	*0,30 points*

Source : INS

La Figure 7.1 et le Tableau 7-3 montrent que les diplômés qui rencontrent le plus de difficulté d'insertion professionnelle avec un taux d'insertion qui est de 3 ans et demi après l'obtention du diplôme sont : les diplômés en droit, en sciences de la vie, en sciences économiques, comptables et de droit et les diplômes en sciences humaines.

Figure 7.1: Structure des chômeurs de l'enseignement supérieur (2014)



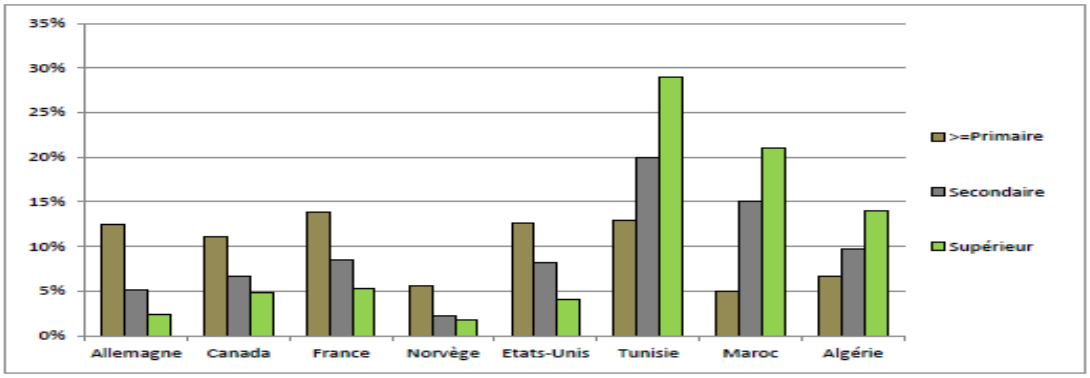
[14] Institut National de Statistiques (2014)

Tableau 7-3: Répartition des chômeurs de l'enseignement supérieur selon la durée de chômage[15]

	- d'un an	De 1 à 2 ans	De 2 à 3 ans	De 3 à 4 ans	+ de 4 ans	Non déclarés	Total
Nombre de chômeurs	773308	34704	14168	7308	5359	1097	139944
Part en %	55.2	24.8	10.1	5.2	3.8	0.8	100

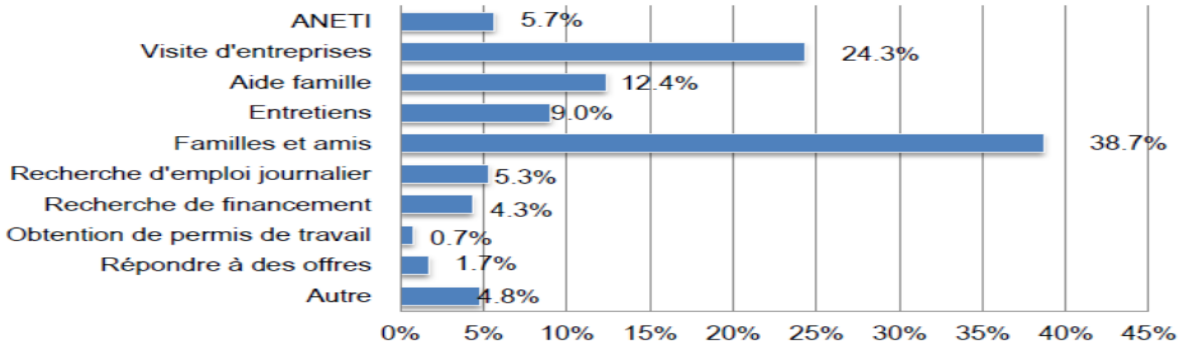
Le faible taux d'insertion d'après ce graphique demeure chez les diplômés en droit, en lettres, en affaires commerciales et en gestion.

Figure 7.2: Comparaison du taux de chômage entre la Tunisie et d'autres pays en 2014[16]



Dans leur procédure de recherche d'emploi (Figure 7.3), les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur utlisent plutôt (38,7%) des réseaux familiaux et amicaux et des déplacements physiques personnels auprès des entreprises (à 24,3%) afin de trouver un emploi. Les jeunes privilégient donc une approche directe et de proximité physique de recherche d'emploi.

Figure 7.3: Mode de recherche d'emploi chez les chômeurs tunisiens



Source: ETVA-Tunisie, 2013.

[15] Source INS, 2010

[16] OCDE (pays d'Europe et d'Amérique), INS (Tunisie), HCP (Maroc) et ONS (Algérie)

7.3.2 Les caractéristiques et aspirations des jeunes diplômés tunisiens de l'enseignement supérieur

Les jeunes tunisiens assoiffés de liberté sont en attente de nouvelles lueurs d'espoir et de nouvelles perspectives nationales surtout après la déception des événements survenus en décembre 2010, après la période appelée « printemps arabe ». Contrairement à la situation dans d'autres régions du monde, quand on les interroge sur leurs aspirations et leurs attentes concernant leur mode de vie et leurs moyens de subsistance, sur le rôle qu'ils veulent jouer en tant que citoyen, les jeunes tunisiens ont tendance à se décrire comme des individus qui encouragent le développement néolibéral, ou comme essentiellement des êtres en devenir religieux ou idéologiques avec des tendances politiques radicales (Herrera, 2010) .

Dans un contexte où l'investissement de l'état dans l'éducation ne donne plus ses fruits, différentes études révélent le manque d'opportunités pour l'emploi. Quand la famille constitue à la fois un support mais également une pression avec des attentes particulières qui limitent les horizons d'orientation, et lorsque les opportunités d'emploi sont le plus souvent liées au réseau social qu'au mérite, les diplômés adoptent davantage des réseaux informels pour la recherche d'emploi. Une des rares études qualitatives sur l'emploi dans cette région et qui donne la parole aux jeunes et les placent au centre d'attention (Herrera, 2010), montre que les jeunes veulent vivre dans une situation de dignité « « *aych karim* », à avoir un emploi, et à trouver de l'amour, et se marier (Rapport de « Young & people, 2014 »). Leurs aspirations se trouvent toutefois confrontées à des frustrations, largement dues à des déceptions liées au manque d'emplois, à la prépondérance de l'injustice dans la société, à des réseaux et régimes malsains, corruptibles, népotiques et malhonnêtes qui promeuvent le succès et la réussite à la place d'un système prônant le mérite par le travail. C'est ce qui explique que l'emblême de la Tunisie est passé de « Ordre, liberté, justice » à « Ordre, Liberté, Justice, Dignité » après le 14 janvier 2011 suite à la révolte populaire, notamment des jeunes.

En 2014, Le professeur Karim Ben Kahla présente son rapport sur les « Valeurs individuelles et perceptions du travail en Tunisie ». En se basant sur le Word Value Survey dans sa version ancienne (1999-2004), le chercheur a conduit son enquête sur un échantillon de 1204 sujets parmi lesquels, 50% étaient âgés entre de 18 et 35 ans. 57.1% avaient un niveau d'études supérieures et 50% d'entre eux avaient le statut d'étudiants ou de chômeurs.

Les résultats par thématique sont présentés dans le Tableau 7-4, le Tableau 7-5, le Tableau 7-6 et le Tableau 7-7.

L’analyse du comportement des jeunes chômeurs tunisiens révèle que 95,4 % sont disponibles et recherchent activement du travail, et 1,6 % entreprennent des démarches pour créer leur propre entreprise. La candidature spontanée auprès des entreprises est la principale démarche de la recherche d'emploi. Ainsi, 22, 69 % des jeunes chômeurs ayant procédé à une recherche de travail se sont présentés spontanément aux entreprises en vue de trouver un emploi. L'inscription aux bureaux d'emploi arrive en deuxième position des démarches de recherche de travail. L'Agence Nationale pour l'Emploi et le Travail Indépendant dispose d'un réseau de 141 bureaux d'emploi répartis sur tout le territoire du pays. Plus de la moitié (51,4 %) des jeunes chômeurs visitent ces bureaux pour leur quête de travail. Le réseau social constitue un support non moins important pour les jeunes et notamment pour les hommes. En effet, 27,6 % des jeunes chômeurs font appel à la famille ou aux amis et collègues pour trouver un emploi.

Pour 73,8% des jeunes tunisiens, le travail est considéré comme très important par rapport à d’autres facteurs de socialisation (famille, amis, loisirs, politique, religions). Il vient en troisième position après la famille et la religion. Ce pourcentage dépasse de loin la moyenne mondiale qui est de 61,8% (Word Value Survey, 2014).

47,8% des jeunes tunisiens pensent que le fait de travailler durement conduit à une meilleure vie à long terme, alors que la moyenne mondiale est de 25,4%.

Selon la même étude, 75,6% des jeunes tunisiens, conçoivent le travail comme prioritairement un devoir vis-à-vis de la société. Paradoxalement, 55,6% d’entre eux considèrent que les gens ne devraient pas travailler s’ils ne le souhaitent pas. 55,4% des jeunes pensent que le travail est un moyen de développer pleinement ses capacités.

Le travail, en tant que valeur, est donc au centre des préoccupations des jeunes tunisiens qui sont très peu impliqués dans des activités extra-professionnelles. En effet, seulement 0,99% d’entre eux sont engagés activement dans des champs d’activités hors de la sphère professionnelle, alors que la moyenne mondiale est de 6,6%. Le plus grand taux d’implication des jeunes tunisiens concerne les activités syndicales (2,7%) suivies d’implication culturelles à 1,9%.

Tableau 7-4: Comparaison entre pays de l'engagement des jeunes diplômés dans des associations

Engagement actif dans associations	moyenne mondiale	Algérie	Allemagne	Maroc	Suède	Tunisie	Etats-Unis
Art, musique éducation	7,5	2,9	8,2	2,7	12,1	1,9	13
religieuse	18,4	3,1	14,1	1,5	5,6	0,6	34,5
consommateurs	2,6	0,7	0,1	0,2	5,5	0,2	3,5
Environnementale	3,4	0,9	2,4	0,5	1,5	0,2	4,7
humanitaire ou de charité	6,2	2,2	5,6	1,4	10,8	0,3	15,5
Syndicat	4,7	1,5	3,5	3,3	4,7	2,7	1
Autre organisation	3,8	1,1	4,8	18	1,6	0,8	0,6
Partis politiques	4,5	1	12,1	3,1	0,8	0,9	6,5
Association professionnelle	4,9	0,8	3,3	2,2	4,5	0,9	2
entre-aide	5,3	1	2,3	1,2	3,7	0,2	4,9
sport et loisirs	11,5	5,4	26,4	6,1	22,5	2,2	14,5
Moyenne engagement actif	6,61818182	1,87272727	7,52727273	3,65454545	6,66363636	0,99090909	9,15454545

Source: World Value Survey (2010-2014)

Pour les jeunes tunisiens la religion implique plus le suivi de normes et traditions religieuses (51,60%) que de faire du bien à autrui (48,4%). Elle permet plus de donner du sens à la vie quotidienne (62,4%) que de donner du sens à la vie après la mort (37,6%).

Tableau 7-5: Comparaison entre pays de la représentation du fondement de la religion chez les jeunes diplômés

	Moyenne mondiale	Algérie	Allemagne	Maroc	Suède	Tunisie	Etats-Unis
Suivre des normes et traditions religieuses	33.1%	61,50%	56,70%	70,40%	6,30%	51,60%	21,00%
Faire du bien à autrui	66.2%	38,50%	43,30%	29,60%	93,70%	48,40%	79,00%

Source: World Value Survey (2010-2014)

Tableau 7-6: Comparaison entre pays de la représentation de la fonction de la religion chez les jeunes diplômés

	Moyenne mondiale	Algérie	Allemagne	Maroc	Suède	Tunisie	Etats-Unis
Donner sens à la vie après la mort	34.0%	55,70%	23,80%	73,70%	14,30%	37,60%	29,30%
Donner sens à la vie ici-bas	64.2%	44,30%	76,20%	26,30%	85,70%	62,40%	70,70%

Source: World Value Survey (2010-2014)

Quand on les interroge sur leur satisfaction de leur vie, 26% sont plutôt insatisfaits de leur vie contre 14,2% pour la moyenne mondiale, 23,3% sont moyennement satisfaits (contre 12,5% pour la moyenne mondiale) ; et de 50,7% de la population considèrent que leur vie est satisfaisante contre une moyenne mondiale de 73,3%. Et pourtant 62,7% des jeunes se considèrent assez heureux ; pourcentage qui dépasse la moyenne mondiale qui est de 51,5%.

Tableau 7-7: Comparaison entre pays du niveau de statisfaction de la vie chez les diplômés

	Moyenne mondiale	Algérie	Allemagne	Maroc	Suède	Tunisie	Etats-Unis
Très heureux	32.7%	18,6	23,4	21,1	40,5	16,7	36,2
Assez heureux	51.5%	61,3	61,6	57,5	54,2	62,7	53,8
Pas très heureux	12.9%	16	13,5	15,9	4,9	15,8	8,8
Pas du tout heureux	3.0%	4,1	1,5	5,6	0,4	4,7	1,2

Source : World Value Survey (2010-2014)

En Tunisie, les attitudes sociétales favorisent fortement la poursuite des études, alimentées par une croyance que le diplôme universitaire mène forcément à un emploi permanent dans le secteur public. Ces attitudes conduisent à une surabondance de diplômés de l'enseignement supérieur pour le marché du travail, des taux très élevés de chômage et de sous-emploi des diplômés, et à la la société ayant un large segment de personnes très éduquées très insatisfaites. Beaucoup de diplômés choisissent de poursuivre des études supérieures (Masters, Doctorats) avec l'espoir que les qualifications supplémentaires les rendront plus employables.

Il existe également des problèmes d'alignement entre le contenu et la méthodologie des programmes d'enseignement supérieur et les exigences des employeurs sur le marché du travail.

Compte tenu du manque de services d'orientation professionnelle dans le secteur de l'enseignement supérieur et de l'absence d'un système d'information sur les carrières, la plupart

des jeunes n'ont aucun concept de ce que l'orientation professionnelle est. Pour de nombreux diplômés, le choix des opportunités d'apprentissage et de travail est un processus aléatoire basé sur des opportunités aléatoires trouvées sur le marché du travail national où d'ailleurs international.

Selon une récente enquête d'Afrobaromètre réalisée par l'institut One to One for Research and Polling, auprès de 1200 adultes tunisiens, une majorité de jeunes tunisiens et de personnes ayant fait des études supérieures ont envisagé d'émigrer. L'étude a montré que l'intérêt pour l'émigration augmente fortement avec le niveau d'instruction, allant de 8% chez les personnes illettrées à 53% chez celles ayant suivi des études post-secondaires.

L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) indique qu'entre 2011 et 2017, environ 94.000 personnes ont quitté la Tunisie, dont 84% vers l'Europe.

La transition de l'école à la vie professionnelle est particulièrement difficile pour les jeunes tunisiens. L'amélioration du niveau d'instruction ne s'est pas toujours traduite par un bon accès au marché du travail. Cette situation est due, d'une part, à l'incapacité du marché tunisien à créer des emplois à forte valeur ajoutée et, d'autre part, au fait que le système éducatif n'a pas suffisamment répondu aux besoins du secteur privé ni à l'évolution du marché du travail. Pourtant aucun dispositif d'accompagnement à cette réalité du marché d'emploi n'est entrepris au niveau des établissements universitaires. Les étudiants sont alors confrontés à leurs attentes mais également livrés à eux-même pour affronter la transition université-emploi. Ils sont alors appelés à mobiliser des ressources psychologiques et à déployer des stratégies adaptatives afin de préserver leur bien-être et se maintenir sur le marché d'emploi.

7.4 Synthèse sur les spécificités sociétales tunisiennes et culturelles des jeunes diplômés tunisiens de l'enseignement supérieur

Sur le plan social, la Tunisie est caractérisée par :

- Une orientation collectiviste où priment les valeurs communautaires, agissent plutôt en tant que membres d'un groupe ou d'une organisation, et un peu moins en tant qu'individus atomisés et autonomes. L'orientation est donc considérée comme la réalisation et la satisfaction des désirs de ses parents qui cherchent à s'accomplir à travers les enfants. Les liens familiaux sont très forts et la cellule familiale joue un rôle important en tant que soutien pour le parcours de vie et professionnel des jeunes. Les décisions de vie (carrière, mariage) sont généralement prises sous une grande influence de la famille ou de l'environnement.
- Une identité basée sur une forte orientation religieuse ce qui influence la vision et la priorité des jeunes. 68% des répondants ont dit que la religion les définissait comme une personne.

Sur le plan économique, nous pouvons ainsi résumer les spécificités de la société tunisienne à :

- Une société en transition d'un régime autoritaire à un régime démocratique où les institutions, les classes politiques et sociales s'efforcent à trouver leurs repères et à se forger une autonomie tant ils ont été longtemps assistés, contrôlés et orientés par un système prédéfini à l'avance qui encadrait leurs actes, leurs comportements et leurs paroles.
- Une économie fragilisée même si le pays est classé par le PNUD parmi les pays en « développement humain élevé ». Ce ralentissement de croissance freine l'investissement et retarde la création d'emplois dans le secteur privé.
- Les difficultés des finances publiques, le déficit budgétaire, l'endettement et le déséquilible de la balance commerciale, rendent de plus en plus le pays dépendant des instances financières internationales (FMI, Banque Mondiale) qui de plus en plus contraignent le pays à de profondes réformes notamment en termes de réduction de masse salariale dans la fonction publique. Ce contexte entraîne une réduction massive des effectifs et limitent le recrutement dans le secteur public Or le secteur public demeure le secteur d'emploi le plus prisé des jeunes tant qu'il offre une stabilité et une sécurité professionnelle.

Quatre caractéristiques du marché du travail tunisien sont mises en évidence dans ce contexte, à savoir : la place de l'économie informelle, le taux élevé de chômage chez les jeunes, l'emploi dans le secteur public et les pratiques informelles du recrutement.

- Les services d'appui à l'orientation professionnelle et de préparation à la transition-emploi sont absents.
- Des conseillers en information et à l'orientation professionnelle sont affectés en amont et en aval du parcours universitaire. Des conseillers en information et en orientation assurent l'information sur les filières universitaires au niveau des lycées. D'autres conseillers sont affectés au niveau du ministère de l'emploi et assurent des services de conseil à l'orientation professionnelle auprès des diplômés de l'enseignement supérieur. Paradoxalement aucun service de préparation à la transition université-emploi n'est fourni durant tout le parcours universitaire et le poste de conseiller n'existe pas au sein des structures universitaires.
- Les diplômés en siences humaines et sociales, en lettres, en droit et en sciences exactes et en sciences économiques sont les plus touchées par le chômage de longue durée. Ils ont le plus de difficulté à s'insérer professionnellement.

La transition université-emploi n'est pas considérée dans les programmes d'orientation professionnelle. Ayant peu d'appui institutionnel leur permettant des informations sur le marché d'emploi en amont de la transition, les diplômés de l'enseignement supérieur doivent se débrouiller par eux-même pour s'informer, se renseigner et se forger leur chemin. La mobilisation de leurs propres ressources psychologiques pour une meilleure adaptabilité de carrière et pour développer leur proactivité constitue peut-être l'alternative pour pouvoir assumer la transition université-emploi.

8 Problématique, objectif et hypothèses

8.1.1 Problématique

Dans les parcours actuels, jeunes et adultes restent certes marqués par la trajectoire qui les a propulsés jusqu'ici par leurs déterminants familiaux, sociaux et scolaires. Toutefois, dans leur devenir, ils sont de moins en moins prédéterminés par ces facteurs. Contrairement à la trajectoire prédéfinie, ce qui caractérise le parcours c'est justement les imprévus qu'il faut prendre en compte dans une conjoncture de plus en plus marquée par l'effritement de repères structurants (Boutinet, 2014). En soi, tout parcours entamé est aujourd'hui plus ou moins hors norme c'est-à-dire constitué par une suite des transitions difficilement prévisibles, parfois articulées, parfois hasardeuses qui vont intégrer ce parcours. Ainsi lorsque l'adulte anticipe son devenir incertain c'est la plupart du temps vers la transition qu'il se tourne, pour le gérer, faute de pouvoir se donner des perspectives à plus long terme et pour ne pas être dépendant de l'immédiateté.

Le marché du travail tunisien, imprévisible et instable, affecte en particulier les travailleurs à risque, telles que les personnes dont le diplôme universitaire a un faible taux d'employabilité.

Or ces jeunes travailleurs sont censés vivre leur jeunesse, période cruciale de la vie où ils commencent à réaliser leurs aspirations, en prônant leur indépendance économique et la possibilité pour eux de trouver une place dans la société. Or le contexte politique, économique et social de la Tunisie a exacerbé la vulnérabilité des jeunes en termes de : a. hausse du chômage, b. baisse de la qualité des emplois pour ceux qui trouvent du travail, c. accroissement des inégalités du marché du travail entre les différents groupes de jeunes, et d. transition de l'école vers la vie active de plus en plus longue et précaire.

Les écoles et les universités tunisiennes ne parviennent pas à transmettre les compétences essentielles pour préparer les jeunes confrontés aux défis du marché du travail, à assurer la transition vers l'âge adulte et la citoyenneté active. Les jeunes souffrent particulièrement de l'orientation trop théorique de l'enseignement public, qui n'inclut que très minimalement les compétences requises pour la préparation au marché du travail.

Différentes études révélent qu'en Tunisie, il y a un manque d'opportunités pour l'emploi dans un contexte où l'investissement de l'état dans l'éducation ne donne plus ses fruits. Quand la famille constitue à la fois un soutien et une pression avec des attentes particulières qui limitent les horizons d'orientation, et lorsque les opportunités d'emploi sont le plus souvent liées au

réseau social qu'au mérite, les jeunes désepèrent dans leur recherche d'emploi dans des circuits formels ou modernes.

Ce contexte assez morose pour une jeunesse pour qui le travail représente le premier ciment social, pour qui le diplôme est le seul passeport conduisant à l'emploi peine à s'insérer professionnelle et la transition université-emploi engendre beaucoup de souffrance psychologique.

Ajoutées à cela, les structures d'aide à la transition université-emploi et à la gestion de carrière est quasi absente à la fois au niveau scolaire, universitaire que professionnel. A part certaines initiatives qui commencent à prendre forme dans certaines universités et qui concernent la promotion de l'employabilité.

La transition de l'école vers la vie active est définie comme le passage d'une jeune personne (âgée de 15 ans à 29 ans) à partir de la fin des études jusqu'au premier emploi stable ou satisfaisant (OIT, 2013). Ce faisant, le choix d'un emploi « stable » ou « satisfaisant » traduit la volonté de l'OIT de rompre avec les définitions traditionnelles de la transition qui mettent l'accent sur le premier emploi, indépendamment de la qualification. En outre, le recours à une valeur normative pour le type d'emploi se fonde sur la volonté de l'Organisation de promouvoir le concept d'un emploi décent pour tous.

Dès lors, une jeune personne ne saurait avoir terminé sa transition vers l'emploi si elle est engagée dans un travail qui, de par sa nature précaire ou non satisfaisante, ne lui profite que très peu. En d'autres termes, une jeune personne n'a pas achevé sa transition lorsque le travail pour lequel elle est employée n'utilise pas tout son potentiel en tant qu'acteur productif, ne renforce pas sa confiance en elle-même, n'ajoute pas de valeur au cheminement de carrière qu'elle souhaite, ne lui ouvre pas de possibilité d'intégration sociale et ne lui garantit pas un revenu équitable et suffisant pour elle et sa famille.

Or le travail informel est une composante à part entière de l'économie et du marché d'emploi tunisien. Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur peinent à trouver un emploi ; et comme vu précédemment le taux de chômage peut dépasser les trois ans pour certaines spécialités d'étude notamment pour les diplômés des sciences économiques et sociales, pour les filières en droit et en lettres. Un sentiment d'exclusion du système formel se développe, un sentiment de frustration et d'impuissance s'installent pour nourrir un état de désespoir face à l'avenir. La multiplication par 2,5 du nombre d'étudiants en master entre 2007 et 2016 explique

alors l'appréhension des jeunes de la transition et leur préférence à continuer à exister en tant qu'étudiant.

Quitter la vie étudiante et commencer une nouvelle vie d'employé à temps plein nécessite des choix et des décisions importantes qui peuvent déterminer le succès futur de sa carrière. Malheureusement, avec peu d'années d'expériences professionnelles formelles et un faible réseau professionnel, les diplômés peinent souvent à trouver un emploi pour entrer sur le marché du travail. Les diplômés en sciences humaines et sociales, en lettres, en droit et en sciences sont les plus concernés par ces difficultés. De par le manque d'emplois offerts par les entreprises dans ces spécialités, les jeunes peinent à se réorienter ou à se reconvertir du moment où ils tiennent à un emploi correspondant à leur formation universitaire initiale. Particulièrement en période de difficultés économiques, ces nouveaux arrivants sur le marché du travail sont parmi les premiers à souffrir. Ils peuvent mettre deux fois plus de temps à trouver un emploi que dans un contexte économique stable (OIT, 2011). De plus, ces nouveaux diplômés sont plus susceptibles de se confronter à une inadéquation entre leur diplôme d'étude et l'emploi et de souffrir de sous-qualifications (Kahn, 2010).

Même si l'on estime qu'un sous-emploi est meilleur qu'une situation de non-emploi, les conséquences de cette situation sont similaires à celles du chômage en termes de réduction du bien-être, de diminution de la satisfaction de vie et de plus grande tension physique et psychologique (McKee-Ryan & Harvey ; 2011).

Ainsi pour gérer la transtion université-emploi dans un monde en constante turbulence socio-économique et des transformations technologiques foudroyantes, le parcours professionnel s'insère dans un cadre beaucoup plus large que la vie au travail. Il se trouve ainsi jalonné par des ruptures, par des interruptions, par des événements non attendus (Schlossberg, 2005) qui requièrent des ressources psychosociales telles que l'adaptabilité de carrière afin de préserver le bien-être de ceux qui enjambent le monde du travail.

Face à cette instabilité du marché de l'emploi tunisien, face à l'incertitude, face à l'absence de dispositif d'accompagnement à l'orientation professionnelle, face à l'absence d'accompagnement à la transition université-emploi, nous posons la problématique de savoir comment les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur dont les filières d'étude ont un faible taux d'employabilité, arrivent à maintenir un état psychologique de bien-être ? Comment arrivent-ils à opérer des choix d'orientation de carrière et à s'adapter à ces transformations ?

Quelles ressources psychologiques mobilisent-ils pour concrétiser leur choix et maintenir un bien-être durable ? Ces ressources sont-elles les mêmes en amont et en aval de la transition ?

8.1.2 Hypothèses

Toutes choses étant égales par ailleurs, un chômeur qui garde le moral aura de meilleures chances qu'une personne qui est devenue apathique. Il aura, par exemple, plus de chances d'obtenir un emploi pour lequel les deux font une demande.

Viktor Frankl (Frankl, Batthyany, & Sarfati, 2017, p.84)

Se pose alors la question de comment garder le moral quand on a entamé des études universitaires dont les débouchés sont connus à l'avance comme conduisant au chômage ?

Préoccupés par leur formation durant leur parcours universitaire, les étudiants sont davantage centrés sur l'acquisition des connaissances et du savoir. Or à la fin du parcours universitaire les jeunes sont appelés à s'orienter par eux-même et à faire des choix professionnels dans un contexte pour le moins imprévisible et où la demande dépasse de loin les besoins en termes d'emploi.

Se pencher alors sur la promotion des ressources psychologiques possédées par chaque jeune, promouvoir l'importance des compétences adaptatives tend à valoriser les réalisations individuelles au détriment d'une gestion collective de l'accès à l'emploi. De plus, le marché du travail offre des opportunités moins stables et un travail décent à une partie seulement de la population (Standing, 2010). Ces structures sociales moins solidaires ont donc tendance à exiger des personnes qu'elles construisent elles-mêmes leur carrière sur un marché du travail offrant moins d'opportunités et les obligeant à s'adapter plus fréquemment à de nouvelles circonstances. Dans ce contexte, des ressources personnelles telles que l'espoir, l'optimisme, le courage, l'adaptabilité de carrière sont essentielles pour accéder à un travail décent et peuvent être considérées comme des facteurs de protection (Duffy, Bluestein, Diener, & Autin, 2016). Le travail décent est censé contribuer aux besoins essentiels, ce qui favorise la satisfaction, le bien-être et la réussite dans la vie.

Les recherches dans ce sens ont révélé un lien fort entre les forces du caractère et la satisfaction de la vie. Certaines forces montrent une grande corrélation avec la satisfaction de vie, le bonheur et le bien-être psychologique : l'amour, la gratitude, l'espoir, la curiosité et

l'entrain (Park, Peterson, & Seligman, 2004). Des recherches menées dans différents contextes ont toujours montré que l'utilisation des forces et leur développement peuvent augmenter le bien-être et la performance. Dans la population générale, Seligman et *al.* (2005) ont d'abord démontré que l'identification et le développement des forces pouvaient avoir un effet positif et durable sur le bien-être. Ces résultats ont été soutenus par diverses études reliant les forces utilisées au bien-être (Govindji & Linley 2007 ; Park et *al* 2004 ; Proyer et *al.,* 2015 ; Rust et *al.,* 2009 ; Wood et *al.,* 2011) et confirmées dans différentes études (Gander et *al*., 2013 ; Mitchell et *al.,* 2009 ; Mongrain & Anselmo-Matthews, 2012).

L'adaptabilité de carrière peut être particulièrement utile dans les transitions ce qui implique un passage à l'emploi plus rapide en minimisant le risque du chômage. A titre d'exemple, Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic et Nauta (2010) ont étudié l'adaptabilité de carrière chez un groupe de 218 chômeurs et en particulier la planification de carrière, le contrôle de carrière et la confiance. Les résultats ont montré que ces trois sous-dimensions de l'adaptabilité de carrière prédisent, huit mois plus tard, la qualité du réemploi, définie comme l'adéquation entre les besoins, la satisfaction au travail et la faible rotation du personnel.

De plus, ils ont constaté que l'adaptabilité de la carrière influence la façon dont les gens cherchent un nouvel emploi. Plus précisément, les personnes ayant de hauts niveaux d'adaptabilité de carrière utilisaient plus fréquemment des stratégies de recherche ciblées ; en revanche, ceux avec de faibles niveaux d'adaptabilité de carrière ont utilisé des stratégies aléatoires dans une plus large mesure, ce qui impliquait une recherche d'emploi par « essais et erreurs ».

Selon une étude longitudinale, Hirschi (2009) a étudié les prédicteurs du développement de l'adaptabilité de carrière et son effet sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction de la vie chez les élèves et les étudiants suisses. À l'appui du lien hypothétique entre l'adaptabilité de la carrière et le développement positif des jeunes, des scores plus élevés d'adaptabilité de la carrière prédisaient à la fois un sentiment accru de pouvoir et de satisfaction dans la vie.

En examinant la relation entre l'adaptabilité de la carrière, l'espoir, l'optimisme et la perspective temporelle, Santilli et al., (2014) ont observé que les jeunes chômeurs ayant des niveaux plus élevés d'adaptabilité professionnelle montrent des niveaux plus élevés d'optimisme, d'espoir et de satisfaction de la vie. L'adaptabilité de la carrière peut alors nous

renseigner sur la qualité, la satisfaction et le sens de sa vie pendant les transitions université-emploi. Nous formulons ainsi l'hypothèse générale suivante :

Les types de ressources psychologiques influencent différemment l'adaptabilité de carrière en amont et en aval de la transition université-emploi, impactant ainsi la durée de l'insertion professionnelle.

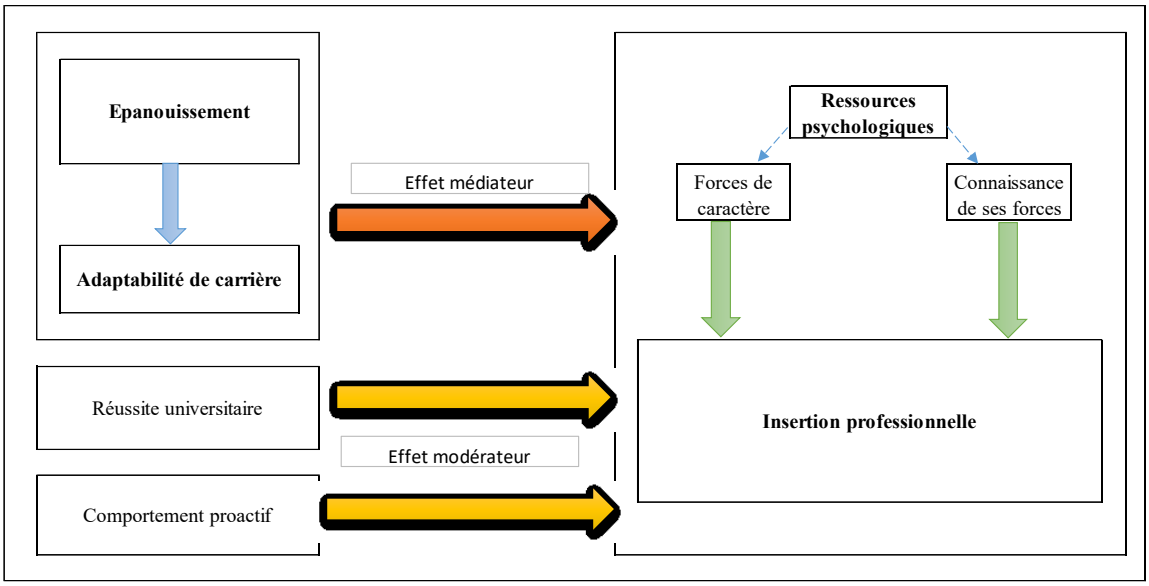
Cette hypothèse, fondée sur des recherches menées dans des contextes différents du contexte de déroulement de notre étude, est générale d'un point de vue conceptuel. Elle sera affinée par la conduite d'une étude exploratoire qualitative afin de définir les problématiques de transition université-emploi d'une manière plus pragmatique et plus précise en Tunisie. S'en suivra l'étude empirique quantitative dont les hypothèses seront issues à la fois des résultats découlant des travaux cités ci-dessus mais également des résultats issus de l'étude exploratoire.

8.1.3 Objectifs

Les travaux relatifs aux ressources psychologiques et aux liens qu'elles peuvent entretenir avec l'adaptabilité de carrière sont encore absents en Tunisie. Pourtant des difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur subsistent et une nécessité de structures d'appui à l'orientation professionnelle et de dispositifs d'aide à la transition université-emploi se font ressentir.

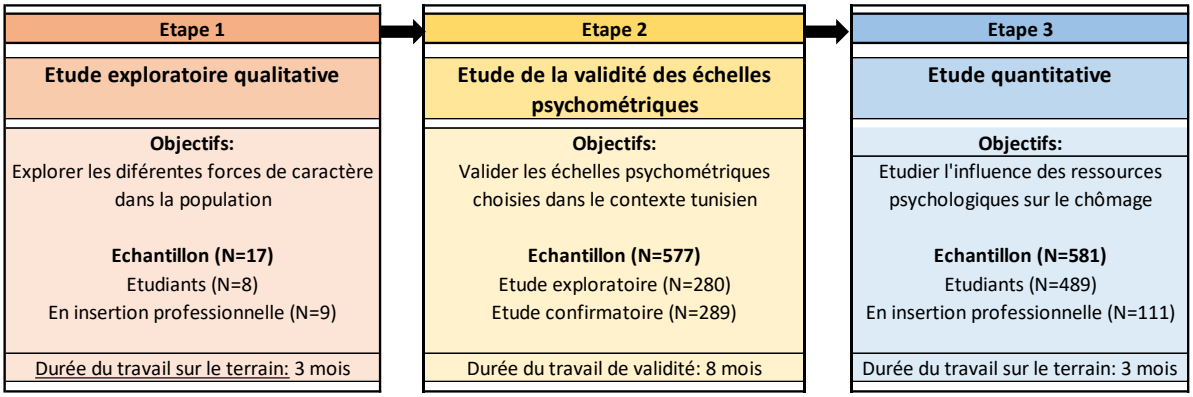
L'objectif de notre travail consiste à voir dans quelle mesure les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur dont les filières d'étude ont un faible taux d'insertion professionnelle et un taux élevé de chômage arrivent, malgré ces obstacles à développer une adaptabilité de carrière. L'objectif étant de voir comment cette population développe son adaptabilité de carrière en amont et en aval de la transition université-emploi et de voir dans quelle mesure ces ressources psychologiques évoluent au cours de cette transition. Pour répondre à cette problématique, l'étude longitudinale aurait été souhaitée. Toutefois, pour des contraintes temporelles, la faisabilité n'est pas rendue possible. Nous avons alors opté pour une étude comparative entre deux populations : les étudiants en fin de parcours universitaire et les diplômés de l'enseignement supérieur en insertion professionnelle. Ci-dessous le modèle de l'étude.

Figure 8.1: Modèle de la recherche



Nous sommes bien conscients que le modèle que nous proposons peut tendre à la psychologisation de la problématique de la difficulté de la transition université-emploi et de l'insertion professionnelle. Ceci est un choix vers lequel nous nous sommes orientés afin de savoir dans quelles mesures des ressources purement psychologiques peuvent promouvoir des comportements adaptatifs. Nous sommes bien conscients que les structures familiales, que les institutions scolaires, professionnelles et étatiques ont un rôle à jouer dans le développement des conduites positives comme le stipule la psychologie positive. Nous reconnaissons également le rôle du contexte, de l'environnement et du climat socio-politique dans la conduite humaine. Toutefois, prendre en considération tous ces facteurs serait trop ambitieux pour réaliser un travail de thèse en une période de trois ans. Nous avons ainsi opté pour une étude des facteurs purement psychologiques tout en prenant en considération quelques variables relatives au parcours universitaire des jeunes notamment en termes de réussite universitaire et de proactivité comportementale. Nous avançons le postulat que toute personne avec une bonne santé mentale serait en mesure de gérer les transitions quelles que soient les difficultés. Le système tunisien est basé sur l'élitisme et la valorisation des diplômes de l'avoir et non de l'être. Réorienter le regard sur soi, sur ses propres potentialités pouraient ainsi renouveler le regard des institutions politiques et gouvernementales sur l'importance du facteur humain et d'y investir ; quitte à, aider les diplômés à faire le deuil de l'orientation universitaire ou de l'emploi qu'ils désiraient, et qu'ils n'ont pas obtenu (Baudouin, 2011).

Figure 8.2: Schéma des étapes de réalisation des études empiriques



TROISIEME PARTIE : ETUDES EMPIRIQUES

Comme énoncé ci-dessus, nous cherchons à travers notre travail à savoir dans quelles mesures les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur tunisien arrivent à mobiliser des ressources psychologiques pour développer davantage des ressources adaptatives afin d'améliorer leur insertion professionnelle. A cet effet nous avons opté pour une méthodologie de recherche mixte. Toute notre démarche empirique se base sur une comparaison de l'influence des ressources psychologiques sur l'adaptabilité de carrière et l'insertion professionnelle entre deux groupes : groupe d'étudiants en fin de parcours universitaire et groupe de diplômés en insertion professionnelle. Le premier nous renseignera sur les ressources mobilisées en amont et en préparation à la transition université-emploi, le deuxième nous éclairera sur les ressources mobilisées durant et en aval de la transition.

Il est nécessaire de se référer aux méthodes de recherche, qui sont également rapidement renouvelées. Puisque les situations étudiées sont souvent plus complexes que par le passé, la recherche vise à approcher un phénomène en l'observant sous des angles différents et en tenant compte des changements au fil du temps. Ainsi, il devient plus indiqué pour la recherche d'adopter des méthodes mixtes, intégrant à la fois une approche qualitative et une approche quantitative.

Avant de présenter les trois études, nous commençons par décrire la population générale. Nous présenterons par la suite les trois études réalisées. Nous commencerons par l'étude exploratoire qualitative, puis la validation des outils psychométriques, enfin l'étude quantitative.

9 Description de la population d'étude

Nous tenons avant d'entamer ces deux études à préciser que notre population d'étude concerne les diplômés de l'enseignement supérieur des filières qui ont un faible taux d'insertion professionnelle et un taux élevé de chômage après l'obtention de leur diplôme. Nous avons focalisé l'attention sur les diplômés en sciences humaines, économiques, en lettres, en droit et en sciences techniques (Tableau 9-1). Cette catégorie des diplomés de l'enseignement supérieur a été étudiée en deux groupes, un groupe d'étudiants en fin de parcours universitaire (niveau troisième année licence ou master) et un groupe en insertion professionnelle.

Nous avons opté pour cette méthode afin de voir comment les diplômes de disciplines à faible taux d'insertion professionnelle mobilisent des ressources psychologiques avant et après la transition et dans quelle mesure leurs ressources adaptatives évoluent en amont et en aval de la transition université-emploi. Nous remarquons dans le Tableau 9-1, que le nombre le plus important des diplômés est celui du domaine des sciences informatiques et multimédia (8966), suivent les domaines des affaires commerciales et administratives (8570), l'ingénierie et techniques apparentes (8557), les études en Lettres (6924), la santé (3676), les siences physiques (3424), les sciences sociales et de comportement (3235) et le droit (3055).

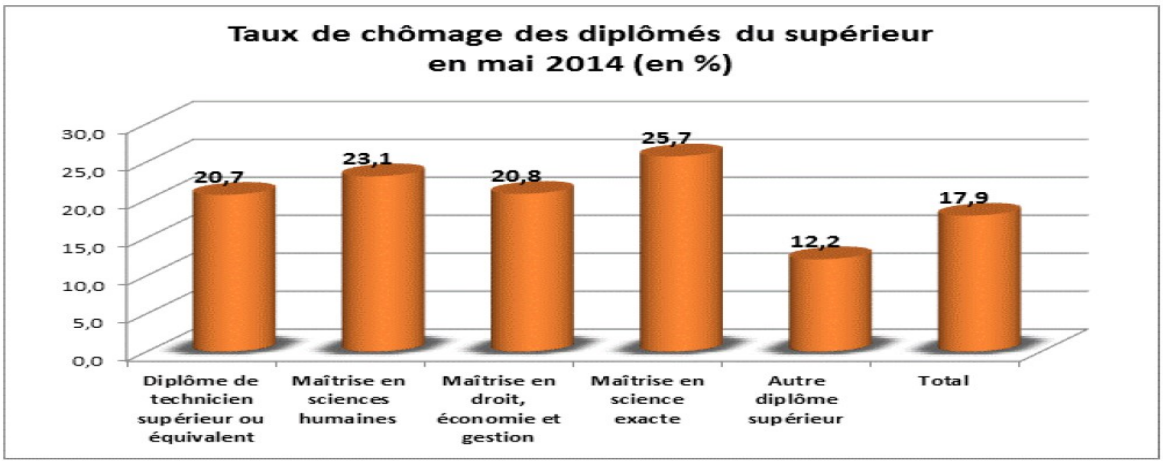
Paradoxalement les qualifications qui présentent le plus de difficulté d'insertion sont celles qui concernent le domaine des lettres, des sciences sociales, la gestion et les professions juridiques. La déficience d'adéquation entre l'offre et la demande d'emplois résulte en grande partie du manque de souplesse de la part des universités, du manque d'attention accordée aux signaux lancés par le marché du travail, et de l'inaptitude des instituts universitaires de filtrer cette information de manière à créer des programmes qui pourraient contribuer à mieux répondre aux besoins du marché de l'emploi (Oneq[17], 2013).

[17] ONEQ : Observatoire National de l'Emploi et des Qualifications

Tableau 9-1: Répartition des diplômés par domaine d'étude (2016)

Type de diplôme / Domaine d'études	Licence fondamentale	Licence appliquée	Bacalorious	Cycle de formation des ingénieurs	Diplôme national d'architecture	Doctorat en médecine, pharmacie et médecine	Mastère de recherche	Mastère professionnel	Agrégation	Doctorat	Autres diplômes[4]	Total	Dont femme
Formation des formateurs et sciences de l'éducation	33	122					12	43		6		216	156
Arts	954	1148					298	414		26	22	2862	2242
Lettres	3468	1939					1078	261	39	139		6924	5411
Affaires commerciales et administratives	3105	3246	112				429	1492		111	75	8570	6170
Droit	1553	781					458	242		21		3055	2372
Journalisme et sciences de l'information	50	151					21	104		3		329	253
Sciences sociales et du comportement	1275	956		51			425	446		82		3235	2403
Mathématiques et statistiques	495	29		80			90		6	27		727	437
Sciences informatique et multimédia	2417	3902		1263			395	682		307		8966	5378
Sciences de la vie	597	621		141			384	176		151		2070	1834
Sciences physiques	1661	728		98			479	258	4	196		3424	2599
Industrie de transformation et de traitement		799		156			8	139		10		1112	957
Architecture et bâtiment		763		312	305			63		9	17	1469	525
Ingénierie et techniques apparentées	548	4331		2470			250	758		200		8557	3403
Sciences vétérinaires											66	66	38
Agriculture sylviculture et halieutique		274		384			75	70		30		833	593
Santé		1839				1551	77	178		5	26	3676	2724
Services sociaux	85	213						18				316	284
Protection de l'environnement		301					2	137		2		442	395
Services de transport	42	353					37	95				527	359
Services aux particuliers	770	392					100	110				1372	560
Total	**17053**	**22888**	**112**	**4955**	**305**	**1551**	**4618**	**5686**	**49**	**1325**	**206**	**58748**	**39093**
Dont femme	**12187**	**15002**	**70**	**2561**	**136**	**1092**	**3155**	**3933**	**20**	**824**	**113**	**39093**	

Figure 9.1: Taux de chômage des diplômés du supérieur en 2014



Source: INS, Recensement de la population et de l'habitat 2014

Nous avons ainsi rencontré la population des étudiants dans leur institution universitaire d'études. Quant aux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, nous les avons rencontrés dans leur institution professionnelle.

9.1 Population des étudiants

En 2017, 294486 est le nombre total des étudiants dans les universités tunisiennes. Parmi eux, 263817 sont inscrits dans les universités publiques soit 89,6%.

Tableau 9-2 Répartition des étudiants inscrits par domaine d'étude[18] et par secteur

secteur / Domaine d'études	Public		Privé		Total	
	Nbre. étudiants	Dont femmes	Nbre. étudiants	Dont femmes	Nbre. étudiants	Dont femmes
Formation des formateurs et sciences de l'éducation	840	663			840	663
Arts	10951	8108	597	342	11548	8450
Lettres	34617	26533	99	77	34716	26610
Affaires commerciales et administratives	37942	26106	6810	2798	44752	28904
Droit	16624	12395	904	483	17528	12878
Journalisme et sciences de l'information	1431	1084	68	42	1499	1126
Sciences sociales et du comportement	16961	12131	282	116	17243	12247
Mathématiques et statistiques	3767	2153			3767	2153
Sciences informatiques et multimédia	32046	17922	6560	1965	38606	19887
Sciences de la vie	7499	6545	576	444	8075	6989
Sciences physiques	12975	9461			12975	9461
Industrie de transformation et de traitement	4224	3350			4224	3350
Architecture et bâtiment	6455	2619	2411	736	8866	3355
Ingénierie et techniques apparentées	41113	16671	4718	1077	45831	17748
Sciences vétérinaires	342	221			342	221
Agriculture sylviculture et halieutique	4915	3692			4915	3692
Santé	20714	14974	7644	5784	28358	20758
Services sociaux	1078	951			1078	951
Protection de l'environnement	1699	1354			1699	1354
Services de transport	1744	1145			1744	1145
Services aux particuliers	5880	2158			5880	2158
Total	263817	170236	30669	13864	294486	184100

Nous nous penchons particulièrement sur les diplômés en Droit et en Sciences economiques et commerciales, en Lettres (Français, Anglais, Arabe), Sciences Humaines et Sociales (Philosophie, Histoire, Géographie, Sociologie et Psychologie) dans les universités publiques. Ces diplômés représentent 38,9% des étudiants dans les universités tunisennes et ils représentent 40.2% des étudiants de l'université publique. L'accès à l'université publique tient compte exclusivement des résultats, des moyennes et des scores obtenus au baccalauréat. Les spécialités citées ci-dessus ne sont pas forcément bien classées dans le guide d'orientation universitaire.

[18] Classification Internationale Type de l'Education (CITE, 2017)

Tableau 9-3: Effectif et pourcentage des étudiants de l'université publique dans les spécialités à faible taux d'insertion professionnelle

	Effectif dans l'université tunisienne	% par/ à l'effectif dans l'université tunisienne	Nombre dans l'université publique	Pourcentage/ étudiants dans l'université publique	% cumulé
Lettres	34716	11.8	34617	13.1	13.1
Affaires commerciales	44752	15.2	37942	14.4	27.5
Sciences Humaines	17243	5.9	16961	6.4	33.9
Droit	17528	6	16624	6.3	40.2
Total étudiants	114239	38.9	106144	40.2	

Les résultats de l'enquête menée par l'IACE en 2017 sur la période d'attente pour l'obtention du premier emploi montrent que certaines filières d'étude ont plus de difficulté d'insertion profesionnelle que d'autres. L'enquête a été réalisée sur 13000 diplômés de l'enseignement supérieur entre la période 2011-2016.

Tableau 9-4: Moyenne de délai d'attente pour un premier emploi pour les domaines d'études à faible taux d'employabilité

Domaine d'études	Délai d'attente pour un premier emploi
Droit	24 mois et +
Sciences économiques et sociales	6 mois et +
Langue, Civilisation et littérature arabe	De 24 mois et +
Langue, civilisation et littérature anglaise	Entre 6 et 48 mois
Langue, civilisation et littérature française	De 12 mois et +
Sociologie	24 mois et +
Psychologie	12 mois et +
Philosophie	24 mois et +
Histoire	12 mois et +
Géographie	36 mois et +

Source : IACE, 2017.

Tableau 9-5: Evolution du nombre de chômeurs selon la nature du diplôme

Répartition des chômeurs (en milliers) de l'enseignement supérieur selon la nature du diplôme								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	T3 2013
Diplôme de technicien supérieur ou équivalent	25,3	33,1	41	52,2	57,9	94,2	79,1	70,7
Maîtrise en sciences humaines	12,4	14,9	17,2	18,3	21,1	31,9	35	40,6
Maîtrise en droit économie et gestion	17,5	18	20,7	22,6	22,9	31,7	31,9	39,3
Maîtrise en sciences exacte	11,2	13,2	18,9	23,9	27,2	38,1	46,1	69,3
Autres diplôme supérieur	4,8	5,8	7	8	9,9	17,3	18,1	28,5
Total	**71,2**	**85**	**104,8**	**125**	**139**	**213**	**210,2**	**248,4**
Répartition proportionnelle (%) des chômeurs de l'enseignement supérieur selon la nature du diplôme								
Diplôme de technicien supérieur ou équivalent	35,5	38,9	39,1	41,7	41,6	44,2	37,6	28,4
Maîtrise en sciences humaines	17,4	17,5	16,4	14,6	15,1	14.9	16,6	16.3
Maîtrise en droit économie et gestion	24,5	21,1	19,7	18,0	16,4	14,8	15.1	15.8
Maîtrise en sciences exacte	15,7	15,5	18,0	19,12	19,5	17,8	21.9	27.8
Autres diplôme supérieur	6,7	6,8	6,6	6,4	7,1	8,1	8,6	11.4
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Source: Enquêtes nationals de l'emploi(2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

9.2 Les diplômés en insertion professionnelle

Les diplômés en insertion professionnelle interrogés travaillent au sein d'une seule institution qui opère dans le secteur de la micro-finance. Elle est représentée par des antennes dans les 24 gouvernorats du pays. L'entreprise emploie des salariés avec différentes spécialités d'étude notamment pour le poste de conseiller commercial. C'est une entreprise qui recrute généralement des jeunes des régions, inscrits au bureau d'emploi, qui ont vécu une situation de chômage et qui ont déjà eu une expérience professionnelle dans le secteur informel. Le recrutement est particulièrement basé sur les compétences adaptatives personnelles d'initiative indépendamment de la nature du diplôme. Lorsque nous avons mené notre recherche, toutes les personnes interrogées dans l'étude qualitative ou dans l'étude quantitative étaient dans une période d'intégration professionnelle. Cette période comprenait des sessions de formations à la fois techniques, fonctionnelles et en développement professionnel.

Notre choix pour cette institution n'a pas été fortuit. En effet c'est une grande institution en termes d'effectifs (1700 employés) avec 110 agences d'octroi de microcrédits implantés dans les 24 gouvernorats. Ce qui fait que nous avons touché à travers notre étude, des diplômés de l'enseignement supérieur des différentes régions du pays qui avaient un diplôme de licence, de maîtrise ou de master en sciences économiques et sociales, en droit, en lettres ou en sciences humaines, en sciences exactes ou techniques avec un pourcentage d'emploi de jeunes de moins de 30 ans de 45%. Toutes les campagnes de recrutement organisées par l'entreprise, particulièrement pour les postes « du terrain » sont faites en étroite collaboration avec le Bureau

National de l'Emploi des Cadres (BNEC) qui constitue le portail des inscriptions des demandeurs d'emploi en tant que chômeurs. 90% des candidatures qui proviennent à l'entreprise en question sont transmises par le BNEC. Ce qui signifie que les jeunes qui intègrent l'entreprise ont, pour leur majorité, vécu des périodes de chômage.

10 Quelles ressources psychologiques mobilisées durant la transition ? Une étude exploratoire qualitative

10.1 Objectif et hypothèses

L'objectif de l'étude exploratoire étant :

- D'investiguer les forces de caractère mobilisées en amont et en aval de la transition université-emploi. Nous visons à travers cette étude à mettre en exergue la différence des forces de caractère entre la population des étudiants en fin de parcours universitaire et la population des diplômés en insertion professionnelle.
- De voir comment l'adaptabilité de carrière en tant que ressource psycho-sociale est développée en amont et en aval de la transition université-emploi.

Nous formulons ainsi les hypothèses suivantes :

H1. Les forces de caractère en tant que ressources psychologiques sont mobilisées différemment en amont et en aval de la transition université-emploi

H2. Les forces liées au courage et à la transcendance sont plus mobilisées durant la transition. Les diplômés en insertion professionnelle useraient plus que les étudiants des forces du courage.

H3. Les diplômés en insertion professionnelle ont une adaptabilité de carrière supérieure à celle des étudiants en fin de parcours universitaire.

10.2 Echantillon

L'échantillon d'étude se compose de 17 sujets répartis comme suit : 12 femmes (70.6%) et 5 hommes (29.4%) Leur moyenne d'âge est de (M=25.7).

L'échantillon des étudiants étaient composé de 8 étudiantes en 2ième année master en psychologie du travail (100% femmes). Leur moyenne d'âge est de (M= 24,0 ans).

Tableau 10-1: Echantillon de l'étude exploratoire (N=17)

N° Entre tiens	Sexe	Âge	Niveau d'étude/ diplôme	Spécialité	Statut professionnel actuel	Région	Nb d'années d'expériences professionnelles
E1	F	28	Master	Psychologie du travail	Etudiante	Tunis	0
E2	F	24	Master	Psychologie du travail	Etudiante	Tunis	0
E3	F	23	Master	Psychologie du travail	Etudiante	Monastir	0
E4	F	23	Master	Psychologie du travail	Etudiante	Tunis	0
E5	F	24	Master	Psychologie du travail	Etudiante	Tunis	0
E6	F	23	Master	Psychologie du travail	Etudiante	Tunis	0
E7	F	22	Master	Psychologie du travail	Etudiante	Tunis	0
E8	F	25	Master	Psychologie du travail	Etudiante	Tunis	0
I1	F	26	Licence	Logistique	En insertion professionnelle	Zarzis	2
I2	M	27	Master	Anglais	En insertion professionnelle	Kasserine	1
I3	M	31	Master	Management	En insertion professionnelle	Bizerte	2,5
I4	M	27	Master	Physiques Chimie	En insertion professionnelle	Haffouz	3
I5	F	28	Licence	Entrepreneuriat et gestion de projet	En insertion professionnelle	Tunis	3
I6	M	30	Technicien Supérieur	Informatique	En insertion professionnelle	Tunis	4
I7	M	27	Licence	Economie	En insertion professionnelle	Nabeul	1
I8	F	26	Licence	Logistique	En insertion professionnelle	Korba	4
I9	F	23	Master	Création d'entreprise	En insertion professionnelle	Gafsa	0

Cet échantillon composé exclusivement de femmes est représentatif de la population des étudiants en master en psychologie du travail. L'échantillon des diplômés en insertion professionnelle (N=9) était composé de 4 femmes et de 5 hommes avec une moyenne d'âge de (*M*=27,0 ans). Ils représentent 9 gouvernorats de la Tunisie. Ils sont diplômés des filières en études commerciales et gestion, en langue et science exactes et ingénierie et occupent tous le poste de commercial « conseiller client » dans cette entreprise en micro-finance. 5 d'entre eux

ont vécus une situation de chômage et tous ont travaillé dans le secteur informel avant d'intégrer cette entreprise dans laquelle ils y sont depuis un mois. La durée d'insertion professionnelle des diplômés en insertion professionnelle varie entre 1 mois et 3 mois. La moyenne de la période d'insertion est de deux mois.

10.3 Procédure

10.3.1 L'entretien semi-directif

Nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui consiste à poser des questions relativement ouvertes à l'interviewé, tout en le laissant aborder à sa convenance les thématiques fixées au préalable (Quivry & Van Campenhoudt, 1995). Blanchet (1985, p.1) avance que l'entretien permet « *d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (étude d'actions passées, de savoirs sociaux, des systèmes de valeurs et normes…) ou encore d'étudier le fait de parole lui-même (analyse des structures discursives, des phénomènes de persuasion, argumentation…)* ». Pour Rothwell, Herbert, et Seal (2011, p.245), l'entretien « *constitue une riche source de données* ». Ce qui nous offre une belle opportunité d'explorer les forces de caractère dans un contexte qui n'a encore jamais été investigué dans ce champ de recherche.

Nous avons ainsi opté pour cette méthode en nous appuyant sur un guide d'entretien élaboré en référence à la littérature (Bernaud & Caron, 2004 ; Galassi et *al.,* 1992 ; Gratadour & Mansuy, 2009 ; Guénolé, Bernaud, & Guilbert, 2012). Nous avons ainsi formulé en français 14 questions dans le guide qui a servi pour les deux populations d'étude avec de légères modifications pour certaines questions pour la population des diplômés en insertion professionnelle. Ce guide d'entretien a trois principaux objectifs :

1. Connaître quelles forces de caractère sont mobilisées chez cet échantillon,
2. Investiguer l'adaptabilité de carrière des étudiants et des jeunes en insertion professionnelle,
3. Prendre connaissance de l'état de bien-être de cet échantillon.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons élaboré des thématiques en relation avec notre problématique, et auxquelles nous avons attribué des questions servant ainsi de fil conducteur durant l'entretien. Le détail des questions soumises aux participants est formulé dans le Tableau 10-2.

La question 2 : *« Décrivez votre parcours professionnel »* n'est pas répertoriée dans Tableau 10-2 car elle est conçue comme étant une question ouverte permettant aux participants de décrire librement leur parcours universitaire et professionnel.

Tableau 10-2: Objectifs et thématiques du guide d'entretien

Thématique	Objectifs	N° de questions	Questions
Connaissance de ses forces et forces de caractère	Dans quelle mesure le sujet arrive à énoncer ses propres forces.	Q10	Selon, vous qu'est-ce qui vous permettra de réussir à construire ce parcours ?
Forces de caractère	Les forces mobilisées antérieurement	Q6	Sur quelles forces/ atouts/ caractères personnelles vous vous êtes basés pour effectuer ce choix ? (idha ken ekhtiyar chakhsi, chnouwa moumayezetek echakhséya elli khaletek ettaba3 masirtik)
	Les forces à utiliser	Q12	Quelles sont vos ressources/ atouts/ forces/ caractères personnelles sur lesquelles vous pouvez vous appuyer pour réaliser votre parcours professionnel tel que vous le désirez ?
Adaptabilité de carrière	Anticipation et responsabilité dans les choix	Q3	A chaque étape de votre parcours, comment avez-vous effectué vos choix d'orientation depuis le baccalauréat ?
	L'auto-efficacité perçue pour résoudre les problèmes	Q4	Avez-vous rencontré des contraintes, des difficultés durant ce parcours ? Comment les avez-vous gérées ?
	Perception de contrôle sur la situation	Q5	Quels sont les facteurs qui ont influencé votre choix de parcours universitaire actuel ?
	Anticipation	Q8	Comment envisagez-vous votre parcours professionnel ? Depuis combien de temps vous y pensez ?
	Auto-efficacité	Q9	Pensez-vous pouvoir le réaliser ? Qu'est-ce qui vous fait croire cela ?
	Capacité à explorer des environnements professionnels,	Q11	Quels sont les choix d'orientation/ de carrière que vous pensez faire pour concrétiser votre parcours ?
Epanouissement	Satisfaction de son parcours	Q7	Comment avez-vous vécu ce parcours ? (fierté, bonheur, satisfaction) (kifech 3echt masirtik el jami3eya)
		Q1	Comment vous vous sentez aujourd'hui ?
		Q13	Etes-vous satisfait de votre parcours ?
		Q14	Comment voyez-vous votre avenir professionnel ?

10.3.2 Démarche

10.3.2.1 Conditions éthiques

Nous avons eu recours à un enregistrement vocal de tous les entretiens à travers l'application « enregistreur vocal » de notre téléphone. Une autorisation a été obtenue au préalable par tous les participants aux entretiens.

Avant de commencer les entretiens, nous avons veillé au respect à la fois de l'anonymat mais également de l'intimité des répondants à travers le partage de leur vécu. Nous avons ainsi élaboré un document de consentement libre et éclairé que nous avons soumis aux participants pour lecture et signature avant le début de chaque entretien. Les consignes fixaient le but et les conditions de l'étude de manière précise.

10.3.2.2 Terrain et procédure

10.3.2.2.1 Echantillon des étudiants

La participation aux entretiens a été volontaire. Les étudiantes ayant participé avaient volontairement souhaité le faire suite à une requête générale adressée à tous les étudiants de cette spécialité. Ainsi tous les entretiens ont été menés dans une salle de cours en fin de journée.

La durée des entretiens pour les étudiantes variait de 18 à 45 minutes avec une durée moyenne de M=31,50.

10.3.2.2.2 Echantillon des diplômés en insertion professionnelle

Pour nous entretenir avec cette population, nous avons sollicité la direction générale de l'institution qui nous a formellement autorisés à conduire nos entretiens. L'entreprise en question offre pour les nouvelles recrues un parcours d'intégration de 3 mois en alternance entre des formations sur le terrain et des formations en salle. Nous avons profité de la présence de ces nouvelles recrues en session de formation pour mener les entretiens qui ont eu lieu à la fin de la formation. La durée des entretiens pour les diplômés en insertion professionnelle variait entre 22 et 102 minutes avec une moyenne de la durée des entretiens de M= 62,00.

Le guide d'entretien ainsi que les questions posées ont été formulées en langue française qui est une langue couramment utilisée à la fois dans les entreprises privées mais également dans les milieux universitaires. Toutefois, nous nous sommes confrontés à une autre réalité. Les répondants particulièrement les jeunes en insertion professionnelle demandaient à l'unanimité à répondre en dialecte tunisien. C'est leur langue maternelle qui par la force des choses est

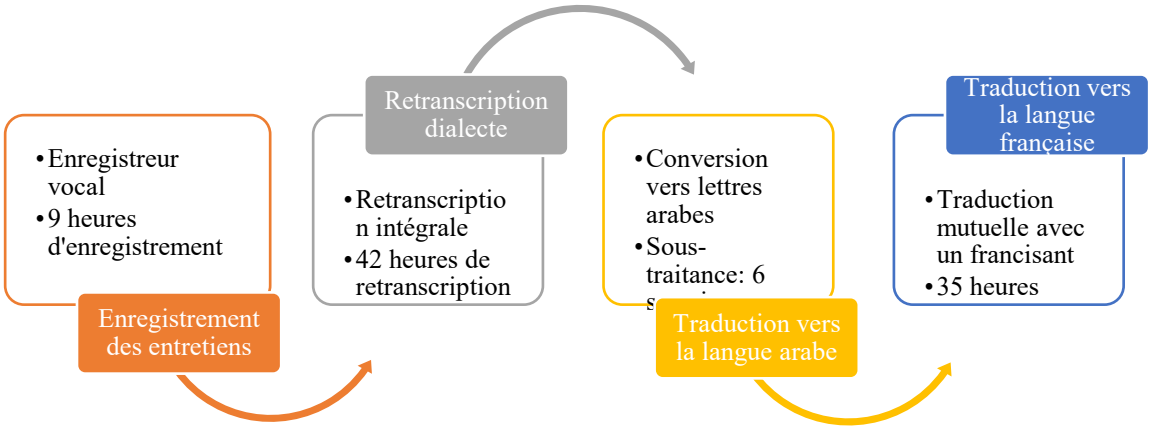
beaucoup plus porteuse de sens dans la manière de se décrire. Nous avons alors procédé à la traduction de tous les 9 entretiens des diplômés en insertion professionnelle.

10.4 Méthode d'analyse qualitative

10.4.1 Préparation du matériel : la retranscription

Tous les entretiens ont été intégralement retranscrits en trois étapes : première étape retranscription brute (dialecte tunisien, en lettres latines), puis une conversion du texte des lettres latines aux lettres arabes. Et la dernière étape consistait à traduire les textes vers la langue française pour l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle. La Figure 10.1 illustre la progression des étapes de la retranscription.

Figure 10.1: Les étapes de l'analyse des entretiens



10.4.2 Choix de la méthode : Analyse Cognitivo-Discursive

Rappelons que les études sur les forces de caractère et sur l'adaptabilité de carrière sont absentes en Tunisie. L'objectif de cette étude exploratoire qualitative constitue un moyen d'investiguer les ressources psychologiques et psychosociales mobilisées lors de la transition université-emploi et qui permettent une meilleure insertion professionnelle. L'analyse du discours est à cet effet la méthode que nous avons choisie. Nous avons considéré la richesse de cette méthode de par l'articulation du langage et du contexte, sur les activités du locuteur. En effet, le langage du sujet y est considéré comme le moyen principal d'action du sujet envisagé

comme un acteur sociohistorique. Cette analyse permet une articulation entre le contexte et le langage dans une sorte de microcosme. A cet effet, plusieurs méthodes d'analyse peuvent répondre à nos objectifs : l'analyse textuelle du discours, l'analyse de contenu du discours, l'analyse énonciative du discours, l'analyse modulaire du discours, l'analyse pragmatique du discours. L'analyse de contenu (Bardin, 1977) est la méthode la plus communément utilisée dans les recherches en psychologie. Sauf que cette méthode ne nous semble pas répondre aux objectifs de notre recherche étant donné.

Dans notre étude exploratoire, nous avons voulu effectuer une analyse qui dépasse les frontières des hypothèses et s'orienter davantage vers une investigation singulière de l'individu en tant qu'« Homme Communiquant » (Ghiglione, 1997). Nous nous sommes alors orientés vers une Analyse des Donnés Textuelles (ADT) qui regroupe les méthodes visant à découvrir l'information « essentielle » contenue dans un texte (Seignour, 2011) en l'occurrence ici dans les entretiens. Ces méthodes sont répertoriées au nombre de quatre : les analyses lexicales, les analyses linguistiques, les analyses cognitives et les analyses thématiques. Quatre critères sont décisifs pour le choix de l'une ou de l'autre méthode : le choix méthodologique, le type de corpus et le moment de l'analyse statistique (Fallery, Montpellier-Management, Rodhain, de Conférences, & Montpellier-Management, 2007).

Tableau 10-3: Facteurs de choix d'un type d'Analyse des Données Textuelles (Fallery et al., 2007)

	Analyses Lexicales	Analyses Linguistiques	Analyses Cognitives	Analyses Thématiques
Cadre Méthodologique	- exploratoire - modèle	- exploratoire	- exploratoire	- exploratoire - modèle
Implication du chercheur	- Faible	- Forte - Faible	- Forte	- Forte
Axe temporel	- instantané - longitudinal	- instantané	- instantané	- instantané - longitudinal
Objet d'analyse	- un groupe	- un individu	- une situation	- un projet
Taille du corpus	- importante	- limitée	- limitée	- importante
Lisibilité Corpus	- forte	- forte	- faible	- faible
Homogénéité Corpus	- faible	- forte	- forte	- faible
Structuration langage	- faible	- faible		- forte
Moment de l'analyse statistique	- découverte ex-ante - contrôle ex-post	- ex-ante	- ex-post	- ex-post

Notre démarche étant exploratoire, portant sur des individus avec un axe temporel instantané où nous explorons les dimensions cognitivo-discursives relatives à leurs ressources psychologiques, leur adaptabilité de carrière et leur épanouissement, nous faisons le choix pour l'analyse linguistique. Cette méthode est tirée de la théorie de l'Analyse Cognitivo-Discursive

(ACD) élaborée par Rodolphe Ghiglione et le Groupe de Recherche sur la Parole (GRP, Université Paris 8). La théorie est fondée sur un découpage du texte en propositions grammaticales, la catégorisation sémantique des mots outils, l'identification de classes paradigmatiques de substantifs (appelés "référents noyaux") et la modélisation des propositions sous un formalisme simplifié appelé "noyau générateur" et "structure fondamentale de la signification" dans l'ACD (Molette, 2009). L'originalité de cette théorie est qu'elle compile à la fois un niveau d'analyse lexicométrique et un niveau d'analyse sémantique. Celle-ci repose sur le postulat de l'existence d'une connection entre système linguistique et système cognitif. Sont alors prises en charge dans l'analyse : les références (ce à quoi le texte se réfère : des substantifs, signes linguistiques) et le contexte d'énonciation (comment est-ce dit : des verbes, des adverbes, des conjonctions, des connecteurs). *Cette analyse permet d'appréhender « comment un sujet communiquant utiliserait les éléments verbaux à sa disposition (substantifs, verbes, adverbes, adjectifs, prépositions, connecteurs…) pour construire ses univers référentiels* » (Ghiglione, Kekenbosch, & Landré, 1998, p. 131). L'analyse sémantique permettra de regrouper des mots extraits d'un corpus de textes dans des catégories ou des classifications en se basant sur des grammaires et des réseaux sémantiques (Molette, 2009).

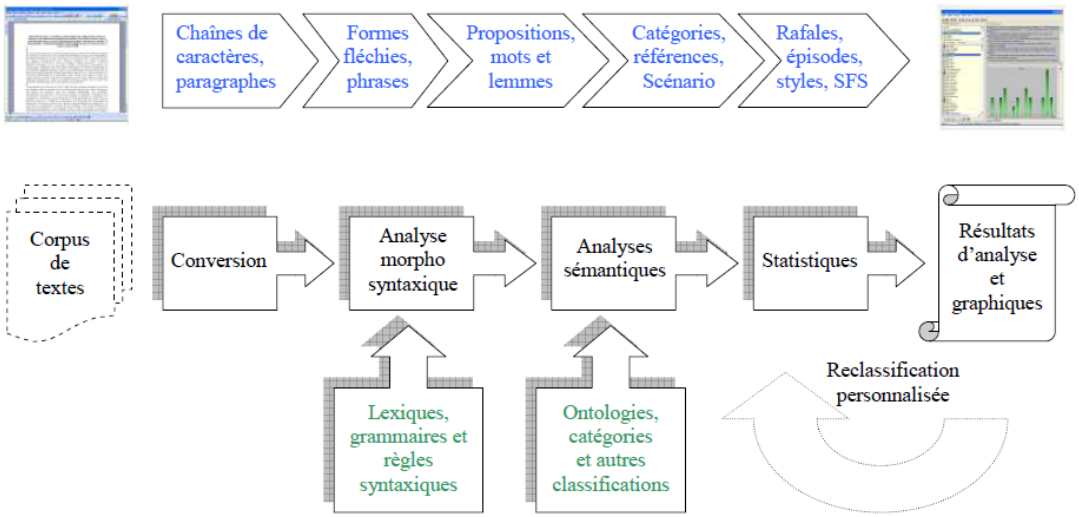
Cette méthode nous permettra dès lors de voir comment les étudiants en fin de parcours universitaire utiliseraient les éléments verbaux à leur disposition pour construire leurs univers de référence, et ce comparativement à la population des diplômés en insertion professionnelle. Cela nous renseignera, si différence il y a entre les deux groupes, du rôle de la transition université-emploi dans la mobilisation des ressources psychologiques. C'est à travers le logiciel Tropes que nous conduisons cette analyse.

Figure 10.2: Démarche entamée pour le choix de la méthode d'analyse des données de l'étude exploratoire

10.4.3 Le logiciel Tropes Version 8.4

Le choix de Tropes a été fait parmi une panoplie de logiciels d'analyse de discours car il présente des caractéristiques en adéquation avec nos approches théoriques et méthodologiques. Tout d'abord, le logiciel a été conçu par Pierre Molette et Agnès Landré en 1994 spécifiquement pour informatiser l'analyse cognitivo-discursive. Il présente également un accès gratuit et une rapidité de l'analyse et du traitement des données dans une approche entièrement exploratoire. Toutes les composantes lexicométriques et sémantiques du discours des sujets sont ainsi analysées.

Figure 10.3: Schéma global de l'Analyse Cognitivo - Discursive effectuée par Tropes (Molette, 2009)



Au sein de ce process de traitement du discours, deux étapes sont effectuées par le logiciel : une analyse morphosyntaxique (Figure 10.4) et une deuxième analyse sémantique (Figure 10.5)

Figure 10.4: Vue globale de l'analyse morphosynyaxique réalisée par Tropes (Molette, 2009)

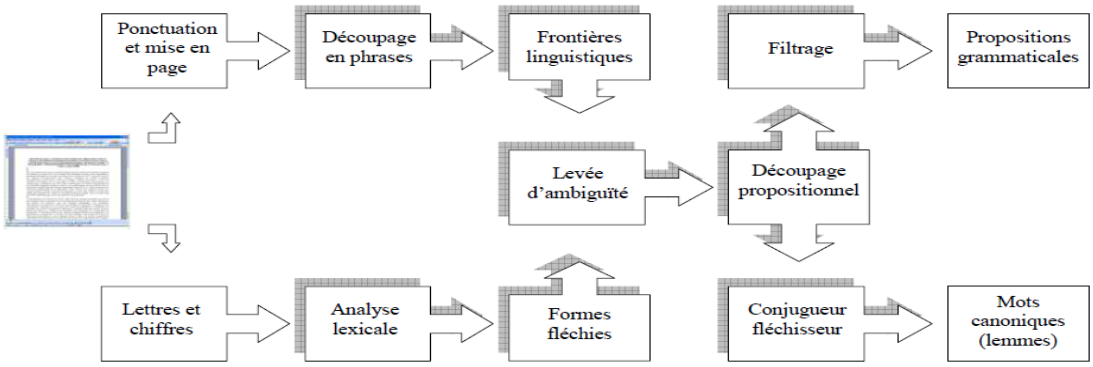
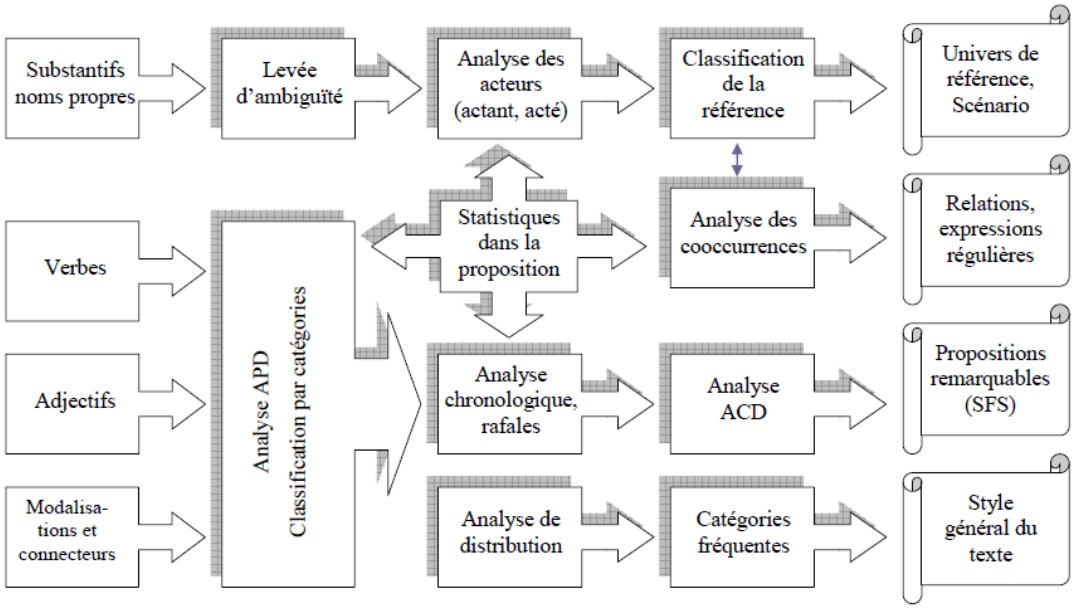


Figure 10.5: Vue globale de l'analye sémantique réalisée par Tropes (Molette, 2009)



Alors que les logiciels de lexicométrie ont pour unité de base le mot, Tropes travaille à partir d'unités de sens. Le logiciel structure alors l'analyse à partir des catégories suivantes (Seignour, 2011):

- **Les styles** (argumentatif, narratif, énonciatif ou descriptif) et les **mises en scène** (dynamique/ action, ancrée dans le réel, prise en charge par le narrateur ou prise en charge par le « je »).
- **Des métacatégories** regroupant les catégories grammaticales de mots (les verbes, les connecteurs, les modalisateurs, les adjectifs qualificatifs objectifs et subjectifs, les pronoms personnels).
- **Univers de référence** qui constituent des champs sémantiques décrivant le contexte global et dont découlent certaines **références**.
- **L'analyse des acteurs** à travers l'acté (celui qui agit : souvent avant le verbe) et l'actant (celui sur lequel agit le verbe : vient souvent après le verbe).
- Des trois derniers éléments, **des scénarios** peuvent être crées. Conçus comme étant un éditeur d'ontologie, ils permettent de contextualiser l'analyse et de définir plus des classifications dont l'objectif est d'enrichir le dictionnaire du logiciel. Il est alors question d'adapter les classifications effectuées par Tropes aux objectifs de l'analyse, en renforçant les univers sémantiques extraits par défaut lors d'une analyse.

- Des **propositions remarquables** introduisant des thèmes ou des personnages principaux nécessaires à la progession du discours,
- La fonction **« les catégories de mots** fréquents » sélectionne les catégories de mots dont la fréquence d'apparition excède la moyenne.
- Les éléments qui sont fréquemment associés les uns aux autres

Le logiciel Tropes est muni dans sa forme actuelle de six groupes de langue (Français, Anglais, Portugais, Espagnol, Italien et Allemand). Dans notre cas, certains entretiens ont été traduits ce qui fait perdre au discours son authenticité, notamment sur le plan sémantique. Cet élément est à prendre en considération dans l'interprétation des résultats.

Après avoir présenté le logiciel d'analyses et nos principaux cadres de référence, nous nous appuyerons dans nos résultats sur certains indicateurs du logiciel. Nous retenons alors trois indicateurs d'analyse pour notre étude : ***les styles et les mises en scène***, ***les univers de référence*** et ***les scénarios***. Un *Scénario* est constitué d'un certain nombre de *groupes sémantiques*, c'est-à-dire de regroupements de mots et/ou de *classes d'équivalents*, qui peuvent être hiérarchisés sur neuf niveaux de profondeur. Nous nous sommes limités au troisième niveau d'analyse. Nous n'avons pas considéré les rubriques de scénarios non spécifiés qui sont indiqués par « *autres concepts ou caractéristiques* ». Nous avons directement analysé les scénarios nominatifs. Tropes contient initialement une vingtaine de scénarios prédéfinis. Trois seront considérés dans notre analyse : comportements et sentiments, politique & société et personnes & groupes sociaux. Pourquoi ce choix ? Le modèle VEA se compose de six vertus : Connaissance et sagesse, courage, justice, humanité, tempérance et transcendance. Ces vertus étant considérées à la fois comme des traits de personnalité, des valeurs morales et des compétences, nous estimons qu'à travers les trois scénarios choisis, nous arriverons à appréhender les forces de caractète de notre population.

10.5Résultats de l'étude exploratoire qualitative

Nous rappelons que l'objectif de cette étude est d'explorer chez les jeunes diplômés les ressources psychologiques mobilisées durant la transition université-emploi et de voir comment ces jeunes développent leur adaptabilité de carrière. A cet effet notre étude se veut comparative entre l'échantillon des étudiants et l'échantillon des jeunes en insertion professionnelle. Cette approche nous permettra de postuler que certaines ressources psychologiques sont plus susceptibles de se manifester lors des transitions nécessitant ainsi un remaniement

psychologique. Nous présentons les résultats par groupe d'échantillon. Nous commencerons par présenter ceux des étudiants pour enchaîner avec l'échantillon des jeunes en insertion professionnelle.

10.5.1 Echantillon des étudiants (N=8)

10.5.1.1 Les styles et les mises en scène

Pour l'échantillon des étudiantes, les verbes utilisés sont plutôt statifs et factifs. Ce qui veut dire que les participantes communiquent à la fois sur leur état et sur les actions engagées. Les modalités montrent que le sujet s'engage, argumente, explique ou critique pour essayer de persuader l'interlocuteur. Le discours est ancré dans le réel. La modalisation est basée à 30,5% sur l'intensité et à 27,8% sur la négation. La modalisation permet de modifier le sens du verbe ou du mot. Presque la moitié des adjectifs utilisés (48,5%) sont de l'ordre du subjectif. Ce qui laisse entendre la présence de perceptions orientées davantage vers les émotions et les jugements de valeurs. Quant aux connecteurs, plutôt construits dans une logique additive (42.5%) relèvent plutôt d'une énumération des faits.

Tableau 10-4: Styles et mise en scène du discours des étudiants (N=8)

Catégorie	*Nbre*	*Taux*
Proposition	**2312**	**100%**
Mot	**15645**	**100%**
Français fond.	12183	77.9%
Verbe	**3096**	**100%**
Factif	1216	39.3%
Statif	1223	39.5%
Déclaratif	607	19.6%
Performatif	50	1.6%
Modalisation	**1575**	**100%**
Temps	258	16.4%
Lieu	118	7.5%
Manière	99	6.3%
Affirmation	160	10.2%
Doute	21	1.3%
Négation	438	27.8%
Intensité	481	30.5%
Adjectif	**664**	**100%**
Objectif	240	36.1%
Subjectif	322	48.5%
Numérique	102	15.4%

Catégorie	*Nbre*	*Taux*
Substantif	**2558**	**100%**
Connecteur	**1129**	**100%**
Condition	48	4.3%
Cause	255	22.6%
But	0	0.0%
Addition	480	42.5%
Disjonction	36	3.2%
Opposition	181	16.0%
Comparaison	75	6.6%
Temps	54	4.8%
Lieu	0	0.0%
Pronom	**2924**	**100%**
Personnel	**1870**	**100%**
"Je"	1593	85.2%
"Tu"	17	0.9%
"Il"	104	5.6%
"Nous"	7	0.4%
"Vous"	16	0.9%
"Ils"	35	1.9%
"On"	69	3.7%

Style plutôt argumentatif
Mise en scène : ancrée dans le réel.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Des notions de doute ont été détectées

10.5.1.2 Les univers de référence

Les univers de références les plus fréquemment cités concernent l'éducation (169 fréquences), l'emploi (159 fréquences) et les sciences Humaines (159 fréquences). Il paraît tout à fait plausible que des étudiants en fin de parcours universitaire aient comme priorité leur éducation c'est-à-dire de se référer à leur vécu le long du parcours éducatif et de référer à l'emploi étant donné qu'ils se préparent à l'entrée au marché de l'emploi. Les sciences humaines étant le domaine de spécialité des particpants à l'entretien. Au-delà de ces références à la spécialité d'étude, une référence au temps (136 fréquences) prend une place importante suivie de référence aux gens (85 fréquences).

Tableau 10-5: Les univers de référence dans le discours des étudiantes (N=8)

Classe	Fréq.	Taux
éducation	169	1.080%
emploi	159	1.016%
sciences_humaines	159	1.016%
temps	136	0.869%
gens	85	0.543%
sentiment	61	0.390%
santé	54	0.345%
vie	46	0.294%
famille	43	0.275%
cognition	40	0.256%
mathématique	30	0.192%
lieu	29	0.185%
communication	24	0.153%

10.5.1.3 Les scénarios

Parmi les scénarios répertoriés par Tropes cinq ont été les plus remarquables dans la population des étudiants (Tableau 10-6). Pour le premier niveau, respectivement, des scénarions relatifs aux comportements et aux sentiments ont été les plus cités, s'en suivent des scénarios portant sur la politique et la société, des scénarios relatifs aux sciences et techniques, des scénarios relatifs aux enseignements et éducation et en définitive aux personnes et groupes sociaux sont les plus remarquables. Pour le deuxième niveau, la classe d'équivalents la plus marquée est celle des sentiments. Celle-ci réfère à tous les aspects motivationnels et

émotionnels de l'individu. La deuxième classe est celle des sciences humaines, ce qui s'explique par la spécialité d'étude de notre échantillon. La troisième classe réfère au travail. Ce qui paraît tout à fait logique étant donné « la spécialité des étudiantes en psychologie du travail » mais également la préoccupation de celles-ci quant à leur avenir. La référence aux gens est le quatrième sous-scénario le plus fréquemment référé. C'est intéressant de savoir que, questionnées sur leur parcours professionnel et les différentes transitions vécues et la transition vers l'emploi que les étudiants réfèrent aux gens alors que les aspects relatifs aux enseignements et éducation occupent la cinquième place. Il est également étonnant de voir que pour des étudiants en fin de parcours professionnel les cognitions et les connaissances sont parmi les moins référées dans les sous-scénarios. D'autre part la référence au comportement en tant qu'action pour appréhender la transition est loin derrière.

Tableau 10-6: Principaux scénarios dans le discours des étudiantes et fréquence de leur appartion (N=8)

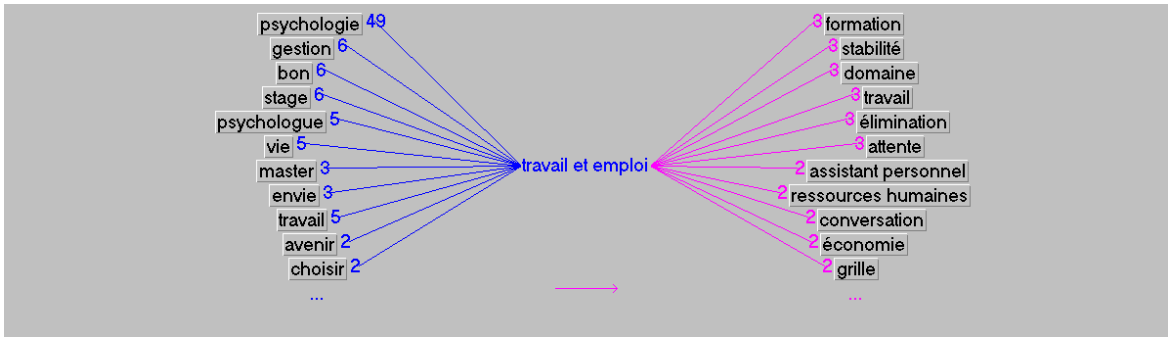
Scénarios	**Comportement & sentiments**			**Politique & société**	**Sciences & techniques**	**Enseignements et éducation**	**Personnes & groupes sociaux**	
Fréquence	**385**			**305**	**255**	**228**	**210**	
Sous-scénarios	Cognition & connaissance	Comportement	Sentiments	Travail & emploi	Sciences Humaines	Formation & apprentissage	Famille	Gens
Fréquences	**49**	**39**	**177**	**235**	**161**	**68**	**53**	**85**

Pour étudier davantage ces références nous avons choisi d'analyser les graphes étoilés de ces sous-scénarios afin de voir les relations entre classes d'équivalents. Nous étudierons les scénarios relatifs aux objectifs de notre recherche, c'est-à-dire : cognition & connaissance, comportement, sentiments. Les « Sciences Humaines », la « Formation & l'apprentissage » faisant partie du domaine de spécialisation de cet échantillon ne nous apportera pas d'informations généralisables pour la population des étudiants. Par contre même si les scénarios « Famille & gens » ne font pas partie du champ de notre recherche, nous décidons tout de même de l'explorer dans le sens de voir comment peuvent-ils représenter des ressources pour les étudiantes.

Le travail et l'emploi (Figure 10.6), référés 235 fois ont été asociés au domaine de la spécialisation « psychologie », « gestion », « stage ». Ce qui rejoint les résultats trouvés dans le graphe « connaissances ». Les connaissances semblent être pour les étudiantes la voie prioritaire pour l'accès à l'emploi et au travail. Ce qui voudrait dire que l'attention est davantage

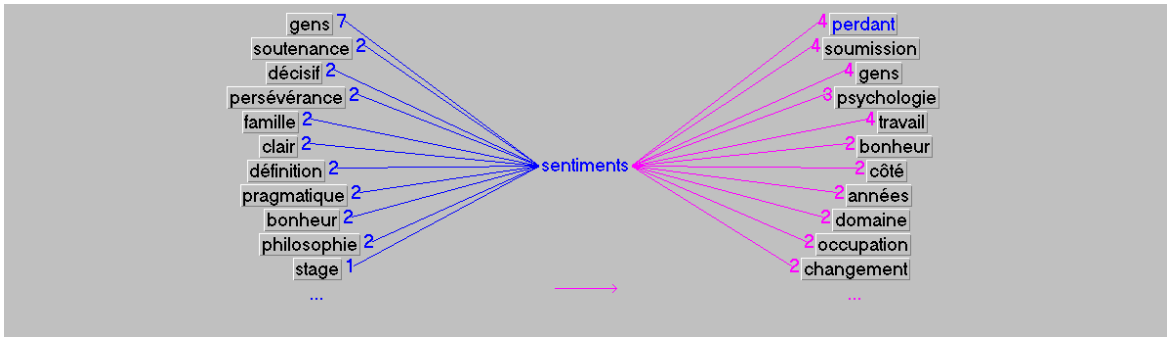
portée sur les connaissances et les savoirs que sur les comportements. Par ailleurs le travail et l'emploi sont beaucoup plus perçus sous l'angle de la stabilité.

Figure 10.6: Graphe étoilé du référent "travail et emploi" pour l'échantillon des étudiantes (N=8)



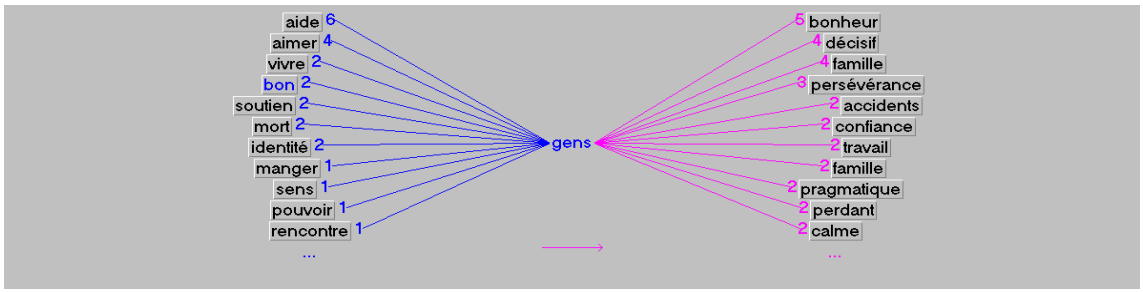
Le sous-scénario « sentiments » (Figure 10.7) est associé aux gens. Les étudiantes expriment leurs sentiments en fonction de leurs relations avec les autres. Comme pour le sous scénario relatif aux comportements, les ressources « détermination » et « persévérance » représentent des éléments de taille dans la transition. Le pragmatisme constitue par ailleurs une ressource mobilisée par les étudiantes. « *Je suis quelqu'un de pragmatique et de réaliste* ». « *Je suis quelqu'un d'objectif et de pragmatique* ». « *Je me base sur le réalisme et le pragmatisme* ».

Figure 10.7: Graphe étoilé du référent "sentiments" pour l'échantillon des étudiantes (N=8)



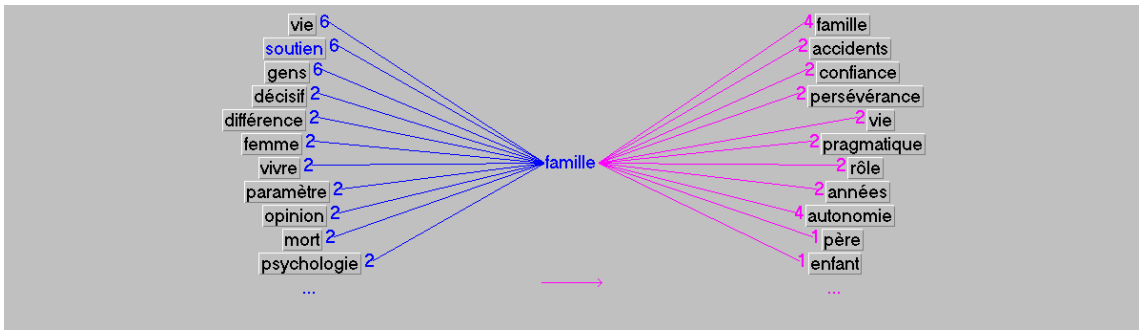
Les ressources sociales paraissent fondamentales chez les étudiantes. En témoignent les deux graphes ci-dessous (Figure 10.8 et Figure 10.9). Le référent au « gens » a été cité 85 fois. Le soutien « aide », « aimer », « soutien », « identité » requière une place assez importante dans la vie des étudiantes ce qui est source de bonheur.

Figure 10.8: Graphe étoilé du substantif "gens" hez les étudiantes (N=8)



La « famille », citée 60 fois constitue un pillier dans la vie des étudiantes interrogées dans leur choix professionnel et dans leur vie. Elle est source de confiance, et de persévérance et de pragmatisme, leur permettant d'acquérir de l'autonomie. Le soutien familial semble être une ressource ayant son poids dans la préparation à la transition.

Figure 10.9: Graphe étoilé du substantif "famille" chez les étudiantes (N=8)



Le graphe étoilé (Figure 10.10) montre que les « les cognitions & les connaissances » sont associées à la « perte », dans le sens où les étudiantes manifestent une crainte face à l'échec face aux études. « *Je n'aime pas être perdante, je veux toujours être excellente* ». Les connaissances sont également liées au « travail » et à la « compétence ». Leur amélioration et actualisation permettrait de mieux appréhender la transition. « *J'ai toujours eu l'opportunité d'apprendre, d'acquérir de nouvelles connaissances* ». Les étudiantes semblent miser sur leurs connaissances développées tout au long de leur parcours universitaire afin d'affronter la transition université-emploi.

Le graphe de la Figure 10.11 fait ressortir trois principaux éléments liés au comportement des étudiantes dans leur manière de gérer les transitions :

- Une composante motivationnelle intrinsèque basée sur la volonté et l'orientation du comportement vers un objectif qui est souhaité « aimer » personnellement,
- Une composante sociale déterminée par l'environnement social à travers :

- ❖ Les gens « *être entourée de personnes sympathiques parce que la vie sociale compte beaucoup pour moi* » ; « *Quand je regarde les gens, il y a pire que moi* » et ;
- ❖ la famille « *avec le courage de la famille, je me sui remise* » / *J'écoute beaucoup l'avis des autres, surtout de ma famille* »-« *L'avis de ma famille compte beaucoup pour moi* »- « *avoir la famille à côté de soi* » E6/ « *la famille a un rôle très important* ».

➢ Des ressources psychologiques telles que :

- La détermination : « *je suis une personne décisive* »
- La persévérance : « *je considère que je suis une personne persévérante* » / « *D'abord, je considère que je suis une personne persévérante* »- « *Mes qualités personnelles m'ont permi d'ariver à ce stade là : la persévérance* »
- L'Audace/ le courage : « *j'ai le courage de souffrir pour faire des choses* » ; « *Je me suis remise avec le courage* ».

Figure 10.10: Graphe étoilé du substantif "cognition & connaissance" pour l'échantillon des étudiantes (N=8)

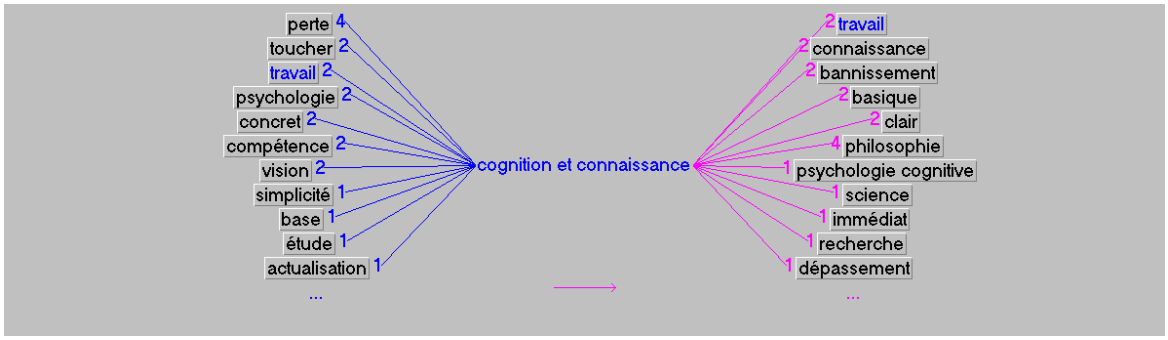
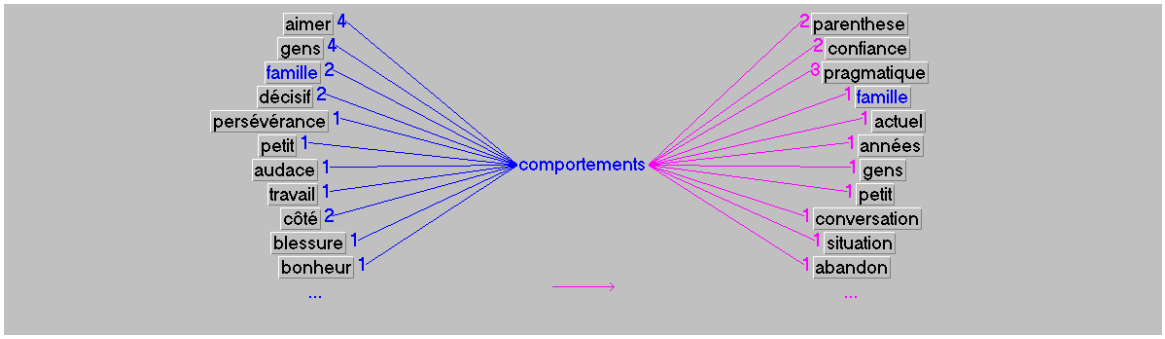


Figure 10.11Graphe étoilé du substantif "comportements" pour l'échantillon des étudiantes (N=8)



Le bonheur résulterait davantage d'interaction avec les gens et paraît une composante importante du travail et de la vie. « *J'étais heureuse de trouver ce que je voulais faire* ».

Figure 10.12Graphe étoilé du substantif "bonheur' chez les étudiantes (N=8)

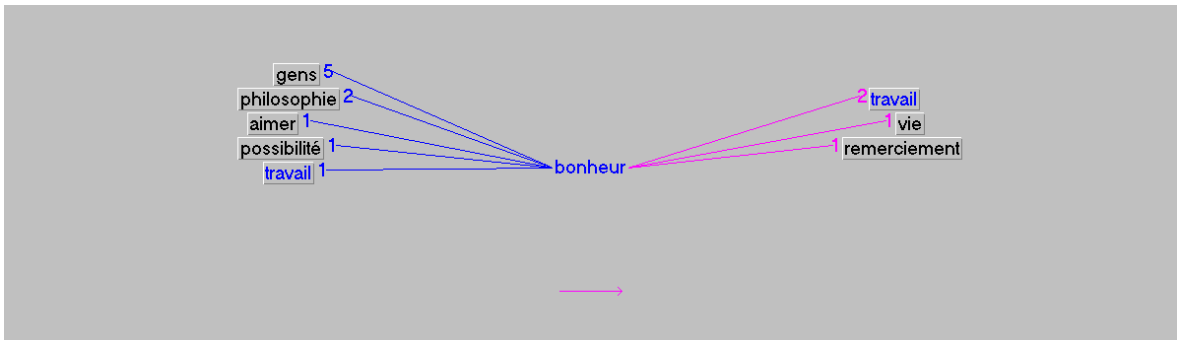
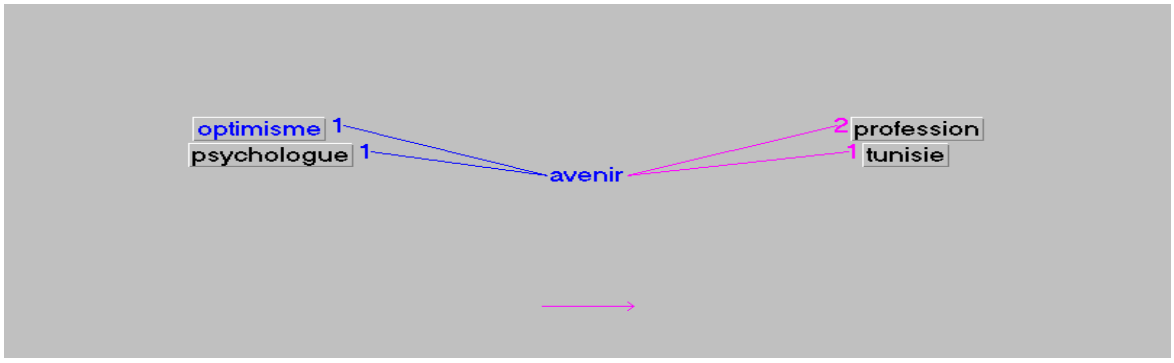


Figure 10.13: Graphe étoilé du susbtantif "avenir" chez les étudiantes (N=8)



Compte tenu des résultats des styles et des mises en scène, des univers de référence et des scénarios relatif à l'échantillon des étudiantes en fin de parcours universitaire et qui se préparent à la transition université-emploi, nous déduisons que :

- Le comportement des étudiantes est davantage centré sur le passé et le présent. A travers un style plutôt argumentatif laissant entendre des opinions ou des critiques sur les différents choix opérés durant leur parcours universitaire. Elles sont à cet effet plutôt ancrées dans le réel et tendent à exprimer leurs sentiments sur leur parcours. Une orientation vers le futur pour préparer la transition paraît secondaire dans le discours des étudiantes.
- Les étudiantes réfèrent la plupart du temps à leur parcours en termes de formations universitaires, en termes de spécialité d'études et en termes de savoir. Malgré les questions posées sur les ressources personnelles, celles-ci ne figurent pas parmi les premiers référents explicités pour parler de la gestion des transitions. Toutefois la référence à la sphère sociale dans sa dimension interpersonnelle occupe une place non négligeable.

- Interrogées sur leur parcours universitaire et sur leur manière d'appréhender leur avenir en termes d'emploi et de préparation à la vie professionnelle, les étudiantes appréhendent le travail dans une continuité avec leur domaine d'études et en termes de stabilité. Quand elles évoquent leurs ressources psychologiques, elles font davantage référence à la persévérance, au courage, à l'audace et au pragmatisme. Les ressources sociales évoquées sous l'angle de la famille et des relations interpersonnelles, constituent pour les étudiantes un véritable ciment dans leur parcours, et surlesquelles elles s'appuient pour appréhender la transition université-emploi à l'avenir. Par ailleurs, les étudiantes sont dans une dynamique de développement et de construction des connaissances qu'elles considèrent comme compétence importante à mobiliser dans la transition université-emploi.

10.5.2 Echantillon des diplômés en insertion professionnelle (N=9)

10.5.2.1.1 Les styles et les mises en scène

Les verbes utilisés dans le discours des diplômés en insertion professionnelle sont à 47,1% factifs. Ces jeunes s'expriment donc plus dans l'action. La modalisation permet de modifier le sens du verbe ou du mot. L'intensité de la modalisation représente chez les jeunes en insertion professionnelle 33.1% et la négation 25.3% ce qui montre que les jeunes sont dans une sorte de dramatisation de leur parcours. Les adjectifs sont plutôt exprimés dans une dimension subjective à 43.9%. Le discours est davantage soutenu par des émotions et des jugements de valeurs que par des faits. L'addition est la modalité du connecteur la plus utilisée (51.5%) dans le sens où les jeunes sont dans une logique descriptive des faits.

Tableau 10-7: Styles et mise en scène du discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)

Statistiques 1

Catégorie	*Nbre*	*Taux*	*Catégorie*	*Nbre*	*Taux*
Proposition	**2772**	**100%**	**Substantif**	**3521**	**100%**
Mot	**18502**	**100%**			
Français fond.	14092	76.2%	**Connecteur**	**1357**	**100%**
			Condition	41	3.0%
Verbe	**3658**	**100%**	Cause	200	14.7%
Factif	1723	47.1%	But	17	1.3%
Statif	1190	32.5%	Addition	699	51.5%
Déclaratif	680	18.6%	Disjonction	36	2.7%
Performatif	65	1.8%	Opposition	144	10.6%
			Comparaison	89	6.6%
Modalisation	**1263**	**100%**	Temps	131	9.7%
Temps	226	17.9%	Lieu	0	0.0%
Lieu	154	12.2%			
Manière	84	6.7%	**Pronom**	**3614**	**100%**
Affirmation	46	3.6%	**Personnel**	**2574**	**100%**
Doute	15	1.2%	"Je"	1850	71.9%
Négation	320	25.3%	"Tu"	180	7.0%
Intensité	418	33.1%	"Il"	248	9.6%
			"Nous"	40	1.6%
Adjectif	**645**	**100%**	"Vous"	10	0.4%
Objectif	198	30.7%	"Ils"	79	3.1%
Subjectif	283	43.9%	"On"	92	3.6%
Numérique	164	25.4%			

Style plutôt argumentatif
Mise en scène : dynamique, action.
Prise en charge à l'aide du "Je".
Des notions de doute ont été détectées

10.5.2.1.2 Les univers de référence

Les univers de références les plus fréquemment cités concernent le temps (221 fréquences), l'éducation (174 fréquences), et l'emploi (137 fréquences). Au-delà de ces références à la spécialité d'étude, une référence à la famille (123 références) et aux référents « gens » (79 références) a été notée. Aucune référence aux forces de caractère n'a été relevée. Tous les univers font référence à une dimension spatio-temporelle, éducative, professionnelle ou sociale.

Tableau 10-8: Les univers de référence dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)

Classe	Fréq.	Taux
temps	221	1.194%
éducation	174	0.940%
emploi	137	0.740%
famille	123	0.665%
gens	79	0.427%
afrique	75	0.405%
sentiment	73	0.395%
commerce	72	0.389%
finance	63	0.341%
communication	55	0.297%
religion	54	0.292%
entreprise	53	0.286%
cognition	48	0.259%
lieu	36	0.195%
europe	35	0.189%
corps	34	0.184%
catégorie_professionnelle	33	0.178%
mathématique	30	0.162%
spectacle	27	0.146%
droit	27	0.146%

10.5.2.1.3 Les scénarios

Dans cet échantillon, parmi les scénarios répertoriés par Tropes cinq ont été les plus remarquables dans l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle. Pour le premier niveau, le scénario relatif à « la politique et à la société » est le plus référencé (504 référents), s'en suivent les scénarios relatifs aux « comportements et les sentiments » (381 référents) puis sur les « finances commerce et entreprise » (320 référents). En quatrième lieu émerge le scénario sur « les personnes et groupes sociaux » (303 référents) et en cinquième lieu le scénario sur « l'enseignement et l'éducation » (250 référents).

Pour le deuxième niveau, la classe d'équivalents la plus marquée est celle du « travail & de l'emploi » (305 équivalences). Résultats plutôt prévisibles quand on sait que ces jeunes sont en pleine insertion professionelle. La deuxième classe est celle des « sentiments » (157 équivalences). La troisième catégorie des équivalences de deuxième niveau réfère à « la famille et aux parents » avec 107 référents ; avant même la référence au secteur d'activité à savoir « l'économie & le commerce » (101 référents) qui vient en quatrième place. La référence aux gens se place en cinquième place (80 référents) du suivie d'une référence à la vie estudiantine

(74 références). « Les cognitions et les connaissances » occupent la septième place avec 66 références. La religion avec 57 références est un référent-scénario chez cet échantillon, ce qui n'était pas le cas dans l'échantillon des étudiantes. En dernier lieu nous trouvons une référence aux comportements (51 référents) et à la famille.

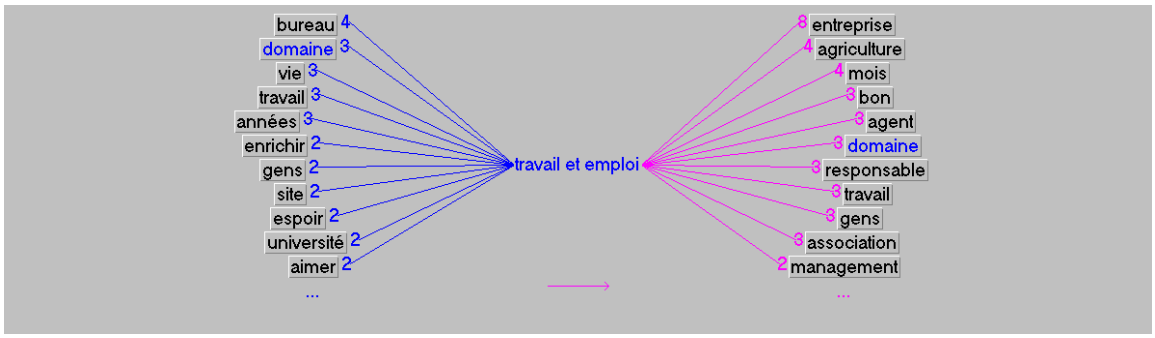
Tableau 10-9: Principaux scénarios du discours des diplômés en insertion professionnelle et la fréquence de leur apparition (N=9)

Politique & société		**Comportements & Sentiments**			**Finance, commerce & entreprise**	**Personnes & groupes sociaux**		**Enseignement & éducation**
504			381		320	303		250
Travail & emploi	Religion	Cognition & connaissance	Comportement	Sentiments	Economie & commerce	Famille & parents	Gens	Etudes, élèves & étudiants
305	57	66	51	157	101	107	80	74

Pour analyser les différents graphes, nous allons adopter le même cheminement que celui entrepris avec l'échantillon des étudiantes. Nous présenterons ainsi les graphes relatifs « au travail & l'emploi », à la « religion », aux graphes relatifs à la « cognition & connaissance », aux « comportements », au « sentiment » et à la « famille & parents » et « gens ».

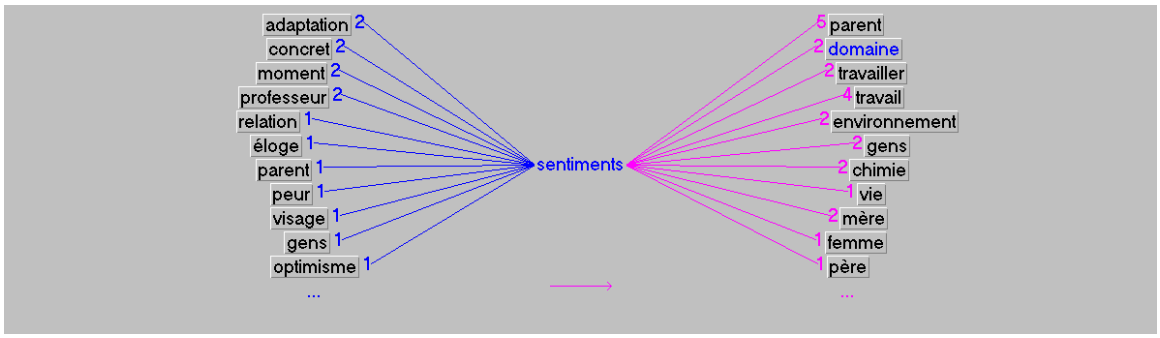
« Le travail & l'emploi » sont associés à une fonction occupée au sein de l'entreprise « bureau », « entreprise », « responsable ». Ils sont également associés à la vie et à l'espoir qui selon le graphe ci-dessous (Figure 10.14) permet de travailler, d'aller de l'avant et d'entreprendre de nouvelles choses ; « *J'y mettais tout mon espoir pour faire ce projet* ». «*Je regarde le futur avec de l'espoir* ».

Figure 10.14: Graphe étoilé du référent "travail & emploi" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)



Les référents aux sentiments sont associés à l'adaptation « *je peux m'adapter et apprendre dans n'importe quel domaine* ». *« Je me caractérise par l'adaptation, qui me permet de lancer mon projet* ». Les sentiments réfèrent aux parents « parent », « mère », « père », et à la sphère professionnelle.

Figure 10.15: Graphe étoilé du référent "sentiments" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)



La Figure 10.16 montre une relation importante entre la famille, la satisfaction et la joie. On peut en déduire que les jeunes cherchent la satisfaction de leur famille et de les voir heureux. La famille constitue également un tremplin pour l'orientation à l'université et pour travailler.

Figure 10.16: Graphe étoilé du référent "famille" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)

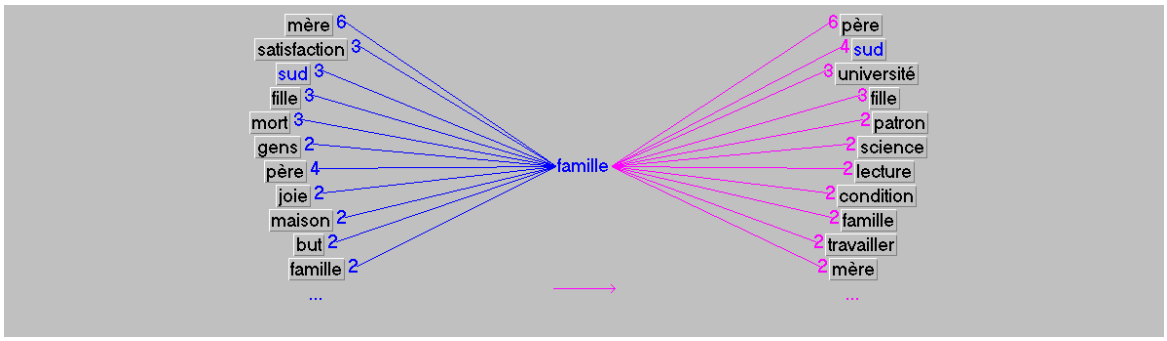
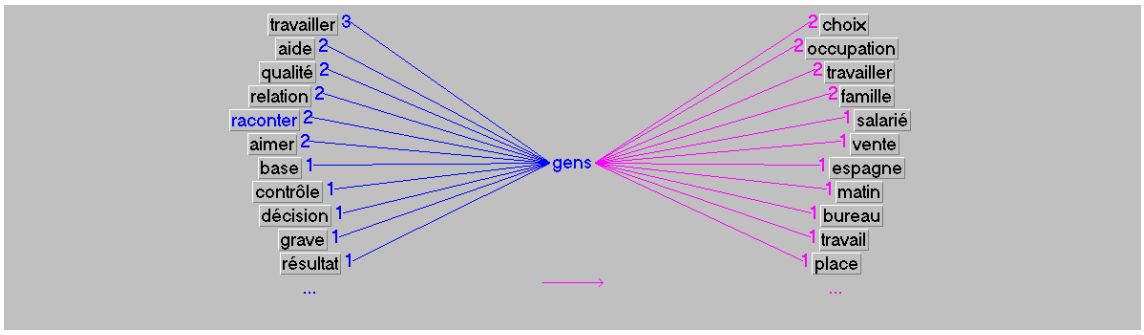
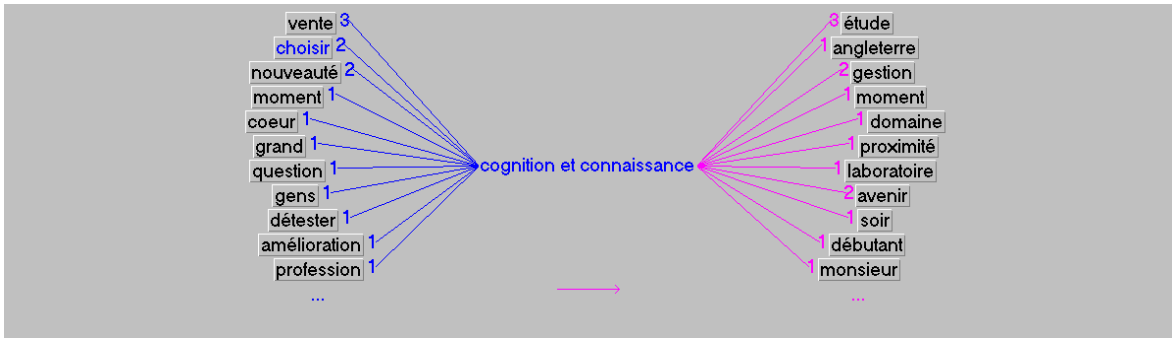


Figure 10.17: Graphe étoilé du référent "gens" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)



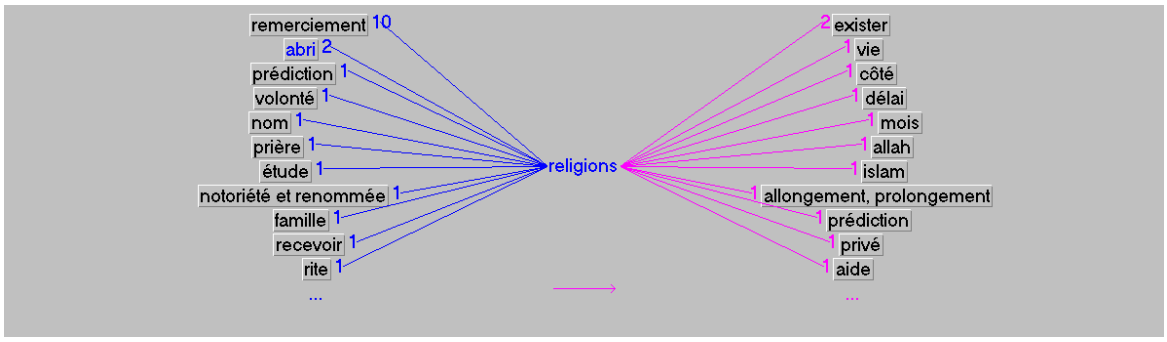
Pour les référents à la « cognition & connaissance » (Figure 10.18), ceux-ci sont actés par le domaine d'activité des jeunes « vente » étant donné qu'ils travaillent dans le secteur de la micro-finance et qu'ils occupent le poste de conseiller client. La nouveauté acte les connaissances qui s'avèrent se développer et s'améliorer à travers la recherche et l'intérêt pour des choses nouvelles *« je suis motivée pour acquérir de nouvelles compétences »*.

Figure 10.18: Graphe étoilé du référent "cognition & connaissance" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)



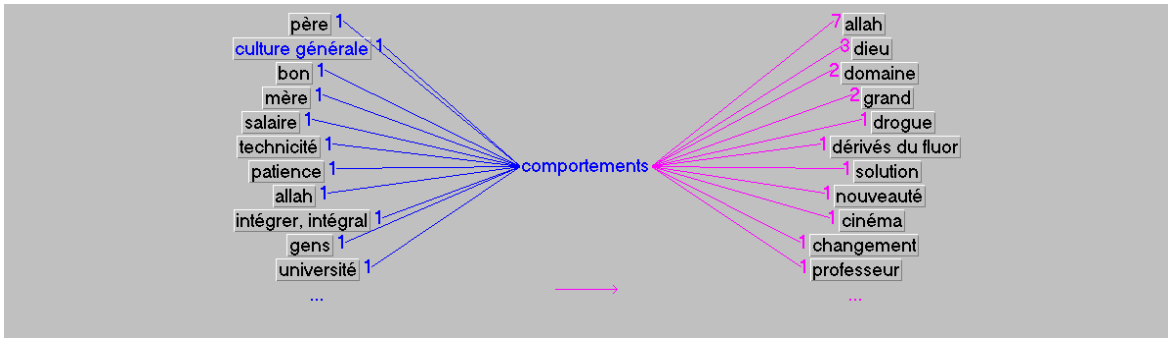
La religion paraît comme un axe jouant un rôle dans la transition université-emploi notamment chez l'échantillon des jeunes en insertion professionnelle. Elle est 10 fois associée aux remerciements, comme si les diplômés étaient redevables à leur foi religieuse qui représente une ressource pour affronter la transition « c'est Dieu qui résoudra les choses » I1. « Il y a la volonté de Dieu et ce qui est prédit par Dieu ». « Je prie Allah pour qu'il me facilite les choses et que les horizons s'ouvrent davantage ». « Je remercie Allah ». « Je me réfère à Dieu, le retour et le refuge à Dieu m'a beaucoup aidé »

Figure 10.19: Graphe étoilé du référent "religion" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)



Les comportements semblent être actés par les connaissances « culture générale » par des ressources sociales telles que les parents « père » et « mère » et les « gens », par des compétences techniques et par certaines ressources psychologiques telles que « la patience ». La référence à « Allah » paraît à la fois acter le comportement et est résultante du comportement. Les comportements sont également représentés comme pouvant opérer le « changement » et solutionner l'avenir.

Figure 10.20: Graphe étoilé du référent "comportements" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)



Les diplômés en insertion professionnelle ressentent le bonheur dans les liens et soutiens familiaux et notamment dans les relations aux gens. Le bonheur est également vécu dans une relation au travail. Toutefois c'est la chance qui définirait selon ces jeunes, l'avenir.

Figure 10.21: Graphe étoilé du référent "bonheur" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)

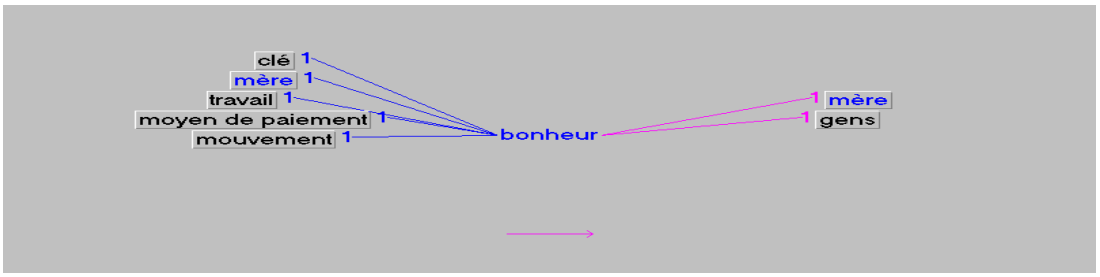
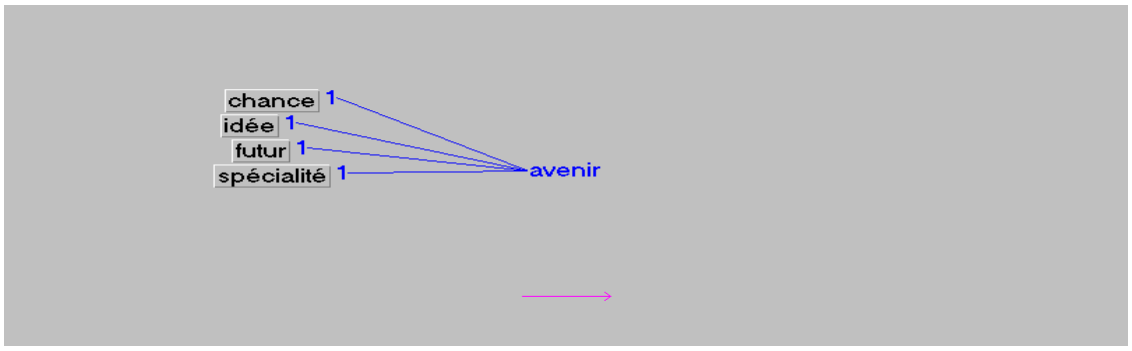


Figure 10.22: Graphe étoilé du référent "avenir" dans le discours des diplômés en insertion professionnelle (N=9)



Les résultats de cette analyse cognitivo discursive réalisée par Tropes sur l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle s'appuient sur les styles et les mises en scène, les univers de référence et les scénarios. Au vu de ces résultats, nous déduisons que :

- Le comportement des diplômés en insertion professionnelle est davantage centré sur l'action avec un discours laissant entendre du dynamisme dans l'action et dans la manière d'entreprendre l'avenir. Les jeunes ont tendance à amplifier le vécu de la transition. Le discours est coloré de teinte subjective soutenue par des sentiments et une description des événements.
- Les univers de référence portent prioritairement sur la notion du temps qui représente un facteur important pour les jeunes durant la période de transition. Cette référence à la temporalité comme étant prioritaire rappelle l'obsession de nos sociétés postindustrielles (Boutinet, 2004). Cette façon d'appréhender la transition sous l'angle de la temporalité entretient une double opposition, d'un côté une temporalité traditionnelle de la stabilité, telle que perçue par l'échantillon des étudiantes ; d'autre part à celle d'une continuité orientée (Boutinet, 2014).
- Questionnés sur leur parcours universitaire et sur leur manière d'appréhender leur avenir en termes d'emploi et de préparation à la vie professionnelle, les diplômés en

insertion professionnelle associent le travail à l'emploi dans l'entreprise. Ils l'appréhendent en termes de développement et comme source d'espoir. Le scénario relatif aux sentiments dégage une certaine tendance des jeunes vers l'adaptation qui oscille entre optimisme et peur. Nous pouvons avancer que les jeunes se trouvent dans une sorte d'incertitude et d'indécision lors de la phase de transition. Des ressources sociales telles que le soutien familial et le soutien de l'entourage semblent aider ces jeunes à gérer la transition. Ce soutien est source d'émotions positives et de joie pour ces jeunes. Les ressources cognitives sont plutôt citées dans une dynamique de recherche de nouveauté et pour développer la curiosité dans la recherche d'emploi durant la transition. Ces connaissances permettraient d'améliorer l'avenir. Au-delà de ces ressources cognitives, les jeunes semblent avoir mobilisé du courage/audace, de la persévérance et la détermination dans la gestion de leur transition. En tant que ressource, la religion, en termes de foi et de croyance en une force supérieure semble avoir joué un rôle protecteur pour faire face à l'adversité que constitue le risque de chômage. Elle représentait une sorte d'abri, de refuge et une raison de vivre dans les moments de souffrance vécus durant la transition.

10.6Discussion des résultats de l'étude exploratoire

Pour rappel, l'objectif de cette étude exploratoire est :

- D'investiguer les forces de caractère mobilisées en amont et en aval de la transition université-emploi. Nous visons à travers cette étude à mettre en exergue la différence des forces de caractère entre la population des jeunes en fin de parcours universitaire et la population des jeunes en insertion professionnelle.
- De voir comment l'adaptabilité de carrière en tant que ressource psycho-sociale est développée en amont et en aval de la transition université-emploi.

La notion de temps centrale dans le discours des deux échantillons rappelle les préconisations de la perspective psychosociale de la transition qui implique d'intégrer une dimension temporelle dans la compréhension des transitions et des changements de carrière (Hostetler et al., 2007; Howes & Goodman-Delahunty, 2014). L'intérêt devra alors être porté sur les spécificités d'un changement de carrière en tant que transition biographiquement rythmée et ancrée dans des expériences concrètes (Boutinet, 2007). Autant la temporalité

accompagne le discours des participants, autant elle s'articule dans une logique de continuité avec le passé sans forcément une projection dans l'avenir. La notion de projet pour se préparer à la transition est alors compromise (Ben Alaya, 2019). Ancrés dans le présent, les diplômés de l'enseignement supérieur ne se préoccupent pas de l'avenir mais cherchent en effet à développer des ressources adaptatives pour améliorer le présent à travers le passé.

D'après les résultats, les étudiantes envisagent la transition dans une logique de continuum et de continuité avec leur parcours universitaire. La transition est perçue en termes de linéarité en se basant sur les connaissances, perçues comme étant des compétences théoriques acquises en termes de savoir. En évoquant leur parcours universitaire et en évoquant leur avenir professionnel, les étudiantes réfèrent davantage à un savoir académique acquis durant leur parcours académique. Même si nous n'avons pas questionné explicitement les participantes sur la sphère sociale et familiale, ces dernières constituent pour les étudiantes en fin de parcours de véritables ressources pour affronter les difficultés liées à leur manière d'appréhender les transitions professionnelles. La transition serait ainsi soutenue par des ressources davantage sociales que psychologiques qui procureraient un sentiment de bonheur et de bien-être. La référence à ses propres ressources psychologiques n'est pas systématique. On se demanderait si les étudiantes se connaissent-elles vraiment en dehors de leur réussite universitaire et au-delà de la sphère sociale ? Et quand elles sont évoquées, les ressources auxquelles se réfèrent les étudiantes pour se préparer la à la transition sont : le courage, la persévérance la détermination et le pragmatisme. Les étudiantes sont davantage ancrées dans le présent que dans une vision anticipatrice de leur avenir professionnel, ce qui questionne le développement de leur adaptabilité de carrière. Ceci s'insère dans une logique classique de l'orientation telle que définie initialement par Parsons (1909). Depuis ses origines, et particulièrement dans le paradigme développemental, la psychologie de l'orientation, a appréhendé les transitions comme un passage entre deux étapes de la vie (Olry-Louis, Vonthron, Vayre, & Soidet, 2017). Or avec les transformations qui surgissent actuellement dans le monde professionnel, des moments charnières dans la transition université-emploi surviennent et nécessitent la mobilisation de ressources psychologiques particulières. Ce qui nous éloigne d'une conception linéaire de la vie (Olry-Louis et *al*., 2017).

Les ressources sociales constituent un socle commun entre les étudiants en fin de parcours universitaire et les diplômés en insertion professionnelle, pour appréhender et gérer la transition université-emploi. Nous avons été interpellés par la référence importante au temps et à la religion de la part des diplômés en insertion professionnelle. Cette référence à la foi et aux

croyances paraît comme une ressource vicariante représentant une forme d'espoir lorsque la transition est porteuse de souffrance de par la difficulté d'insertion professionnelle et des événements voire même le non-événement de l'emploi qui surgit durant cette période. Cette forme de religiosité s'appuie sur le fait d'avoir des croyances cohérentes avec le but et le sens de sa vie (Duffy & Blustein, 2005). La religiosité est généralement considérée comme un phénomène social (Thoresen, 1998) qui fait référence à des croyances personnelles fortes et cohérentes en ce qui concerne la raison d'être de l'univers et la puissance supérieure qui le régit. C'est la capacité à saisir sa place et son rôle au sein du plus grand dessein. Ce sont les croyances des individus qui sont à l'origine de leurs actions et sont une source de bien-être/réconfort pour eux. Spiritualité et religiosité peuvent apporter aux gens un sens ultime de la finalité et peut également fonctionner comme un cadre de support qui inspire la confiance en temps de stress et de transition (Baumeister, 1991 ; McIntosh, 1991, 1995 ; Pargament, 1997).

En conséquence, un nombre considérable de recherches a démontré que la religiosité est positivement corrélée à une variété de situations de la vie, à la capacité de faire face au stress, à l'estime de soi et à la satisfaction générale avec la vie (Miller & Thoresen, 2003; Powell, Shahabi, &Thoresen, 2003). De ce fait, cette foi en une force supérieure dans laquelle l'espoir et la confiance sont établis permet à ces jeunes de lacher prise et de regagner confiance en eux afin de recentrer l'attention non sur l'environnement externe imprévisible mais sur ce qui a de meilleurs en eux. Cette foi en une force supérieure associée à la notion de destin et de destinée est appréhendée comme une partie intégrante de l'identité d'un peuple, comme un phénomène social (Bernaud, 2018 ; Comte-Sponville, 1997) générant du sens à l'existence afin de poursuivre son chemin vers une insertion professionnelle dont l'emploi est différent de son diplôme universitaire. Outre cette dimension et comme pour l'échantillon des étudiantes le soutien social et familial constitue une pierre angulaire dans la manière de gérer les transitions. Venons-en aux ressources psychologiques et conformément à celles exprimées par les étudiantes, les connaissances, le courage, la persévérance et la détermination sont considérés par les diplômés en insertion professionnelle comme étant des forces qui leur ont permis de réussir cette transition.

Les connaissances sont plutôt utilisées en termes de recherche de nouveauté, éventuellement dans la recherche d'emploi mais également comme base pour faire des choix d'avenir. Ce qui est différent par rapport à l'échantillon des étudiantes (Tableau 10-10) c'est que les jeunes en insertion manifestent l'adaptabilité de carrière à travers la curiosité développée dans la recherche d'emploi et à travers un style de discours orienté vers l'action. L'adaptabilité de

carrière serait-elle alors développée à travers la confrontation avec des situations inconfortables comme la recherche d'emploi, ou des périodes de chômage ?

Tableau 10-10: Comparaison des résultats de l'Analye Cognitivo Discursive entre l'échantillon des étudiantes et l'échantillon des diplômes en insertion professionnelle

	Echantillon des étudiants	**Echantillon des diplômés en insertion professionnelle**
Scénarios	Ressources	Ressources
Comportements	Pragmatisme Audace/ courage Détermination Persévérance	Audace/ courage Détermination Persévérance
Connaissances	Compétence Développement des connaissances Curiosité Dépassement	Recherche nouveauté Amélioration des connaissances Choix de l'avenir
Sentiments & bonheur	Bonheur Persévérance	Adaptation Peur/ optimisme
Famille	Soutien Autonomie	Satisfaction Joie
Gens	Bonheur Soutien/ aide Persévérance Confiance	Soutien
Religion	-	Abri- prédiction-vie-existence-volonté
Adaptabilité	Stabilité-verbes statifs mise en scéne ancrée dans le réel.	Adaptation-verbes factifs- mise en scène dynamique

Même si ces résultats s'éloignent de notre objectif initial, ils n'en demeurent pas moins intéressants pour explorer les croyances et les valeurs qui fondent le comportement des jeunes diplômés en amont et en aval de la transition université-emploi.

Marcel Proust disait : « *Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux* ». Cette étude exploratoire nous a ouvert les yeux sur des variables que nous n'avons pas considérés dans notre objet d'étude initial centré sur les ressources psychologiques et psychosociales. Toutefois et au-delà des résultats établis quant à l'importance des ressources sociales chez les deux échantillons et la prévalence de la religion comme référent central au moment de la transition, les ressources psychologiques constituent un des moyens mobilisés durant la transition. Aussi surprenant soit-il, ces ressources sont bien considérées comme étant une composante du bonheur ou de l'épanouissement (Ryff & Keyes, 1995 ; Diener *et al.,* 2009) référence faite au soutien et aux relations sociales. D'autre part, en nous référant au modèle de Peterson et Seligman (2004) les connaissances, et la religion sont également conçues comme ressources psychologiques voire même des forces de caractère conçues comme valeurs morales et traits de caractère.

En guise de conclusion de cette partie, nous pouvons déduire que :

- Le soutien social et le soutien familial constituent une source de bonheur pour les diplômés de l'enseignement supérieur qui s'en servent comme ressources sociales afin d'appréhender la transition université-emploi.
- Le courage, la persévérance et la détermination sont les principales forces de caractère mobilisées en amont et en aval de la transition université-emploi. Ce qui nous renvoie à la vertu du courage dans le modèle de Peterson & Seligman (2004). Cette vertu, cheminée par des forces émotionnelles constitue une véritable ressource mobilisée en amont et en aval de la transition université-emploi.
- La référence à la religion se développe davantage dans des périodes transitionnelles difficiles. Elle constituerait une ressource protectrice. Celle-ci est également considérée dans le modèle des Valeurs En Action (Peterson & Seligman, 2004) comme étant une force spirituelle menant à une valeur morale transcendante source de bonheur et d'épanouissement.
- L'adaptabilité de carrière, comme ressource psycho-sociale est davantage développée chez les jeunes en insertion professionnelle qui ont déjà vécu la transition.

A la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que les jeunes (étudiants ou en insertion professionnelle) font davantage appel à des ressources psychologiques soustendues par le soutien social, par les valeurs commnautaies telles que la religion.

Les forces cognitives telles que les connaissances demeurent une constante chez les deux échantillons. L'hypthèse Hp1 est alors refutée. Par ailleurs, les forces émotionnelles du courage sont mobilisées également en amont et en aval de la transition par les deux échantillons, ce qui confirme partiellement notre hypothèse Hp2 dans laquelle nous postulions que les forces du courage étaient davantage mobilisées pendant la transition. Par contre cette hypothèse est confirmée pour ce qui est de la mobilisation des ressources de transcendance durant la transition. Ces ressources de croyance et de foi religieuse sont davantage mobilisées durant la transition et en aval.

Conformément à nos attentes, l'adaptabilité de carrière plus élevée chez les diplômés en insertion professionnelle, c'est-à-dire durant la transition. Nous confirmons alors l'hypothèe Hp3.

De ce fait, la lecture psychosociale de la transition université-emploi à travers les ressources de soi (Schlossberg, 2005) se manifeste, par la compréhension des articulations entre forces individuelles et contextuelles dans les processus de transition (Olry-Louis et *al*., 2017).

Les modifications dans ses présomptions du monde comme par exemple la difficulté de travailler avec son diplôme d'études dans certaines filières, amèneront l'individu à introduire des modifications conséquentes dans son espace de vie. Il introduira alors des modifications internes et externes visant à améliorer son adaptation avec son environnement (Parkes, 1971).

Cette étude comparative entre les deux échantillons éclaire sur la discontinuité du temps organisé par la transition entre deux modalités complémentaires. Cette discontinuité est articulée par deux ruptures définissant l'amont et l'aval de cette transition université-emploi : « *un amont à apprivoiser dans la mesure où il sépare de ce qui se faisait auparavant, un aval à anticiper qui ouvre vers un ailleurs différent à projeter* » (Boutinet, 2014).

A la lumière des résultats de cette étude exploratoire, nous choisissons d'étudier, la connaissance de ses propres forces et les différentes forces de caractère qui sont mobilisées dans la transition université-emploi et qui permettraient de développer le bien-être et l'adaptabilité de carrière. Nous pensons que ce modèle pourrait être prédictif pour une insertion professionnelle plus rapide, ce qui réduirait la durée de la période de chômage chez les diplômés de l'enseignement supérieur.

Même si cette étude étude qualitative exploratoire nous a permis d'explorer au préalable les différentes ressources impliquées dans la transition université-emploi, elle présente des limites et sa généralisation est à modérer. En effet la taille de l'échantillon (N=17) et la sur-représentation des femmes et de la psychologie dans l'échantillon des étudiants en sont les principales limites.

Par ailleurs, cette étude interroge des auto-perceptions que nous n'avons pas étudiées d'une manière objective, notamment à travers un suivi longitudinal ou de carnets de bord quotidien à titre d'exemples. Toutefois, les résultats obtenus peuvent constituer des pistes de recherche avec des méthodologies qualitatives différentes.

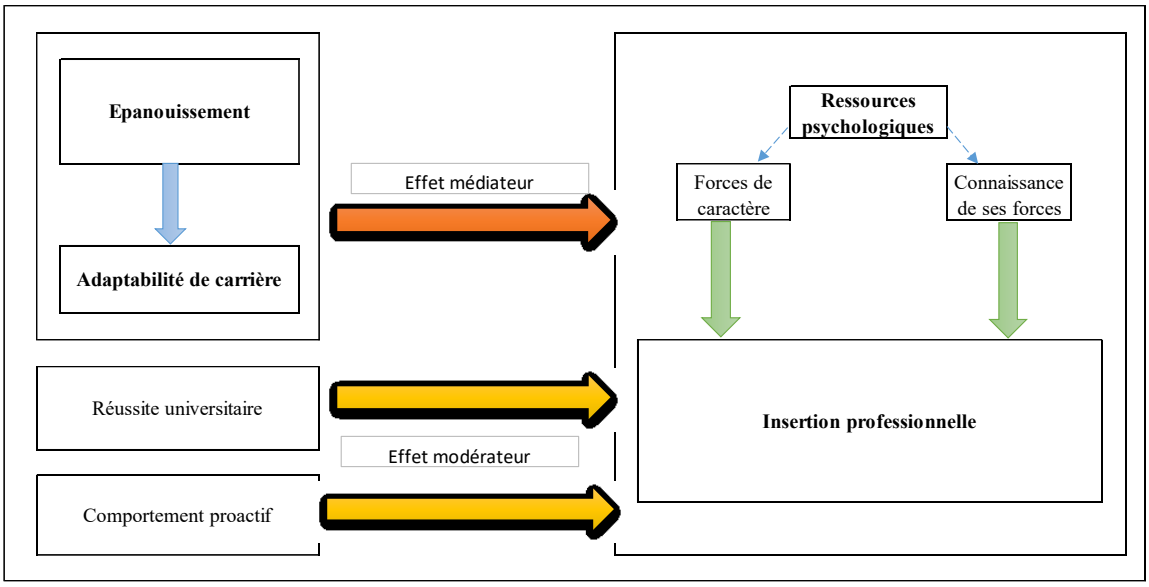
Le chapitre qui suivra précisera les outils de mesure utilisés pour l'étude empirique quantitative et sera consacré à leur validation dans le contexte tunisien chez la population de diplômés de l'enseignement supérieur.

11 Etude de la validité des échelles psychométriques

11.1 Principe et objectifs

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous sommes clairement orientés vers une démarche hypothético-déductive. Celle-ci se base dans sa mise en œuvre sur l'utilisation d'outils psychométriques adaptés à la population et au terrain de recherche. Dans une logique d'économie, nous avons fait le choix de s'outiller d'échelles de mesures existantes et qui correspondent à notre modèle conceptuel (Figure 11.1). Néanmoins, toutes celles que nous avons choisies n'ont pas, à notre connaissance, fait l'objet de démarche de validation dans le contexte tunisien. Nous avons donc entamé cette procédure sur les échelles utilisées : échelle de « connaissance de ses forces », l'inventaire VIA-72, l'échelle « épanouissement » pour la mesure du bien-être et l'échelle « adaptabilité de carrière ».

Figure 11.1: Rappel sur le modèle de recherche



Nous étudions dans notre modèle plusieurs variables qui sont mesurées par différentes échelles psychométriques sous-tendues par des modèles théoriques différents. La première étape de notre démarche fut d'arrêter le choix de nos outils psychométriques. La deuxième étape nécessaire dans une démarche éthique, fut la demande d'autorisation d'utilisation des différentes échelles auprès des auteurs. Toutes les échelles choisies et utilisées dans notre étude sont en langue française, considérant ainsi que tous les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ont une maîtrise de cette langue. Nous n'avons procédé ni à l'étape de l'adaptation ni à la traduction.

L'échantillon global se compose de 577 participants répartis comme suit :

- 446 femmes (77,3 %) et 131 hommes (22,7 %).
- Âgés de 20 à 48 ans (M = 24,03, ET = 3,63).
- 470 sont des étudiants (81.5%) et 107 participants sont en insertion professionnelle (18.5%).
- 518 sujets (89,8%) ont des diplômés de licence, 59 sujets (10,2%) ont des diplômes de master.

11.2 Méthode pour l'analyse des propriétés psychométriques

L'étape de validation d'un instrument psychométrique est essentielle pour pouvoir conclure à sa fiabilité et être en mesure de l'utiliser dans ses recherches (Bernaud, 2007).

Deux critères ont permis d'explorer la validité de nos échelles psychométriques.

Le premier critère est ***la validité interne du construit*** où l'objectif était de confirmer le modèle théorique sous-jacent à l'échelle psychométrique. Pour cela, nous avons conduit des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires à partir de modélisations par équations structurales (Byrne, 2010). Ensuite, ***l'analyse de la fidélité*** a porté sur la cohérence interne mesurée par le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach (Bernaud, 2007).

Deux types d'approche factorielle de l'analyse des tableaux de données (Pasquier & Gras, 2012) sont généralement adoptés en psychométrie pour la validation interne : l'approche exploratoire et l'approche confirmatoire.

11.2.1 L'analyse factorielle exploratoire et critères

L'approche exploratoire recherche un résumé de l'information en faisant passer un système de droites dans le nuage de points, minimisant la somme des carrés de la distance de chaque point à chaque droite. On obtient ainsi une ou plusieurs nouvelles variables appelées composantes ou facteurs. Cette approche a historiquement été rendue possible par l'Analyse en Composantes Principales (ACP) (Hotelling, 1933). Descriptive, l'ACP aide à comprendre la structure d'une série de données, et constitue une source d'hypothèses à vérifier ultérieurement notamment par l'approche factorielle confirmatoire.

Certes la méthode de l'Analyse par Composantes Principales (ACP) est celle qui est la plus souvent utilisée dans l'analyse factorielle exploratoire. Toutefois, la méthode est de plus en plus discutée pour sa logique car peu adaptée à refléter les données. En effet l'ACP permet d'extraire des groupes de variables, appelés composantes sans tenir compte des erreurs de mesure. Ce qui

est différent de la méthode de l'analyse factorielle des psychologues (Factorisation en Axes Principaux : FAP) et qui à travers l'étude de la structure latente du modèle explique les liens entre les différentes variables. C'est la FAP qui aurait été la méthode la plus appropriée pour mener l'analyse factorielle exploratoire. Nous sommes conscients que l'ACP est loin d'équivaloir la méthode FAP. Nous l'avons toutefois retenue parce qu'elle a été utilisée à la fois par les auteurs des échelles originales, mais également par les chercheurs qui ont mené des études sur la structure factorielle de ces échelles. Le choix de cette méthode, malgré ses limites, nous permettra donc de comparer nos résultats avec les résultats des études antérieures selon une même méthodologie.

Nous avons ainsi adopté l'ACP avec rotation Varimax comme méthode d'analyse dans l'approche exploratoire. La rotation Varimax fait tourner les axes en préservant leur orthogonalité. Elle cherche à maximiser la variance des corrélations. Elle aide à identifier la contribution des variables à la formation des axes factoriels. Ceci permet de tirer, d'une manière rapide et synthétique, des conclusions sur les dimensionnalités des variables. Les critères ainsi retenus sont : une qualité de représentation des items >.40, des indices de saturation factorielle >.40 et des critères de liaison >.30. Toutes les données ont été traitées par le logiciel SPSS 23.0.

11.2.2 Analyse factorielle confirmatoire et indices d'ajustement.

Une fois la structure des échelles explorée par l'ACP, une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée. En suivant les recommandations de Hoyle et Panter (1995), l'ajustement des données au modèle des données a été évalué à l'aide du χ^2 ainsi que par un ensemble d'indices complémentaires. Nous avons ainsi retenu, en complément du χ^2, les indices d'ajustement suivant : le GFI (Goodness of Fit), le RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ainsi que le TLI (Tucker-Lewis Index), le NFI (Normed Fit Index), et le CFI (Comparative Fit Index). Un modèle est jugé acceptable quand la valeur du χ^2 divisée par le degré de liberté est inférieure à 5 et lorsque les valeurs des indices GFI, TLI, NFI, et CFI sont supérieures à .90. Pour l'indice RMSEA, Jöreskog et Sörbom (1993) considèrent que l'ajustement est acceptable lorsque la valeur est comprise entre .05 et .08 et est jugé bon pour les valeurs inférieures à .05. Toutes les données ont été traitées par le logiciel AMOS 23.0.

Nous avons suivi la méthode employée par Steger et *al*. (2012), qui repose sur une stratégie de contre-validation (cross-validation). L'échantillon a été partitionné aléatoirement et également en deux groupes. Le premier échantillon (N = 288) (Tableau 11-1) a été utilisé pour procéder à une analyse factorielle exploratoire de validation tandis que le deuxième échantillon (N = 289)

(Tableau 11-2) a été utilisé pour effectuer une analyse factorielle confirmatoire de contre validation.

Tableau 11-1 : Compossition de l'échantillon pour l'analyse factorielle exploratoire (N=288)

		Fréquence	Pourcentage
Sexe	Femme	230	79,9%
	Homme	58	20,1%
Statut	Etudiants	235	81,6%
	En insertion professionnelle	53	18,4%
Diplôme obtenu ou en préparation	Licence	254	88,2%
	Master	34	11,8%

L'âge des participants varie entre 20 et 48 ans avec une moyenne (M= 24,08) et un écart type (ET= 4,00).

Tableau 11-2: Composition de l'échantillon pour l'analyse factorielle confirmatoire (N=289)

		Fréquence	Pourcentage
Genre	**Femme**	**216**	**74,7%**
	Homme	**73**	**25,3%**
Statut	**Etudiants**	**235**	**81,3%**
	En insertion professionnelle	**54**	**18,7%**
Diplôme obtenu ou en préparation	**Licence**	**264**	**91,3%**
	Master	**25**	**8,7%**

L'âge des participants varie entre 21 et 37 ans avec une moyenne (M= 23,99) et un écart type (ET= 3,22).

Nous allons alors procéder ci-dessous à la présentation des résultats de validation de chacune des échelles choisies : l'échelle de « connaissance de ses forces » (Govindji & Linley, 2007), l'inventaire des forces de caractère de Seligman et Peterson (2004) (VIA-IS), l'échelle d'épanouissement (Diener et *al.,* 2010) l'échelle d'adaptabilité de carrière (CAAS-SF) (Maggiori

et al., 2017).

11.3 Validation de l'échelle de connaissance des forces

11.3.1 Présentation de l'échelle

L'échelle des connaissances des forces utilisée est celle traduite en français par (Dubreuil et *al*., 2016) selon la procédure de traduction de Vallerand (1989). Cette échelle de huit questions demande aux répondants d'être d'accord avec les phrases relatives à la prise de conscience de leurs propres forces (exemples de questions : "*Je connais bien mes forces* » ; "*Je sais ce que je fais de bien*") sur une échelle de type Likert de 1 (fortement pas d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Des études antérieures ont montré une structure unidimensionnelle et des niveaux de cohérence interne bons (α = .89) (Govindji & Linley, 2007). L'indice de fiabilité de l'échelle traduite en français variait entre α = .75 et α = .82.

11.3.2 La Structure factorielle et les indices d'ajustement de l'échelle

Initialement, la factoriabilité de l'échelle à 8 items a été examinée sur le premier échantillon (N = 288). Nous avons conduit une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation factorielle Varimax. Un modèle initial en deux facteurs a été identifié. Les deux facteurs expliquent 56.83% de la variance totale. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .825, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(28) = 703.31$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.15 et 0.94 (*mdn* = 0.57). Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.61 et 0.83 (*mdn* = 0.74) pour le premier facteur, et de 0.97 pour le deuxième facteur représenté par un seul item. Un item n'avait de saturation pour aucun facteur car <.40. Une procédure pas à pas est donc engagée pour deux raisons. La première repose sur les recommandations de plusieurs auteurs qui conseillent d'éliminer les facteurs comportant un seul item, ou les items ayant une faible contribution factorielle (< 0,40). La seconde raison repose sur l'objectif d'amélioration de l'interprétation des facteurs retenus. Au cours de la première étape d'épuration certains items ont donc été retirés en fonction des critères suivants :

- Élimination des items qui représentent une faible qualité de représentation inférieure à 0,40 (Evrard et *al.* 2003, p.412) ;
- Élimination de tout item qui sature seul sur un facteur ;
- Élimination des items n'ayant aucune contribution factorielle supérieure à 0,40 sur l'un des facteurs extraits ;

- Élimination des items ayant des saturations sur plusieurs facteurs et dont l'écart entre les différentes saturations est inférieur à 0.10.

En fonction de ces critères, les items 1 et 2 ont été supprimés. Nous avons alors reconduit une autre analyse sur les six items restants. La nouvelle structure factorielle est unidimensionnelle et le facteur unique explique 56,69 % de la variance totale.

La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .825, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(15) = 667.82$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.41 et 0.68 (*mdn* = 0.57). Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.64 et 0.82 (*mdn* = 0.75). Ainsi, les corrélations entre les items et le score total varient entre 0.64 et 0.81 (*mdn* = 0.76). Nous retenons alors la nouvelle composition de l'échelle de « connaissance de ses forces » avec une structure unidimensionnelle à 6 items : de l'item 3 à l'item 8. Tous les résultats suggèrent que les valeurs sont appropriées pour la conduite d'une analyse factorielle (Pett, Lackey, & Sullivan, 2003).

Tableau 11-3: Les indices de saturation factorielle de l'échelle "connaissance de ses forces" (N=288)

	Composante
	1
CF4 Je suis conscient de mes forces.	0,82
CF6 Je connais bien mes forces.	0,81
CF7 Je connais les choses que je fais le mieux.	0,79
CF5 Je connais les choses dans lesquelles je réussis.	0,74
CF3 Je connais ce que je fais de bien.	0,70
CF8 Je sais quand je suis au meilleur de moi-même.	0,64

Cette structure sera testée en réalisant une analyse factorielle confirmatoire à l'aide de modélisations par équations structurelles sur le sous-échantillon 2 (N=289). Ainsi, dans la construction du modèle, tous les items ont été autorisés à saturer sur une même variable latente. Le modèle original montre les indices suivants : $\chi^2(9) = 59.56$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 6.617$, GFI= .94, NFI= .92, TLI = .89, CFI = .93, RMSEA = .14, SRMR = .1. Le RMSEA était relativement élevé.

Tableau 11-4: Indices d'ajustement de la structure factorielle de l'échelle de "connaissance de ses forces" à un facteur

Les indices	***Khi* 2**	***ddl***	***p***	***khi*2 /*ddl***	***GFI***	***NFI***	***TLI***	***SRMR***	***RMSEA***	***CFI***
	59,56	9	<.01	6,617	.94	.92	.89	0.10	.14	.93

N = 289. *ddl* = degrés de liberté ; TLI = Tuckers-Lewis index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual.

La structure factorielle de l'échelle de « la connaissance de ses forces » issue de l'analyse factorielle exploratoire (ACP) a été testée par une analyse factorielle confirmatoire. Les indices d'ajustement du modèle sont présentés dans le Tableau 11-4.

Le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach était de 0.86 pour le sous échantillon 2 (N=289). En somme ces résultats montrent une bonne fiabilité de l'échelle à 6 items.

Nous utiliserons dans notre recherche cette version de l'échelle « connaissance de ses forces » composée désormais de 6 items.

11.4 Validation de l'inventaire des forces de caractère VIA-IS

11.4.1 Présentation de l'échelle

Le VIA-IS fournit une mesure de la classification VIA des forces et des vertus (Peterson & Seligman, 2004), fruit de l'effort le plus intensif réalisé à ce jour pour établir une énumération des dimensions constituant le concept de caractère. La classification VIA se concentre sur 24 forces de caractère clés, traits de personnalité qui caractérisent le fonctionnement positif de l'individu et valorisé socialement. Celles-ci sont regroupées dans une classification en six vertus conceptuelles largement valorisées par toutes les cultures. Cette relation est modélisée de manière hiérarchique, reflétant la relation entre les constructions de facettes et de domaines qui prédominent dans la théorie de la personnalité actuelle (Costa, McCrae, & Dye, 1991). Cependant, les associations entre les vertus et les forces ont été déterminées de manière intuitive plutôt qu'empiriquement, vraisemblablement pour refléter des présomptions culturelles relativement universelles plutôt que des caractéristiques spécifiques des échelles de VIA-IS. Le VIA-IS a depuis été utilisé dans des centaines d'études portant sur la nature des forces et a été complété plusieurs millions de fois en ligne par des personnes ayant accédé au site Web « Authentic Happiness » ou au site Web de « VIA Institute on Character ». La fiabilité interne et test-retest des échelles s'est avérée adéquate, les scores d'auto-évaluation convergent avec les évaluations par les pairs et il existe des preuves de la validité discriminante lorsqu'elles sont corrélées à la désirabilité sociale (Peterson & Seligman, 2004 ; Ruch et *al.,* 2010). Cependant, l'inventaire peut être critiqué pour plusieurs raisons.

En 2014, l'Institut VIA a reconnu la nécessité d'un ensemble d'instruments d'évaluation du caractère pour lesquels le processus de développement est documenté de manière rigoureuse et

qui remplissent des objectifs qui ne sont pas atteints de manière optimale par le VIA-IS. Avec le soutien de l'Institut, une série d'études de recherche a été menée dans le but de mettre à jour le VIA-IS dans le cadre d'un nouvel ensemble d'instruments appelé VIA Assessment Suite for Adults. Notamment le VIA-72 qui est la forme révisée la plus courte du VIA-IS. La version française a été traduite par l'institut VIA mais n'a pas fait l'objet d'adaptation ou de validation. A cet effet, aucune donnée psychométrique n'existe sur l'outil sous sa version française. Notons bien qu'une version arabe existe. Mais qui a fait l'objet de traduction d'arabe parlé en Arabie Saoudite, ce qui constitue une différence de l'usage de la langue arabe pratiquée par la population tunisienne. Nous avons à cet effet choisi d'utiliser le VIA-72 en langue française.

L'absence d'indices psychométrique sur le VIA-72, et sur sa structure a constitué davantage un défi pour nous pour étudier les caractéristiques factorielles de l'outil dans un contexte qui n'a jamais encore été exploré par le VIA-72.

Nous avons alors décidé de procéder à une analyse factorielle à deux niveaux : au niveau des items (72), et au niveau des 24 forces de caractère (Gana & Broc, 2018). En suivant la méthode et la démarche utilisées par McGrath (2014) pour valider la structure factorielle du VIA-IS, nous avons procédé à l'analyse de trois modèles. Le modèle 1 teste les analyses factorielles de la structure du VIA-72 à travers ses 72 items. Il s'agit de mener une étude de désagréation totale.

Nous testons dans le modèle 2 la structure factorielle du VIA-72 à travers les facteurs retenus dans le modèle 1 après désagragation totale.

Les analyses menées sur le modèle 3 sont réalisées sur les 24 forces initiales qui composent le VIA-72 et non sur les items. Dans ce modèle 3, nous partons du principe que les items de l'inventaire ont une bonne représentativité.

Tous les résultats de ces analyses vont être comparés aux résultats des études antérieures réalisées particulièrement par McGrath (2014) sur le VIA-IS.

11.4.2 Résultats des analyses factorielles sur les items du VIA-72 : Modèle 1

Initialement, la factoriabilité de l'échelle à 72 items a été examinée sur le premier échantillon (N = 288). Nous avons conduit une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation factorielle Varimax. Un modèle initial en vingt-deux facteurs a été identifié. Les vingt-deux facteurs expliquent 63.79% la variance totale. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .805, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(2556) = 7150.36$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.51 et 0.76 (*mdn* = 0.64). Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.40 et 0.79 pour les 22 facteurs. Dix items n'avaient de saturation pour aucun facteur car <.40. Dix essais d'analyses exploratoires ont alors été réalisés pour arriver à un modèle répondant aux critères cités ci-dessus. Le modèle retenu se présente sous 42 items regroupés sous 15 facteurs qui expliquent 65,65% de la variance totale. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .781, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(861) = 3296{,}601$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.46 et 0.79 (*mdn* = 0.66). Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.42 et 0.86 pour les 15 facteurs (*mdn* = 0.67). L'examen de la matrice des composantes principales permet aussi d'accepter les 42 items puisque tous les indices sont supérieurs ou égale à 0,40 sur les facteurs principaux. Les résultats de l'ACP avec rotation *varimax* sont présentés dans le Tableau 11-5. 30 items ont donc été éliminés : 6-9-10-12-13-14-17-18-22-25-26-27-28-31-36-37-38-39-42-45-48-49-51-53-58-61-64-65-68-70. Les items retenus sont : 1-2-3-4-5-7-8-11-15-16-19-20-21-23-24-29-30-32-33-34-35-40-41-43-44-46-47-50-52-54-55-56-57-59-60-62-63-66-67-69-71-72.

Les 42 items retenus ont donc été regroupés sous 15 facteurs auxquels nous avons attribués des noms en référence aux 24 forces initiales. Le Tableau 11-6 résume les items par facteur.

Le principal avantage de la structure factorielle retenue est d'être facile à interpréter et théoriquement pertinente. Elle permet de distinguer les différentes dimensions du VIA-72. L'examen de ces composantes indique la multidimensionnalité des dimensions retenues. Ce qui constitue un premier indicateur de la validité convergente des échelles. Les items convergent fortement pour composer les facteurs retenus. Elle reste toutefois à confirmer par d'autres analyses, parmi lesquelles l'analyse d'homogénéité des items et l'analyse confirmatoire de la structure.

Tableau 11-5: Structure factorielle du VIA-72 à 42 items (N=288) : Modèle 1

	Composante														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
F69	0,68														
F44	0,67														
F19	0,67														
F4	0,63														
F34	0,56														
F59		0,74													
F57		0,60													
F66		0,58													
F30		0,53													
F60			0,78												
F67			0,78												
F56			0,44												
F47			0,42												
F2				0,79											
F7				0,76											
F21				0,54											
F72					0,84										
F55					0,82										
F33					0,60										
F5						0,80									
F11						0,78									
F43						0,62									
F63							0,86								
F46							0,86								
F1.								0,78							
F8								0,61							
F16								0,48							
F32									0,74						
F52									0,62						
F71									0,61						
F3										0,73					
F29										0,67					
F1											0,80				
F20											0,58				
F24												0,80			
F23												0,56			
F40													0,73		
F41													0,64		
F54														0,78	
F62														0,57	
F35															0,62
F50															0,61

La structure factorielle du nouvel inventaire des forces de caractère à 42 items issue de l'analyse factorielle exploratoire (ACP) a été testée sur le sous-échantillon 2 (N=289) par une analyse factorielle confirmatoire. Ainsi, dans la construction du modèle,

tous les items ont été autorisés à saturer sur une même variable latente. Le modèle original montra les indices suivants : $\chi^2(714) = 1061.716$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 1.486$, GFI= .86, NFI= .69, TLI = .86, CFI = .86, SRMR = .07 RMSEA = .04 (Tableau 11-7).

Tableau 11-6: Etiquettes, items et coefficient de fiabilité pour les nouvelles échelles du VIA-72 à 42 items (Modèle 1)

Intitulé de la force	Items	α
Optimisme	4-19-34-44-69	0.75
Citoyenneté	30-57-59-66	0.61
Prudence	47-56-60-67	0.68
Persévérance	2-7-21	0.73
Humour	33-55-72	0.78
Spiritualité	5-11-43	0.64
Amour de l'apprentissage	46-63	0.82
Gentillesse	8-15-16	0.46
Gratitude	32-52-71	0.56
Honnêteté	3-29	0.71
Bravoure	1-20	0.40
Authenticité	23-24	0.23
Autorégulation	40-41	0.34
Modestie	54-62	0.33
Amour de l'autre	35-50	0.26
M		0.55

Pour les 15 facteurs retenus, le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach variait entre 0.23 et 0.82 avec une moyenne de fiabilité sur les forces de 0.55 pour le sous échantillon 2 (N=289).

Tableau 11-7: Indices d'ajustement de la structure factorielle du VIA à 42 items (Modèle 1 à 15 facteurs)

Les indices	$Khi\ 2$	ddl	p	$khi2/ddl$	GFI	NFI	TLI	$SRMR$	$RMSEA$	CFI
Modèle 1	1061.716	714	<.01	1.486	.86	.67	.84	.07	.04	.86

N = 289. *ddl* = degrés de liberté ; TLI = Tuckers-Lewis index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual.

Les indices d'ajustement de l'échelle à 42 items sont peu acceptables (Tableau 11-7). Comme le préconise la littérature, des essais sur les forces vont alors être effectués.

Pour procéder à l'étude de la structure du VIA-72 selon les vertus, nous allons effectuer deux étapes. Nous allons commencer par effectuer une analyse factorielle sur les 15 forces issues de l'étude exploratoire précédente sur les 42 items (modèle 2) ; et une analyse sur 24 forces initiales incluant les 72 items (modèle 3).

11.4.3 Résultats des analyses factorielles sur les 15 forces : Modèle 2

Après l'analyse exploratoire menée sur les items, nous avons obtenu une structure factorielle de l'échelle en 15 facteurs (Tableau 11-5). Par la présente analyse, nous souhaitons étudier la structure factorielle des 15 forces de caractère en vertus conformément au modèle théorique de base. L'analyse a été réalisée sur le sous échantillon 1 (N = 288). Nous avons conduit une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation factorielle varimax. Un modèle en cinq facteurs a été identifié. Ces facteurs expliquent 55.57% la variance totale. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .840, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(105) = 696.872$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.54 et 0.74 (*mdn* = 0.56). Les saturations factorielles étaient comprises entre -0.68 pour la saturation de la force autorégulation avec le cinquième facteur pour qui la force bravoure représentait également une saturation. La force citoyenneté a saturé sur deux facteurs. La force amour de l'apprentissage est le seul élément ayant saturé avec le quatrième facteur. Sur la base de ces données, nous avons retiré les forces citoyenneté, amour de l'apprentissage, autorégulation et bravoure pour ne garder que 11 forces de caractère. Nous avons reconduit une autre ACP pour les 11 forces restantes. Le modèle montre alors une structure à 2 facteurs avec des qualités de représentation mauvaises comprises entre 0.16 et 0.52. Cinq forces avaient des qualités de représentation inférieures à .40. Il fallait alors procéder à la suppression des forces qui avaient de mauvaises qualités de représentation : spiritualité (.31), gratitude (.39), autorégulation (.28), modestie (.16) et amour (.37). Sur un modèle initial à 24 forces, l'inventaire VIA-72 se retrouve avec 6 forces et 18 items. Nous procédons ainsi jusqu'à avoir de bons indices psychométriques. La dernière structure valide est une structure unidimensionnelle qui explique 56.2% de la variance totale. Les qualités de représentation sont bonnes (0.50, 0.58, 0.60). Les saturations factorielles entre 0.71 et 0.78. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .635, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(3) = 92.558$, $p < .01$. L'alpha de cronbach a une valeur de 0.79. La structue du VIA-72 est complétement remise en question.

11.4.4 Résultats des analyses factorielles sur les 24 forces initiales : Modèle 3

Par cette analyse, nous souhaitons étudier la structure factorielle des forces de caractère en vertus telle que conçues théoriquement. L'analyse a été réalisée sur le sous échantillon 1 (N = 288). Nous avons conduit une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation factorielle varimax. Un modèle en cinq facteurs a été identifié. Ces facteurs expliquent 52.54% la variance totale. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .883, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(210) = 1659{,}116$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.48 et 0.61 (*mdn* = 0.54). Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.48 et 0.76 (*mdn* = 0.58) pour les 5 facteurs. 3 forces ont saturé sur plusieurs facteurs à intervalle <0.1. Ces forces sont la créativité, le leadership et l'espoir. Nous avons donc dû éliminer ces forces, conformément aux critères énoncés ci-dessus, et avons reconduit une autre ACP pour les 21 forces restantes. Le modèle garde une structure à 5 facteurs. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .883, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(210) = 1659.116$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.48 et 0.61 (*mdn* = 0.54). Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.48 et 0.76 (*mdn* = 0.61).

Les résultats de cette analyse ACP Varimax sur les 24 forces de caractère appuient les résultats des recherches antérieures sur la structure factorielle du VIA-IS. Il s'avère qu'une structure factorielle à 5 facteurs est plus appropriée pour cet inventaire notamment dans le contexte tunisien.

Dans cette nouvelle structure, les forces de créativité, de leadership et d'espoir ayant de mauvaises qualités de représentation ne font plus partie de l'inventaire VIA. Ce qui appelle à une réorganisation complète de l'inventaire en termes de cheminement des forces par vertus. Tout d'abord, nous relevons que l'inventaire s'organise en 5 dimensions et non plus en 6 comme établi dans le modèle initial (Peterson & Seligman, 2004). Deuxièmement, le rapprochement des forces entre elles ne se font plus sous la même vertu. Cela questionne réellement la validité de l'inventaire et renforce sa fragilité mise en lumière par des recherches antécédentes. En nous référant à la littérature et aux recherches ayant été effectuées sur la structure factorielle du VIA-IS (Brdar & Kashdan, 2010 ; Peterson, Park, Pole, D'Andrea, & Seligman, 2008 ; Macdonald, Bore, & Munro, 2008 ; Ruch et *al.,* 2010 ; Singh & Choubisa, 2010 ; Shryack, Steger, Krueger, & Kallie, 2010; Littman-Ovadia & Lavy, 2012; McGrath, 2014), nous avons ainsi renommé ces 5 facteurs (Tableau 11-9) sur la base des résultats des travaux précédemment cités. Au vu de cette nouvelle structure factorielle, nous avons mené une étude confirmatoire sur le sous-échantillon 2 (N=289). Le modèle montra les indices suivants : $\chi^2(179) = 386.611$, $p < 0.01$,

χ^2/ddl = 2.159, GFI= .88, NFI= .77, TLI = .83, CFI = .86, SRMR = .33, RMSEA = .06.

Tableau 11-8: Structure factorielle du VIA à 21 forces (N=288) : Modèle 3

	Composante				
	1	2	3	4	5
Force ouverture d'esprit	**0,69**	0,35	0,01	0,10	0,07
Force perspective	**0,66**	0,14	0,04	0,19	0,19
Force appréciation de la beauté	**0,60**	-0,16	0,22	0,26	0,22
Force bravoure	**0,57**	0,22	0,29	-0,05	-0,15
Force gratitude	**0,53**	0,09	0,24	0,15	0,30
Force impartialité	**0,53**	0,15	0,23	-0,03	0,36
Force persévérance	0,09	**0,69**	0,22	0,30	-0,05
Force prudence	0,41	**0,61**	-0,13	0,12	0,19
Force authenticité	0,35	**0,57**	0,23	0,14	0,17
Force spiritualité	0,02	**0,51**	0,22	-0,11	0,40
Force humour	0,06	0,09	**0,74**	-0,01	0,05
Force amour	0,14	0,00	**0,57**	0,27	0,27
Force intelligence sociale	0,19	0,33	**0,56**	0,22	0,05
Force gentillesse	0,29	0,10	**0,48**	0,02	0,28
Force amour de l'apprentissage	0,42	-0,07	-0,09	**0,70**	0,02
Force curiosité	0,19	0,05	0,37	**0,66**	0,02
Force enthousiasme	0,08	0,34	0,29	**0,60**	0,08
Force autorégulation	-0,09	0,29	-0,06	**0,59**	0,25
Force pardon	0,08	-0,07	0,16	0,17	**0,76**
Force modestie	0,22	0,22	0,01	0,06	**0,59**
Force citoyenneté	0,29	0,30	0,26	0,09	**0,52**

Pour les 21 facteurs retenus, le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach des facteurs variait entre 0.28 et 0.81 avec une moyenne de fiabilité sur les 21 forces de 0.54 pour le sous échantillon 2 (N=289) et une moyenne de fiabilité pour les 5 facteurs entre 0.65 et 0.78 avec une moyenne de 0.72. Il est alors clair qu'adopter l'inventaire en termes de facteurs est plus fiable que son utilisation en termes de forces.

Désormais, la nouvelle structure de la VIA-72 se compose de cinq facteurs et contient désormais 21 forces. Chaque force est constituée de 3 items et toute l'échelle comporte 66 items.

Tableau 11-9: Etiquettes et coefficient de fiabilité des 21 forces de caractère issues de l'analyse factorielle sur le VIA-72: Modèle 3

		α sous-échelles	α échelle
Orientation vers le futur	Force ouverture d'esprit	0.57	0,78
	Force perspective	0.49	
	Force appréciation de la beauté	0.47	
	Force bravoure	0.50	
	Force gratitude	0.46	
	Force impartialité	0.41	
Forces de la sagesse	Force persistance	0.75	0,74
	Force prudence	0.61	
	Force authenticité	0.64	
	Force spiritualité	0.59	
Forces interpersonnelles	Force humour	0.81	0,70
	Force amour	0.50	
	Force intelligence sociale	0.56	
	Force gentillesse	0.47	
Forces cognitives	Force amour de l'apprentissage	0.62	0,72
	Force curiosité	0.53	
	Force enthousiasme	0.59	
	Force autorégulation	0.28	
Tempérance	Force pardon	0.58	0,65
	Force modestie	0.39	
	Force citoyenneté	0.61	

Tableau 11-10: Les indices d'ajustement de la structure factorielle du modèle VIA à 21 forces : Modèle 3

Les indices	$Khi\ 2$	ddl	p	$khi2/ddl$	GFI	NFI	TLI	$SRMR$	$RMSEA$	CFI
Modèle 3	386.611	179	<.01	2.159	0.88	0.77	0.83	0.33	0.06	0.86

En comparant les 3 modèles testés entre eux, Le modèle 1 présente une faible fiabilité et des indices d'ajustement non satisfaisants. Nous rejetons ce modèle. La fiabilité du modèle 2 est la meilleure avec un alpha de cronbach de 0.79. Sauf que d'une part les indices d'ajustement du modèle sont médiocres, et d'autre part le modèle est complètement métamorphosé en passant d'une structure de 6 dimensions à une structure unidimensionnelle représentée par 3 forces au lieu de 24 et de 9 items au lieu de 72. Compte tenu de nos objectifs de recherche, l'inventaire sous cette forme ne peut être gardé comme modèle dans notre recherche car il ne permettra pas de mesurer ce que nous souhaitons mesurer. Quant au modèle 3, il est le plus fiable en termes d'indices d'ajustement et de coefficient d'homogénéité. Même si les indices peuvent être améliorés. Nous optons pour l'utilisation du modèle 3 qui retient 21 forces pour 5 vertus. Selon des études récentes (Greenberg, McGrath, & Hall-Simmonds ; 2016), il semble plus pertinent d'utiliser l'outil en termes de vertus et non en termes de forces. Selon ces auteurs, une structure

factorielle à 3 facteurs a été retenue et ils préconisent d'utiliser le modèle à travers ces facteurs en incluant 18 forces au lieu de 24. Dans notre cas, nous justifions la rétention du modèle 3.

Tableau 11-11: Comparaison des indices d'ajustement de la structure factorielle des trois modèles testés

Les	$Khi\ 2$	ddl	p	$khi2$	GFI	NFI	TLI	$SRMR$	$RMSEA$	CFI	α sous	α
Modèle 1	1061.716	714	<.01	1.48	.86	.67	.84	.07	.04	.86	-	.55
Modèle 2	0	0	<.01	0	1	1	-	0	0.32	1	-	.79
Modèle 3	386.611	179	<.01	2.159	.88	.77	.83	.33	.06	.86	.54	.72

L'échelle de VIA-72 est désormais devenu VIA-66 que nous utiliserons dans notre étude se compose comme suit :

Tableau 11-12: Etiquettes et items de la nouvellle échelle VIA-72

Types de forces	Nombre total	Forces corresponsantes	Items correspondants
Forces de l'optimisme et orientation vers le futur	18	Ouverture d'esprit	47-56-64
		Perspective	28-49-70
		Beauté	18-23-42
		Bravoure	1-20-37
		Gratitude	32-52-68
		Impartialité	22-30-71
Forces de la sagesse	12	Persévérance	2-7-21
		Prudence	41-60-67
		Authenticité	3-29-38
		Spiritualité	5-11-43
Forces interpersonnelles	12	Humour	33-55-72
		Amour	39-50-58
		Intelligence sociale	6-14-65
		Gentillesse	8-15-57
Forces cognitives et intellectuelles	12	Amour de l'apprentissage	26-46-63
		Curiosité	13-25-45
		Enthousiasme	34-44-69
		Autorégulation	10-17-40
Forces de tempérance	9	Le Pardon	12-35-6
		Modestie	24-54-61
		Citoyenneté	51-59-66

11.4.5 Interprétation des résultats pour la strcuture factorielle du VIA-72

L'inventaire VIA-72, comme le mentionne McGrath (2014, 2017, 2019) est très problématique. Les résultats trouvés à travers les trois modèles testés montrent la non adéquation de l'outil avec le modèle théorique. L'analyse sur les items suscite le plus de polémique, ce qui nécessite une refonte de l'outil dans le contexte tunisien. Idéalement c'est cette analyse que nous aurons voulu retenir car c'est celle qui correspond le mieux à une méthode scientifique fiable pour la validation de l'outil. Toutefois, le VIA-72 étant

complètement déformé et perd entièrement de sa structure par rapport au modèle initial ; nous ne pouvons pas l'utiliser. Ces analyses nous ont éclairée sur la fragilité de l'outil et ses caractéristiques. Sachant qu'il nous semble que c'est la première étude qui teste les propriétés psychométriques du VIA-72 en langue française. Selon McGrath (2014), les critiques adressées sont :

- Peterson et Seligman (2004) n'ont pas identifié les critères utilisés pour la sélection des items, à part le fait que ceux-ci ne nuisent pas à la fiabilité de l'échelle.
- Les scores d'échelle sont fortement corrélés. Cela peut être inévitable dans une certaine mesure compte tenu de l'existence probable d'une variété de qualités fondamentales sous-jacentes, mais il est difficile de savoir dans quelle mesure une telle covariation pourrait être minimisée en considérant le niveau de corrélation avec d'autres échelles dans la sélection des items.
- Tous les items sont codés de manière positive, ce qui conduit un biais de réponse d'acquiescement d'obtenir des scores très élevés et contribue également à l'émergence de la variété positive.
- Bien que la mesure de la vertu soit un sujet d'intérêt (Curren & Kotzee, 2014), la mesure directe des vertus ne faisait pas partie du projet de développement initial.
- Le modèle hiérarchique à six vertus, fondé sur une analyse textuelle de matériaux issus de diverses traditions morales (Dahlsgaard, Peterson, & Seligman, 2005) n'apparaît pas dans les études empiriques portant sur les 24 échelles de forces. Le meilleur modèle pour le VIA-IS semble être un modèle à cinq facteurs qui se rapproche sensiblement le modèle à six vertus mais qui n'est pas identique (McGrath, 2014).
- Peterson et Seligman (2004) ont introduit l'idée des forces de la signature, forces qui sont particulièrement essentielles à l'identité d'une personne. Le concept est similaire à celui des traits dans la théorie de la personnalité (Allport, 1961), des traits qui aident à définir qui est une personne. Le concept est depuis devenu populaire à la fois en tant que sujet de recherche (Littman-Ovadia, Lavy, & Boiman-Meshita, 2016). En particulier, bien que des algorithmes aient été développés pour choisir parmi les points forts avec des scores liés, ces algorithmes impliquent inévitablement des éléments arbitraires. La réduction du nombre d'items par échelle aggrave le problème car elle accroît la probabilité de liens intra-individuels.
- Des problèmes ont été identifiés avec plusieurs sous-échelles en particulier. Certains éléments de l'échelle de spiritualité étaient axés sur les pratiques religieuses.

Cela a été perçu comme un obstacle à l'adoption universelle de l'instrument, à la fois pour des raisons de respect de la vie privée et parce qu'il a biaisé l'échelle vers une conception ecclésiastique de la spiritualité. L'échelle d'autorégulation comportait également plusieurs éléments jugeant des habitudes de santé pouvant être considérées comme des informations sensibles ou même protégées en milieu de travail. L'échelle de leadership s'est avérée moins cohérente que la plupart des autres (McGrath, 2014), car de nombreux items reflétaient l'équité alors que le leadership réfèren plutôt aux capacités générales de leadership. Des problèmes ont également été constatés avec l'échelle d'apprentissage, qui combinait des éléments reflétant des activités d'apprentissage spécifiques avec des éléments concernant l'amour général de l'apprentissage.

- Le décès prématuré de son principal développeur, Chris Peterson, en 2012 a compliqué l'évaluation de VIA-IS. En effet, le compte rendu complet du développement du VIA-IS n'a jamais été publié, ce qui a entraîné la perte d'une grande partie des données psychométriques sous-jacente au développement de l'instrument. Or, l'adaptation transculturelle d'un instrument nécessite souvent de partir du terrain pour construire des items, ce qui n'a pu être fait ici. Très souvent, l'adaptation se traduit par une dégradation des qualités psychométriques initiales, lié au fait que l'idéal serait de partir d'échantillon du pays pour produire des items qui corresponde aux comportements culturels pertinents.

11.5 Validation de l'échelle d'épanouissement

11.5.1 Présentation de l'échelle

L'épanouissement, concept clé en psychologie positive, est dans la plupart du temps envisagé comme l'état psychologique optimal à atteindre. Les « Flourishers » sont des individus avec à la fois des niveaux élevés de bien-être hédonique et eudémonique (Salama-Younes, 2017). Bien que de nombreux chercheurs se soient concentrés sur l'un ou l'autre de ces domaines, seuls quelques-uns ont examiné la dimension intégratrice de l'épanouissement (Schotanus-Dijkstra et *al*., 2016). Il a été défini comme un état dans lequel une personne réussit bien psychologiquement et socialement (Huppert & So, 2013) et se réfère à bien faire et bien vivre plutôt que de simplement se sentir bien (Seligman, 2012).

De nombreuses composantes contribuent au concept général d'épanouissement et aux avantages d'une vie que l'on peut qualifier d'épanouie (Huppert & So, 2013). Il est considéré comme une mesure du bien-être général dans la vie et est également considéré comme important dans la conception du bonheur (Fredrickson & Losada, 2005). Il est également considéré comme un état de fonctionnement humain optimal. Pour évaluer l'état florissant, il existe quatre échelles différentes : celle de Keyes (2005), ii) Diener et al. (2010), iii) Seligman et *al.,* (2011) et iv) Modèles de Huppert et So (2013) (Hone, Jarden, Schofield, & Duncan, 2014).

Dans la présente recherche, nous avons adopté l'échelle d'épanouissement de Diener et al. (2010). Le construit de cette échelle reflète davantage celui de l'épanouissement humain incluant plusieurs composants majeurs des besoins psychologiques humains (Villieux et *al*., 2016). L'objectif de l'échelle d'épanouissement (Diener et *al.,* 2010) est d'évaluer globalement plusieurs composantes du bien-être à travers des items uniques pour chacune des 8 dimensions qui composent l'épanouissement : le sens et le but de la vie, le soutien social, l'engagement dans des activités, la contribution dans le bien-être d'autrui, l'acceptation de soi, l'optimisme et le respect des autres pour soi-même (Diener et *al*., 2009). Les réponses à chaque item se fait sur une échelle de Likert de 1 à 7 allant de « désaccord profond » à « accord fort ». Tous les éléments sont formulés comme des énoncés positifs et la plage de scores possible est comprise entre 8 (le plus bas score) et 56 (le plus élevé score). Des scores élevés indiquent que les répondants se perçoivent de manière positive en ce qui concerne des domaines de fonctionnement importants ou qu'ils disposent de nombreuses ressources et forces psychologiques. La version française de cette échelle a été élaborée en 2016 par Villieux et *al.*, 2016. La validation a été faite sur un échentillon de 403 étudiants français en deuxième année. Les analyses factorielles confirmatoires ont démontré une dimension unique et une structure invariante de l'échelle. La solution à un facteur explique 44% de la variance totale, ce qui confirme l'unidimensionnalité de l'échelle. Les résultats révèlent de bons ajustements et une validité convergente par le biais de variables liées au bien-être et l'échelle a démontré une fiabilité interne satisfaisante ($\alpha = .82$) (Villieux et *al*., 2016).

11.5.2 Résultats des analyses factorielles de l'échelle épanouissement

La factoriabilité de l'échelle à 8 items a été examinée sur le premier échantillon (N = 288). Nous avons conduit une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation

factorielle varimax. Un modèle initial unidimensionnel a été retrouvé. Ce facteur explique 49% de la variance totale. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .870, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(28) = 788.09$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.42 et 0.58 (*mdn* = 0.49). Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.65 et 0.76 (*mdn* = 0.70). Ainsi, les corrélations entre les items et le score total varient entre 0.59 et 0.78 (*mdn* = 0.69). Nous retenons alors la nouvelle composition de l'échelle épanouissement sous la même structure que l'échelle initiale. Tous les résultats suggèrent que les valeurs sont appropriées pour la conduite d'une analyse factorielle (Pett, Lackey, & Sullivan, 2003).

Tableau 11-13: Structure factorielle de l'échelle "épanouisement" (N=288)

	Composante
	1
EP6 Acceptation de soi	0,76
EP3 Engagement dans des activités	0,74
EP2 Le soutien social	0,72
EP5 Engagement dans des activités	0,71
EP7 Optimisme	0,69
EP1 Sens et but de la vie	0,66
EP4 Contribution dans bien-être d'autrui	0,66
EP8 Respect des autres pour soi-même	0,65

Cette structure unidimensionnelle sera testée en réalisant une analyse factorielle confirmatoire à l'aide de modélisations par équations structurelles. Ainsi, dans la construction du modèle, tous les items ont été autorisés à saturer sur une même variable latente. Le modèle original montra les indices suivants : $\chi^2(20) = 60.83$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 3.041$, TLI = .92, CFI = .94, RMSEA = .084, SRMR = .107. Le SRMR était trop élevé pour considérer que les indices soient acceptables appelant à réaliser quelques modifications mineures dans la structure factorielle. Byrne (2010) suggère alors d'ajouter des liens de covariances pour contrôler la variance commune de deux items sur le facteur latent.

Tableau 11-14: Les indices d'ajustement de la structure factorielle de l'échelle "épanouissement" à un facteur

Les indices	$khi2$	ddl	p	$khi2/ddl$	GFI	NFI	TLI	$SRMR$	$RMSEA$	CFI
Echelle d'épanouissement	60,83	20	<.01	3,041	1	.90	.92	.107	.084	.94

N = 289. *ddl* = degrés de liberté ; TLI = Tuckers-Lewis index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual.

Le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach était de 0.85. En somme ces résultats montrent une bonne fiabilité de l'échelle originale à 8 items que nous utiliserons dans

sa version initiale.

11.6 Validation de l'échelle de l'adaptabilité de carrière : CAAS-SF

11.6.1 Présentation de l'échelle

En ce qui concerne la mesure de l'adaptabilité de carrière, une équipe internationale de psychologues professionnels de 18 pays a adopté une approche multicentrique (Duarte & Rossier, 2008) pour développer conjointement le CAAS.

La première étape consistait à spécifier de manière transversale les principaux aspects et dimensions de l'adaptabilité de carrière et à définir un ensemble de 25 éléments pour chaque dimension. Sur la base de plusieurs études pilotes, le nombre d'items a été réduit à 11 pour chacune des quatre dimensions. Ce regroupement de 44 items représentait le formulaire de recherche CAAS (ou CAAS 1.0). Par la suite, le questionnaire de recherche a été administré à différents groupes d'étudiants et de travailleurs de 13 pays (Brésil, Chine, États-Unis, Italie et Suisse). Les données ont été analysées pour réduire à six le nombre d'items pour chaque dimension et pour examiner la structure factorielle hiérarchique et multidimensionnelle proposée dans le modèle théorique d'adaptabilité de Savickas. Les 24 items sélectionnés représentent la version internationale du CAAS (ou CAAS 2.0 ; Porfeli & Savickas, 2012).

La CAAS 2.0 a démontré une invariance métrique et de configuration, suggérant que l'instrument évalue de la même façon les mêmes dimensions dans tous les pays. La cohérence interne était satisfaisante pour les quatre dimensions (classement de 0,74 pour le contrôle à 0,85 pour la confiance) et particulièrement élevée pour le score total d'adaptabilité, 0,92.

A la suite de ces recherches et dans l'objectif d'une alternative pertinente et économique à la version à 24 items (CAAS 2.0), Maggiori, Rossier & Savickas (2017) ont développé une version courte du CAAS 2.0 en 12 items appelé le CAreer Adapt Abilities Scale Short Form (CAAS-SF). Validé auprès de 2800 adultes francophones et germanophones âgés entre 20 et 65 ans résidant en Suisse, le CAAS-SF a suggéré une solution à quatre facteurs avec un coefficient alpha sur l'échelle générale de 0.90 et variant entre 0.77 et 0.83 pour les sous échelles. Nous utilisons ainsi cette échelle afin d'étudier ses propriétés psychométriques dans le contexte tunisien et sa structure factorielle.

11.6.2 Analyses factorielles de l'échelle CAAS-SF

La factoriabilité de l'échelle à 12 items a été examinée sur le premier échantillon (N = 288). Nous avons conduit une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation factorielle varimax. Un modèle initial à deux facteurs a été retrouvé. Ce qui diffère de la structure factorielle initiale de l'échelle à 4 facteurs. Les deux facteurs expliquent 58.42% de la variance totale. La mesure Kaiser-Meyer-Olkin était .918, le test de Bartlett de sphéricité était significatif avec $\chi^2(66) = 1636.40$, $p < .01$. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.59 et 0.71 (*mdn* = 0.58). Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.66 et 0.77 (*mdn* =0.69) pour le facteur 1 et entre 0.57 et 0.83 (*mdn* = 0.69) pour le facteur 2. Ainsi, les corrélations entre les items et le score total varient entre 0.66 et 0.74 (*mdn* = 0.70).

Tableau 11-15: Structure factorielle de l'échelle "adapatbilité de carrière" CAAS-SF (N=288)

	Composante	
	1	2
AdapC6mait Compter sur moi-même.	0,77	
AdapC8cur Explorer les options avant de faire un choix.	0,69	
AdapC4mait Prendre moi-même des décisions.	0,68	
AdapC9cur Observer différentes manières de faire les choses.	0,67	
AdapC7cur Chercher les occasions de progresser en tant que personne.	0,66	
AdapC5mait Prendre la responsabilité de mes actes.	0,66	
AdapC1int Réfléchir à ce que sera mon avenir.		0,83
AdapC2int Me préparer à mon avenir.		0,82
AdapC3int Devenir conscient des choix de formation et de profession que je dois faire.		0,65
AdapC12ant Développer mes capacités.		0,64
AdapC11ant Acquérir de nouvelles compétences.		0,63
AdapC10ant Prendre soin de bien faire les choses.		0,57

Initialement, l'échelle a une structure en 4 facteurs : Intérêt, maîtrise, curiosité et confiance. Suite à cette analyse, les items des dimensions maîtrise et curiosité ont eu des coefficients de saturation pour le même facteur que nous avons nommé : proactivité, composé de 6 items relatifs aux sous-échelles Maîtrise et Curiosité du CAAS 2.0. Cette dimension englobe les items : 4-5-6-7-8-9. Quant au facteur 2, il regroupe les 6 items des deux sous-échelles Intérêt et Confiance du CAAS 2.0. Cette dimension que nous avons nommé « anticipation » regroupe les items : 1-2-3-7-8-9.

Nous retenons alors la nouvelle composition de l'échelle adaptabilité de carrière CAAS 2.0 sous sa version courte en deux facteurs. Tous les résultats suggèrent que les valeurs sont

appropriées pour la conduite d'une analyse factorielle (Pett, Lackey, & Sullivan, 2003).

Tableau 11-16: Etiquettes et items pour les nouvelles sus-échelles du CAAS-SF

Nouvelles sous-échelles du CAAS-SF	Anciennes sous-échelles du CAAS 2.0	Numéro de l'item	Item
Proactivité	Maîtrise	4	Prendre moi-même des décisions.
		5	Prendre la responsabilité de mes actes.
		6	Compter sur moi-même.
	Curiosité	7	Chercher les occasions de progresser en tant que personne.
		8	Explorer les options avant de faire un choix.
		9	Observer différentes manières de faire les choses.
Anticipation	Intérêt	1	Réfléchir à ce que sera mon avenir.
		2	Me préparer à mon avenir.
		3	Devenir conscient des choix de formation et de profession que je dois faire.
	Confiance	10	Développer mes capacités.
		11	Acquérir de nouvelles compétences.
		12	Prendre soin de bien faire les choses.

Cette structure bi-dimensionnelle sera testée en réalisant une analyse factorielle confirmatoire à l'aide de modélisations par équations structurelles. Ainsi, dans la construction du modèle, tous les items ont été autorisés à saturer sur une même variable latente. Le modèle original montre les indices suivants : $\chi^2(53) = 229.63$, $p < 0.01$, $\chi^2/\text{ddl} = 4.321$, TLI = .86, CFI = .88, RMSEA = .108, SRMR = .049.

Tableau 11-17: Les indices d'ajustement de la structure factorielle de l'échelle CAAS-SF à deux facteurs

Les indices	***khi2***	***ddl***	***p***	***khi2 /ddl***	***GFI***	***NFI***	***TLI***	***SRMR***	***RMSEA***	***CFI***
	229,63	53	<0.01	4,321	.87	.86	.86	.049	.108	.88

N = 289. *ddl* = degrés de liberté ; TLI = Tuckers-Lewis index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual.

Le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach est de 0.90 pour le sous échantillon 2 (N=289). Pour la sous-échelle anticipation l'alpha était égal à .85 alors que pour la sous-échelle proactivité, l'alpha était égal à .84.

En somme ces résultats montrent une bonne fiabilité de l'échelle CAAS-SF avec une structure factorielle bidimensionnelle. Toutefois, selon les auteurs de l'échelle (Maggiori et al., 2017), celle-ci peut être utilisée à la fois à travers ses sous dimensions, comme elle peut être utilisée pour mesurer la dimension générale de l'adaptabilité de carrière. L'échelle

présentant un très bon indice de fiabilité, nous utliserons l'échelle CAAS-SF pour mesurer l'adaptabilité de carrière pour son score général.

11.6.3 Interprétation des résultats de l'analyse factorielle de l'échelle CAAS-SF

En conclusion, le CAAS-SF semble être un instrument psychométriquement solide pour mesurer les ressources en adaptabilité de carrière. Les échelles respectives du CAAS 2.0 et du CAAS-SF étaient fortement corrélées et la version à 12 éléments montrait une invariance de fiabilité et de mesure presque comparable. Ainsi, le CAAS-SF pourrait représenter une alternative économique et pertinente à CAAS 2.0 pour évaluer l'adaptabilité de la carrière des individus. Les indices d'ajustement du CAAS-SF sont loin d'être parfaits. Toutefois le coefficient de fiabilité étant très bon, nous utliserons cette version pour notre étude empirique.

11.7 Discussion des résultats de l'étude de validité des échelles psychométriques

A part l'échelle d'épanouissement de Diener et al., (2010), toutes les autres structures des échelles se sont trouvées modifiées dans le contexte tunisien.

Dans le cadre de notre recherche, les résultats de l'étude de validité de l'échelle VIA-72 ont été à la fois problématiques et stimulants. Les difficultés portent sur la révision de nos hypothèses en cours de route de notre travail. Initialement nos hypothèses reposaient sur un modèle théorique censé être représenté empiriquement par un outil de mesure reconnu et largement utilisé dans les recherches scientifiques en psychologie positive. Nous comptions mener notre recherche en étudiant les relations entre les forces de caractère et l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière. Or la structure de cet inventaire, conformément à certaines recherches (McGrath, 2019b) s'est montrée différente ne sous-tendant pas le modèle théorique. Cela nous a valu de modifier nos hypothèses sur la base de la nouvelle structure du modèle tout en nous référant à des résutats et postulats issus de la revue de la littérature. Nous avons ainsi opté pour une étude de mise en relation des vertus avec l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière. Deuxièmement, ces résultats sont challengeants et stimulants car ils corroborent avec des recherches très récentes sur le développement futur de cet inventaire.

Une approche plus courante pour traiter la validité de la classification VIA a impliqué l'utilisation d'une analyse factorielle ou d'une analyse en composantes principales pour générer

une structure hiérarchique (Brdar & Kashdan, 2010 ; Littman-Ovadia & Lavy, 2012 ; Macdonald, Bore, & Munro, 2008 ; McGrath, 2014; Peterson, Park, Pole, D'Andrea, & Seligman, 2008; Ruch et al., 2010; Shryack, Steger, Krueger, & Kallie, 2010; Singh & Choubisa, 2010). Bien que les résultats aient varié, des conclusions constantes ont émergé dans ces études. Premièrement, le modèle des six vertus ne s'est jamais reproduit.

Deuxièmement, les facteurs résultants ne correspondaient à aucun modèle intuitif de vertus. Cette seconde conclusion a soulevé la question de savoir si la structure latente sous-jacente aux forces pourrait être conceptualisée en termes de vertus plus larges sur le plan conceptuel. C'est ce qui nous a valu l'utilisation du modèle en termes de vertus plutôt qu'en termes de forces. D'autant plus que les dans le VIA-72, peu d'items costituent les forces (3 items/ force). McGrath (2015) a évoqué une autre explication à la défaillance de la structure du modèle. Il s'agit de l'incapacité du modèle latent à répondre aux spécificités culturelles. Il explique cela par les méthodes d'analyses classiques basées sur une modélisation structurelle latente. Celle-ci consiste à extraire le maximum de facteurs fiables. McGrath (2015) a alors conduit une étude sur les forces sur quatre échantillons. Il a trouvé un modèle cohérent à trois facteurs comprenant des forces reflétant des dimensions interpersonnelles, appelées « Caring » ; des forces intellectuelles, appelées « Inquisiveness » ; et l'auto-contrôle, appelée « Self-Control ». Greenberg, McGrath et Hall-Simmonds (2016) ont identifié exactement les mêmes trois facteurs dans 12 échantillons d'adultes, et McGrath (2015) a suggéré que ces trois dimensions soient à la base pour un modèle de vertu défendable sur les plans conceptuel et empirique et constituant le modèle structurel le plus utile pour la classification VIA chez l'adulte.

Ces trois dimensions convergent avec 3 des facteurs que nous avons trouvés dans l'étude factorielle. Le caring : correspond aux forces interpersonnelles, l'Inquiviness correspond aux forces cognitives et le « Self-control » correspond aux forces de la sagesse.

Même si des points de ressemblance se font sentir entre les résultats de ces travaux et la structure factorielle retrouvée dans notre recherche, nous voulons attirer l'attention sur le fait que les outils utilisés ont la même base conceptuelle (Valeurs En Action) mais ne sont pas de la même version (VIA-IS et VIA-72). Toutes les recherches sur lesquelles nous nous sommes basées décrivent la structure factorielle du VIA-IS. Et comme mentionné, nous n'avons trouvé aucune étude sur les données psychométriques du VIA-72. Par déduction, nous avons estimé que les problèmes de la structure du VIA-IS sont les mêmes que pour le VIA-72. L'étude de validité du VIA-72 que nous avons menée semble être parmi les premières études à explorer sa

structure factorielle, pour qui les résultats convergent avec les résultats des études sur le VIA-IS.

Les résultats de l'analyse factorielle de l'échelle « CAAS-SF » ont clairement indiqué que cette échelle présentait des indices d'ajustement acceptables indices d'ajustement et une validité interne adéquate. Par conséquent, nous concluons que la CAAS-SF Tunisie est une mesure valide et utile pour évaluer l'adaptabilité de carrière dans un contexte tunisien dans une dimension unique comme le préconise les auteurs. Autant les indices d'ajustement étaient bons, autant la structure factorielle variait de la structure initiale à quatre facteurs.

Après cette étape de validation, cela suggère que ces instruments peuvent être utilisés dans le contexte tunisien et participeront à étoffer la batterie des outils psychométriques qui souffrent d'un manque de validation et d'adaptation au contexte. A notre connaissance, aucun instrument psychométrique sur des échelles de mesure de la personnalité, des ressources psychosociales n'a été validé en Tunisie. Seul le WISC a fait l'objet de toute une démarche d'adaptation et de validation (Ben Rejeb, 2001).

Nous sommes conscients que la démarche entamée de la validation des outils est loin d'être parfaite. Ces limites concernent particulièrement la fragilité des indices d'ajustement qui pourraient être expliqués par des difficultés de compréhension des items. L'objectif de notre travail s'oriente vers une logique de compréhension des phénomènes et non dans une logique d'adaptation culturelle ce qui pourrait constituer d'ailleurs notre prochain objectif de recherche.

12 Etude empirique quantitative

12.1 Objectifs

Notre étude vise à voir dans quelles mesures les ressources psychologiques sont mobilisées différemment en amont et en aval de la transition université-emploi. Nous aspirons à connaître quelles sont les ressources qui influencent différemment l'adaptabilité de carrière avant et après la transition et voir si cette influence impacte la durée d'insertion professionnelle. Nous entendons par « la période de l'après transition », l'occupation d'un emploi formel stable et contractualisé. Cette période de transition est opérationnalisée par la durée de la période de transition (période d'insertion).

Les ressources psychologiques sont opérationnalisées par « les connaissances de ses forces » et les « forces de caractère ». En se basant sur les résultats de l'étude exploratoire et sur les résultats de validité des échelles, nous avons ajusté nos hypothèses. En effet, nous comptions mesurer l'effet des forces de caractère selon une structure de l'échelle VIA-72 à 6 facteurs, 24 forces et 72 items sous-tendant le modèle théorique du VEA. Cette structure n'étant pas validée dans notre contexte, nous avons revu nos hypothèses à la lumière de l'étude exploratoire qualitative.

Rappelons que la structure de la nouvelle échelle se compose de cinq grands facteurs (vertus) et contient désormais 21 forces. Chaque force est constituée de 3 items et toute l'échelle comporte 66 items. Nos hypothèses s'appuient donc sur la structure et la dénomination de ces forces qui pour rappel se présentent comme suit : Forces de l'optimisme et de l'ouverture vers le futur (ouverture d'esprit, perspective, beauté, bravoure, gratitude, impartialité), forces de la sagesse (persévérance, prudence, authenticité, spiritualité), forces interpersonnelles (humour, amour, intelligence sociale, gentillesse), les forces cognitives (amour de l'apprentissage, curiosité, enthousiasme, autorégulation) et les forces de tempérance (le pardon, la modestie et la citoyenneté).

L'objectif est de voir comment les différentes variables interagissent ensemble et de voir l'aspect prédictif de l'adaptabilité de carrière sur l'insertion professionnelle en amont et en aval de la transition. L'opérationnalisation se fait à travers la comparaison entre deux groupes : Groupes des étudiants représentant la période de l'avant transition et groupe des diplômés en insertion professionnelle qui représentent la période de l'après transition. Nous appelons ces groupes respectivement groupe A et groupe B. A cet effet deux modèles seront testés. Le modèle 1 se dessine comme suit :

VI : ressources psychologiques :

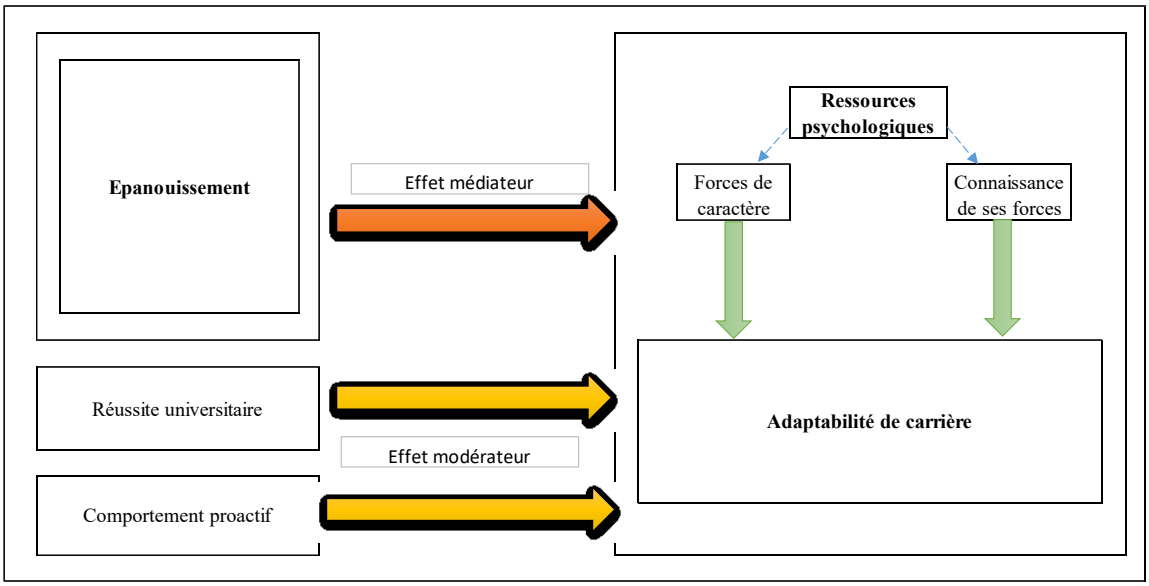
- Connaissance de ses forces
- Les cinq forces de caractère : les forces de l'orientation vers le futur, les forces interpersonnelles, les forces de la sagesse, les forces cognitives et les forces de tempérance.

VD : adaptabilité de carrière

Variable médiatrice : épanouissement

Variables modératrices sur l'adaptabilité de carrière : Réussite universitaire et comportement proactif.

Figure 12.1: Modèle 1 de l'étude: Effet des ressources psychlogiques sur l'adaptabilité de carrière



L'objectif étant de voir s'il y a une différence significative entre les deux groupes A et B du modèle 1. Si cette différence n'est pas significative, cela veut dire que le modèle 2 qui s'applique ici seulement à l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle peut être prédictif.

Dans le modèle 2, nous avons fait nos analyses sur le groupe B sur lequel on a pu mesurer la variable de sortie du modèle, c'est-à-dire la durée de l'insertion professionnelle. Cette dernière réfère à la durée de la transition entre l'obtention du diplôme universitaire et l'occupation d'un emploi stable. Elle est mesuée par la durée de la période de chômage.

Le modèle 2 se présente comme suit :

VI : ressources psychologiques :

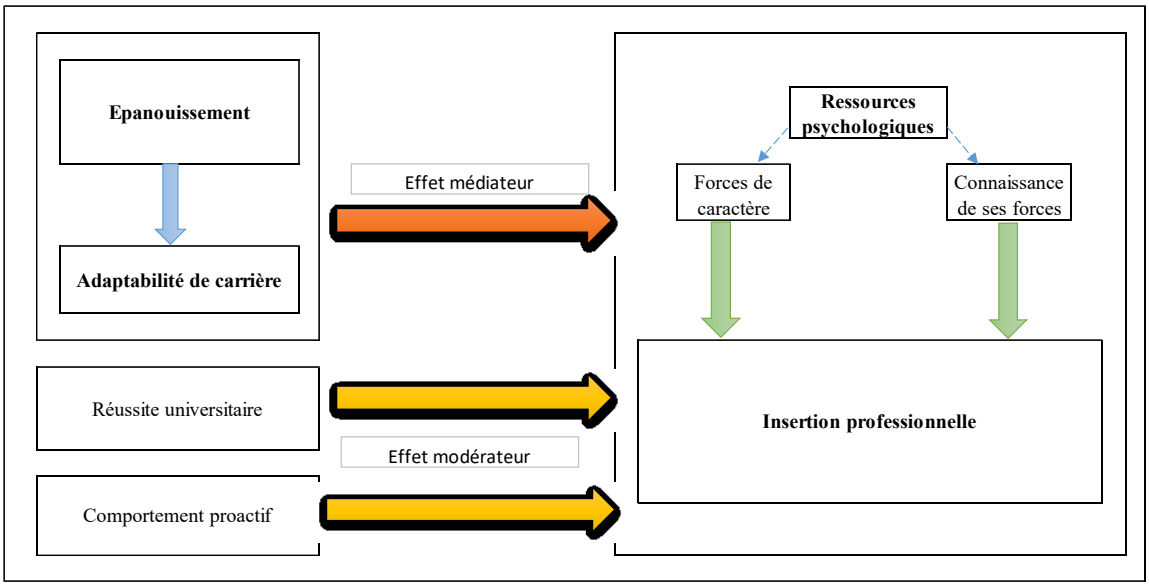
- Connaissance de ses forces
- Les cinq forces de caractère : les forces de l'orientation vers le futur, les forces interpersonnelles, les forces de la sagesse, les forces cognitives et les forces de tempérance.

VD : Insertion professionnelle

Variables médiatrices : épanouissement et adaptabilité de carrière

Variables modératrices sur l'insertion : Réussite universitaire et comportement proactif

Figure 12.2: Modèle2 de l'effet des ressources psychologiques sur l'insertion professionnelle



12.2 Hypothèses

Partant de ces objectifs de recherche et se basant sur les résultats de l'étude exploratoire mais également sur la revue de la littérature, nous formulons les hypothèses suivantes :

Hypothèse générale : Les ressources psychologiques influencent différemment l'adaptabilité de carrière et sont différentes en amont et en aval de la transition. Elles seraient prédictives de l'insertion professionnelle.

H1 : Les ressources psychologiques et l'adaptabilité de carrière s'expriment différemment avant et après la transition. Cette première hypothèse se décompose en cinq sous hypothèses :

H1.1. Les forces cognitives et intellectuelles sont plus élevées chez le groupe des étudiants que chez le groupe des diplômés en insertion professionnelle.

H1.2. Les forces de la sagesse sont moins élevées chez le groupe des étudiants que chez le groupe des diplômés en insertion professionnelle.

H1.3. Il n'y a pas de différence significative dans la mobilisation des forces interpersonnelles entre les deux groupes.

H1.4. La connaissance de ses forces est moins élevée chez le groupe des étudiants que chez le groupe des diplômés en insertion professionnelle.

H1.5. L'adaptabilité de carrière est moins élevée chez le groupe des étudiants que chez le groupe des diplômés en insertion professionnelle.

H2. Les ressources psychologiques influencent différemment l'adaptabilité de carrière avant et après la transition. Celle-ci est opérationnalisée par cinq sous-hypothèses

H2.1. Les forces de l'optimisme et de l'orientation vers le futur influencent de la même manière l'adaptabilité avant et après la transition.

H2.2. Les forces interpersonnelles influencent de la même manière l'adaptabilité de carrière avant et après la transition.

H2.3. Les forces de la sagesse influencent davantage l'adaptabilité de carrière après la transition.

H2.4. L'épanouissement a un effet médiateur entre les ressources psychologiques et l'adaptabilité de carrière.

H2.5. Le comportement proactif et la réussite universitaire ont un effet modérateur entre l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière.

H3. L'insertion professionnelle est prédite davantage par l'adaptabilité de carrière que par les ressources psychologiques.

H3.1. On attend une corrélation négative entre l'adaptabilité de carrière et les délais de l'insertion professionnelle

H3.2. On attend une corrélation négative entre les forces de l'ouverture vers le futur et les forces interpersonnelles avec l'insertion professionnelle.

H3.3. Il y a une corrélation négative entre la connaissance des ses forces et l'insertion profesionnelle.

H3.4. L'adaptabilité de carrière a un effet médiateur entre les ressources psychologiques et l'insertion professionnelle.

H3.5. L'épanouissement a un effet médiateur entre les ressources psychologiques et l'insertion professionnelle.

H3.6. Le comportement proactif et la réussite universitaire ont un effet modérateur entre l'adaptabilité de carrière et l'insertion professionnelle.

Figure 12.3: Modélisation des hypothèses pour le Modèle 1

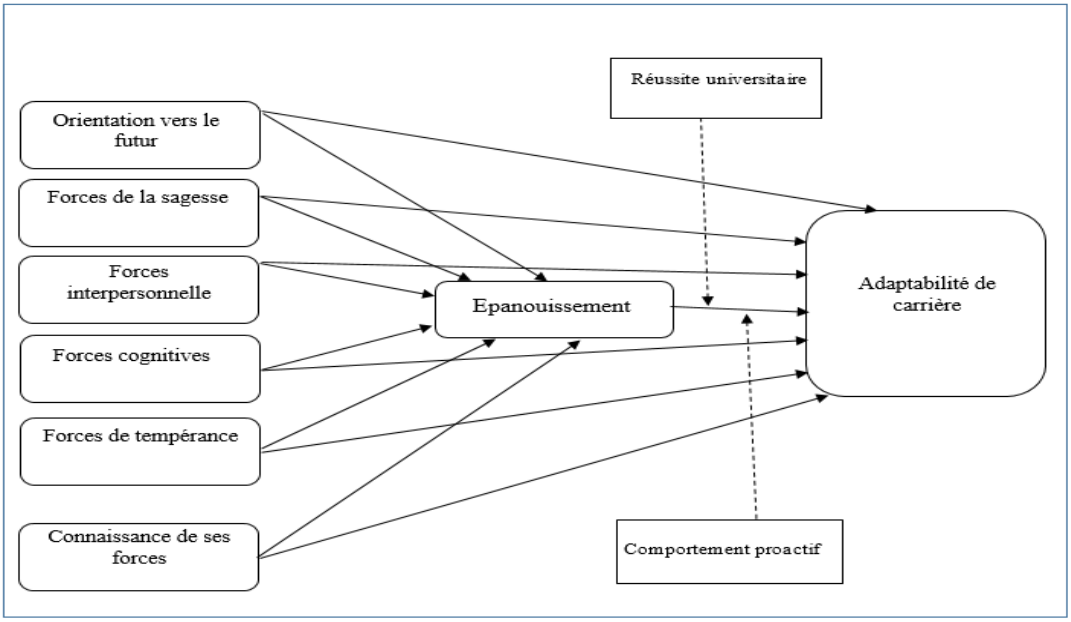
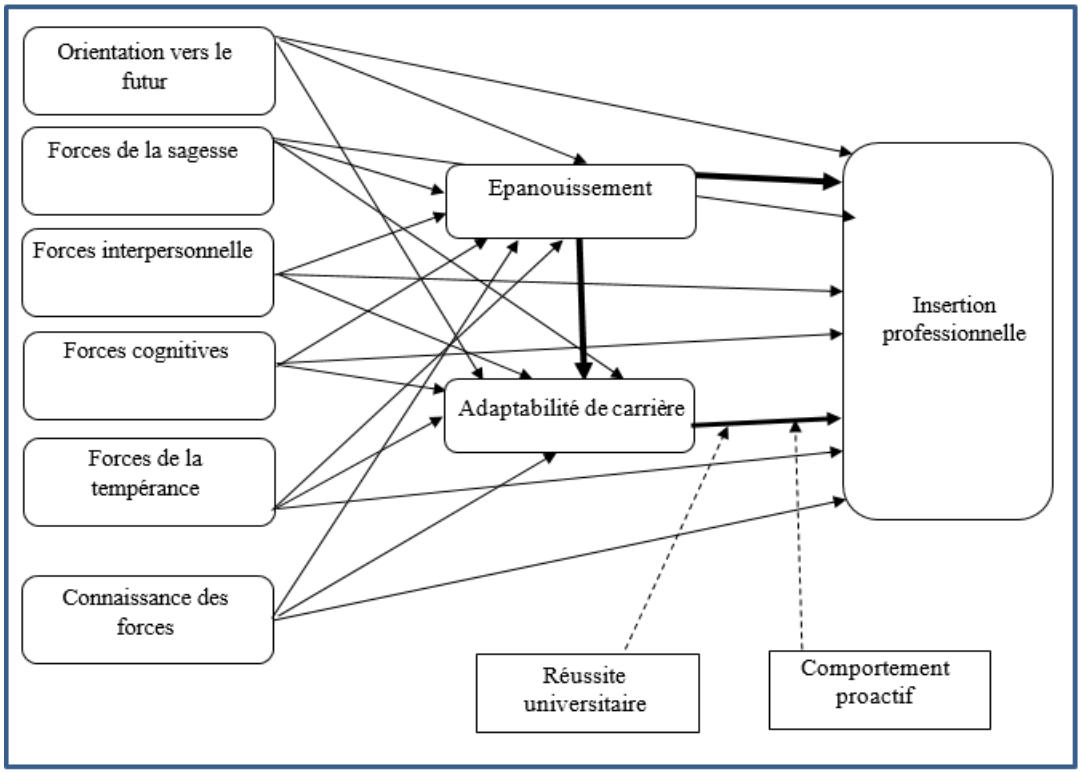


Figure 12.4: Modélisation des hypothèses pour le modèle 2



12.3 Méthodologie

Notre recherche se veut comparative. Tout au long de notre démarche méthodologique, les données seront traitées et spécifiées à la fois par rapport à l'échantillon global que par rapport aux deux groupes. Le groupe A est constitué des étudiants et le groupe B est constitué des diplômés en insertion professionnelle. Dans le modèle 1 nous analyserons les données relatives au groupe A et au groupe B. Quant au modèle 2 dans lequel est étudiée l'insertion professionnelle, nous considérons seulement le groupe B dont les résultats pourraient prédire l'insertion professionnelle pour le groupe A.

12.3.1 Echantillon

Cet échantillon global de 577 participants est composé de 77.3% de femmes et et 22.7% d'hommes. L'âge des participants varie entre 20 et 48 ans avec une moyenne de M= 24,0. Ils ont tous suivi un cursus universitaire dans les disciplines à faible taux d'employabilité. Les spécialités en lettres (anglais, arabe et français) représentent 39%. Les spécialités en sciences humaines et sociales (histoire, géographie, philosophie, sociologie et psychologie) représentent 26.5%. Les sujets en droit représentent 13%, les sujets en sciences économiques et de gestion représentent 13.2%, les sujets en sciences techniques représentent 5.7%. 2.6% des participants sont diplômés d'autres spécialités.

Tableau 12-1: Caractéristiques de l'échantillon global (N=577)

		Fréquence	Pourcentage
Sexe	Homme	446	77.3%
	Femme	131	22.7%
Statut	Etudiants	470	81.46%
	Insertion professionnelle	107	18.54%
Diplôme universitaire	Licence 3 & techniciens supérieurs	518	89.77%
	Maîtrise & Master	59	10.23%
Domaine d'études	Littérature anglaise	92	15.9%
	Littérature arabe	81	14%
	Littérature française	52	9.0%
	Histoire, géorgraphie, philosophie	31	5.4%
	Sociologie	44	7.6%
	Psychologie	78	13.5%
	Droit	75	13%
	Sciences économiques	76	13.2%
	Sciences techniques	33	5.7%
	Autres	15	2.6%
Spécialité d'études	Lettres	225	39%
	Sciences Humaines & sociales	163	26.5%
	Droit	75	13%
	Sciences économiques	76	13.2%
	Sciences techniques et informatiques	33	5.7%
	Autres	15	2.6%

Cet échantillon englobe deux groupes : le groupe des étudiants et le groupe des diplômés en insertion professionnelle.

Le groupe des étudiants est composé de 470 participants dont 83.4% de femmes et 16.6% d'hommes. Leur âge varie entre 20 et 48 ans avec une moyenne d'âge de M=22.97. Ils sont à 92.1% inscrits en licence et 7.9% d'entre eux poursuivent des études en master. 46,8% de ces étudiants poursuivent des études en Lettres (Anglais, Arabe, Français), 32.3% son inscrits en Sciences Humaines et Sociales (Histoire, Géographie, Philosophie, Psychologie et Sociologie), 15.1% suivent un cursus en Droit et 5.7% sont étudiants en Sciences économiques et commerciales.

Tableau 12-2: Caractéristiques de l'échantillon des étudiants groupe A (N=470)

		Fréquence	Pourcentage
Sexe	Homme	392	83.4%
	Femme	78	16.6%
Diplôme universitaire	Licence	433	92.1%
	Master	37	7.9%
Domaine d'études	Littérature anglaise	89	18.9%
	Littérature arabe	81	17.2%
	Littérature française	50	10.6%
	Histoire, géographie et philosophie	31	6.6%
	Sociologie	43	9.1%
	Psychologie	78	16.6%
	Droit	71	15.1%
	Sciences économiques	27	5.7%
Spécialité d'études	Lettres	220	46.8%
	Sciences Humaines & sociales	152	32.3%
	Droit	71	15.1%
	Sciences économiques	27	5.7%
Université d'étude	Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis	317	67.4%
	Faculté de Droit et de Sciences Politiques de Tunis	71	15.1%
	Institut Supérieur des Sciences Humaines et Sociales de Tunis	55	11.7%
	Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Tunis	27	5.7%

L'échantillon des diplômés en insertion professionnelle est réparti à quasi égalité entre femmes (50.5%) et hommes (49.5%). Leur âge varie entre 22 et 37 ans avec une moyenne de (M= 28.7). 45.8% de ces jeunes sont diplômés en sciences économiques, commerciales et de gestion et 30.8% d'entre eux ont poursuivi des études en sciences techniques. 62,6% d'entre travaillent dans l'entreprise depuis moins de 3 mois alors que 37.4% y sont depuis plus que

trois mois. 67.3% de ces diplômés ont vécu un période de chômage avant leur insertion professionnelle.

Tableau 12-3: Caractéritiques de l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle groupe B (N=107)

		Fréquence	Pourcentage
Sexe	Homme	53	49.5%
	Femme	54	50.5%
Diplôme universitaire	Licence	85	79.4%
	Master	22	20.6%
Spécialité d'études	Lettres	5	4.7%
	Sciences Humaines & sociales	1	0.9%
	Droit	4	3.7%
	Sciences économiques	49	45.8%
Ancienneté dans l'entreprise	Moins de 3 mois	67	62.6%
	+ de 3 mois	40	37.4%
Vécu d'une situation de chômage	Oui	72	67.3%
	Non	35	32.7%

12.3.2 Instruments de mesure

Pour mener la recherche, nous avons conçu deux versions de questionnaire. Une version pour les étudiants et une version pour les diplômés en insertion professionnelle. La version pour les étudiants comporte 6 parties alors que celle pour les jeunes en insertion, comporte sept parties. Seule différence entre les deux c'est que le questionnaire destiné au groupe B comporte une partie de plus dans laquelle le participant doit renseigner son poste actuel, la durée de son insertion dans l'entreprise, et renseigner sur la durée de la période de chômage. La première partie des deux versions est relative aux informations sociodémographiques des participants. La cinquième partie porte sur des questions relatives à la réussite du parcours universitaire (nombre de redoublement et de mentions) et sur le comportement proactif des jeunes (activités extra universitaires, stages, etc.). Dans les parties 2, 3, 4, et 5 figurent les échelles de mesure qui ont fait l'objet de l'étude de validation présentée dans le chapitre 11. Toutes les échelles mentionnées dans le questionnaire ont été reprises dans leur version originale. Mais nous n'avons exploités que les résultats aux items validés dans la structure factorielle des outils.

12.3.2.1 L'échelle de connaissance de ses forces

L'échelle des connaissances des forces a élé élaborée par Govindji et Linley en 2007. Elle a été traduite en français par (Dubreuil *et al.,* 2016). Elle est constituée initialement de 8 items évalué sur une échelle de type Likert de 1 (fortement pas d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). L'indice de fiabilité de l'échelle traduite en français variait entre $\alpha = .75$ et $\alpha = .82$.

La validation de cette échelle dans notre contexte retient une structure unidimensionnelle à 6 items que nous exploitons dans notre étude.

12.3.2.2 L'inventaire des forces de caractère VIA-72

Nous avons utilisé l'inventaire des forces de caractère version 72 (VIA-72) élaboré par des chercheurs de l'institut des forces de caractère. L'inventaire se compose de 72 items pour représenter 24 forces de caractère et 6 vertus. Chaque force est représentée par trois items. L'indice de fiabilité de l'inventaire en anglais est α = .85. Aucune donnée n'existe sur les propriétés psychométriques de l'inventaire en langue française.

Après l'étude de validation décrite dans le chapitre 12, nous exploitons les données de l'échelle sous sa version à 66 items, 21 forces et 5 vertus. Chaque item est évalué sur une échelle de Likert de 1 (tout à fait différent de moi) à 5 (tout à fait comme moi).

12.3.2.3 L'échelle d'épanouissement

Nous avons utilisé l'échelle d'épanouissement (FS, Diener et al., 2010) sous sa version française traduite et validée par Villieux et al., en 2016. Cette échelle présente de bonnes qualités psychométriques (α=.82) qui ont été validées dans notre étude de l'échelle à 8 items. Les réponses à chaque item se fait sur une échelle de Likert de 1 à 7 allant de « désaccord profond » à « accord fort ». Tous les éléments sont formulés comme des énoncés positifs. Nous utilions désormais cette échelle dans sa version initiale.

12.3.2.4 L'échelle d'adaptabilité de carrière version courte CAAS-SF

L'échelle CAAS-SF a été développée par Maggiori, Rossier & Savickas (2017). Validée auprès de 2800 adultes francophones et germanophones âgés entre 20 et 65 ans résidant en Suisse l'échelle présente une solution à quatre facteurs avec un coefficient alpha sur l'échelle générale de .90. Les 12 items composant l'outil sont évalués sur une échelle de Likert de 1 à 5 (1 : « *je n'ai pas du tout la capacité à* ») jusqu'à 5 (« *j'ai une très forte capacité de* »). L'étude de validation que nous avons effectuée a retenu les 12 items sous une structure à 2 sous-dimensions. Toutefois l'indice de fiabilité général du CAAS-SF est excellent ($\alpha = .90$). Nous utilisons ainsi cette échelle dans une optique de calcul de score général de l'adaptabilité de carrière.

12.3.3 Procédure

La passation des questionnaires s'est déroulée sur une période de 3 mois. Nous nous sommes déplacés dans les institutions universitaires afin de passer les questionnaires aux étudiants en classe à la fin des cours. Cette procédure a été réalisée à l'aide des professeurs et des chefs de département qui nous ont octroyé du temps sur le compte de leur cours. La durée de passation variait entre 25 et 45 minutes.

Pour l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle, nous nous sommes déplacés auprès des jeunes, sur le lieu du travail. Les jeunes étaient réunis dans une salle de formation. Nous avons distribué nous-même les questionnaires en fin session de formation à laquelle étaient conviés les jeunes. La durée de passation variait également entre 25 et 45 minutes.

12.3.4 Ajustement et mise à plat des données

Sur 650 questionnaires distribués, 590 ont été complétés et rendus. Nous avons mis 6 semaines pour trier les données et pour les saisir sur SPSS version 23.0. Après élimination des sujets pour un nombre important de non réponses aux items et élimination de sujets qui ne font pas partie de la population de l'étude (nature du diplôme) ; nous avons exploité les données relatives à 577 sujets comme suit : 470 étudiants de retenus sur 481 et 107 diplômés en insertion professionnelle retenus sur 109. Nous avons eu recours à deux méthodes pour le traitement des valeurs manquantes :

- Elimination des sujets quand le nombre de réponses manquantes est supérieure à 5% : à peu près 10 valeurs manquantes (pour la raison que les données peuvent entraver les analyses et les données).
- Remplacement de la valeur manquante par une valeur neutre lorsque le nombre des valeurs manquantes par sujet est inférieur à 9.

Nous avons procédé à la création de deux variables qui auraient un effet modérateur sur à la fois l'adaptabilité de carrière et l'insertion professionnelle : le comportement proactif et la réussite universitaire.

Les personnes proactives sont celles qui ne sont pas contraintes par les forces de la situation, identifient les opportunités et agissent en conséquence, font preuve d'initiative, agissent pour influencer leur environnement et persévèrent jusqu'à ce qu'un changement significatif se produise (Bateman & Crant, 1993).

Nous avons créé la variable « comportement proactif » avec les réponses aux énoncés suivants : « stages facultatifs » réalisés durant le parcours universitaire + « engagement dans des activités extra-universitaires ou extra-professionnelles » + « travail informel exercé durant les études ou/et après l'obtention du diplôme » + « formations professionnelles entamées »). Nous avons estimé que ces indicateurs sont objectivement représentatifs d'un comportement proactif observable et factuel. Ces variables représentent la capacité de l'individu à s'ouvrir sur son environnement et d'y être acteur dans une démarche d'apprentissage et de consolidation des expériences de vie.

La variable « réussite universitaire » est crée sur la base de : « redoublement universitaire » et le « nombre de mentions » obtenu durant le parcours universitaire.

12.4 Présentation des méthodes d'analyse et de la modélisation par équation structurelle

Nous avons procédé à trois types d'analyse. Des analyses univariées descriptives afin connaître les tendances de l'échantillon. Les analyses bivariées pour les comparaisons de moyenne et les corrélations entre les différentes variables. Et les analyses multivariées à travers l'analyse de régression hiérarchique et les analyses de régression en pistes causales en s'appuyant sur la Modélisation par Equation Structurelle. Toutes les analyses ont été réalisées sur SPSS version 23.0 et sur SmartPls3. Si la régression nous servira à voir l'existence des relations entre les différentes variables, à travers le R^2ajusté et les valeurs β (p), l'équation structurelle mettra davantage en avant l'importance de la significativité des relations structurelles obtenues par une estimation de la qualité du modèle.

Dans le modèle structurel, les liens entre variables latentes (coefficients de régression linéaires) sont estimés par des régressions multiples entre les variables sélectionnées (Sosik & al., 2009). Les modèles d'équations structurelles se caractérisent par une plus grande flexibilité dans l'interprétation entre théorie et données (Chin, 1998). Ces méthodes permettent particulièrement d'introduire « *des variables latentes ou non observables, de spécifier la nature des relations entre ces variables latentes et leurs mesures, de préciser le type de relations envisagées entre les variables latentes ou encore d'analyser des inférences causales entre plusieurs ensembles de variables explicatives et expliquées* » (Croutsche, 2002, p.57). L'estimation des modèles pourrait se faire à travers deux méthodes, l'analyse de covariance

LISREL et l'analyse de variance (optimisation du pouvoir explicatif) le Partial Least Square. Nous avons ainsi choisi la deuxième méthode PLS.

12.4.1 Pourquoi PLS ?

L'approche PLS est plus une méthode prédictive, de nature exploratoire et de construction de la théorie car son objectif est d'examiner la signification des relations entre les construits et le pouvoir prédictif de la variable dépendante (Hsieh, Lai, & Shi, 2006).

La technique générale de la régression PLS a été mise au point par Wold (1985) dans le but de décrire les relations entre des groupes de variables indépendantes et dépendantes, dans des systèmes de type « entrée-sortie » comprenant de nombreuses variables. Son application permet d'opérer des analyses causales prédictives dans des situations de forte complexité et d'information théorique faible (Jöreskog & Wold, 1982). Ce qui constitue le cas pour nous, étant donné qu'il y a peu d'études entre les forces de caractère et l'insertion professionnelle.

Chin, Marcolyn & Newsted (1996, p.85) identifient cinq raisons majeures justifiant l'utilisation de cette approche, qui « sera de plus en plus utilisée dans le futur et qui est congruente avec beaucoup de recherches en sciences sociales » :

- L'objectif de la recherche est plus la prédiction que la confirmation de la théorie ;
- Le phénomène étudié est relativement nouveau ou changeant et le modèle théorique ou les mesures ne sont pas très établis ;
- Le modèle est relativement complexe avec un large nombre d'indicateurs ou de variables latentes ;
- Il est essentiel de modéliser les relations entre les variables latentes et leurs mesures de différentes façons (formatives et réflexives) ;
- Les conditions sur les données relatives à la distribution normale, à l'indépendance ou à la taille de l'échantillon ne sont pas remplies ;

Ayant pour objectif de recherche, la prédiction de l'insertion professionnelle, et voulant étudier un phénomène relativement nouveau (forces de caractère et durée de la transition université-emploi) avec un modèle relativement complexe, nous pensons donc que l'utilisation de la méthode PLS est appropriée pour notre étude. D'où notre choix pour son utilisation dans la modélisation par équation structurelle.

12.4.2 Présentation de PLS

La méthode PLS est décrite comme « *méthodes de modélisation de phénomènes apte à bien définir des systèmes complexes en interaction* » (Jakobowicz, 2007, p.79). C'est une démarche itérative non linéaire suivant les moindres carrés partiels qui minimise les variances résiduelles sous une contrainte de « point fixe ». Cette méthode tient compte des variances résiduelles relatives aux variables théoriques et aux variables observées (Croutsche, 2009). Cette analyse repose sur l'estimation de deux modèles : le modèle de mesure ou modèle externe (outer model) liant les variables manifestes aux variables latentes ; et le modèle structurel ou modèle interne (inner model) liant les variables latentes entre elles. Elle permet de modéliser des relations non récursives. On utilise un processus d'estimation en régressant les variables latentes avec leurs indicateurs respectifs et en régressant les variables latentes entre elles.

Nous avons suivi la méthodologie du test de modèle selon les recommandations de Haenlein & Kaplan (2004) et Sosik & al. (2009). Nous avons suivi trois étapes pour mener la procédure de validation et d'estimation :

- L'examen des caractéristiques générales des variables du modèle (statistiques descriptives, niveau et significativité des corrélations) à travers les analyses univariées et bivariées réalisées. Ceci nous a permet de vérifier que les liens postulés entre les variables existent.
- En second lieu, il faut s'assurer de la validité du modèle de mesure (qualité de la mesure des variables latentes), en utilisant des procédures de validation adaptées au type de variables du modèle, étape que nous avons réalisée dans le chapitre 11.
- En troisième lieu, le modèle structurel est testé (mise à l'épreuve des hypothèses formulées).

12.4.3 Indices à considérer dans le modèle de mesure

Le modèle de mesure, est évalué sur la base des critères suivants :

- La fiabilité de la cohérence interne mesurée par l'alpha de cronbach ou fiabilité composite (Chin, 1998). La valeur indiquant un bon niveau de fiabilité est 0.70 (Tenenhaus, et al., 2005).
- L'unidimensionnalité des construits,
- La validité convergente des mesures associées aux construits : l'examen des corrélations (ou loadings) des mesures avec leur construit respectif doit dépasser >0.7

- La validité discriminante : Chin (1998) précise qu'il est recommandé qu'elle ait une valeur supérieure ou égale à 0.50.

Vu le travail de validation des outils psychométriques réalisé dans le chapitre 11, nous estimons que les indices du modèle de mesure sont acceptables afin de tester directement le modèle de structure. Pour rappel les coefficients alpha de fiabilité des échelles utilisées varient entre 0.663 et 0.904. La validité discriminante varie entre 0.42 et 0.70 pour les deux modèles. Quant aux corrélations items-construits elles varient comme suit :

- Connaissance des forces : $0.64 < r < 0.81$, p=0
- Epanouissement : $0.60 < r < 0.76$, p=0
- Adaptabilité de carrière : $0.65 < r <$ et 0.72, p=0
- Forces orientation future : $0.36 < r <$ et 0.53 p=0
- Forces sagesse : $0.46 < r < 0.60$ p=0
- Forces interpersonnelles : $0.36 < r < 0.59$, p=0
- Forces cognitives : $0.41 < r < 0.59$, p=0
- Forces de tempérance : $0.438 < r < 0.57$, p=0

Une fois le modèle de mesure estimé, les relations structurelles entre les variables latentes peuvent être recherchées. Elément important à mentionner, c'est que la méthode PLS autorise différentes modélisations des construits– formatifs, réflexifs ou les deux (Fernandes, 2012). Rappelons que nous sommes dans un mode réflexif où les items considérés comme des indicateurs et des variables manifestes sont créés dans la perspective de mesurer le même phénomène sous-jacent. C'est ce qui a été validé dans l'étape de validation factorielle.

Le modèle de structure est évalué en tenant compte de la pertinence prédictive des variables latentes. Pour se faire, les chercheurs s'appuient sur trois indices :

- Le coefficient de régression structurel (coefficient path) ou béta (β). Selon Chinn (1998), cet indice est estimé acceptable si sa valeur est supérieure ou égale 0.2. Et il est estimé bon si sa valeur est égale ou dépasse 0.3.
- Les R^2 multiples. Appelé coefficient de détermination ou de prédiction structurelle. Il permet de comprendre la contribution de chaque variable explicative à la prévision de la variable dépendante. Selon Croutsche (2002), le modèle est considéré significatif lorsque le R^2 est supérieur à 0,1.
- Le coefficient Q^2 de Stone-Geisser qui renseigne sur la qualité de chaque équation structurelle. Il mesure la validité nomologique. Le modèle présente une validité

prédictive si Q^2 est positif. Alors qu'il est considéré non prédictif si Q^2 est négatif. Ce coefficient est estimé acceptable lorsque sa valeur est supérieure à 0 (Croutsche, 2009).

Dans le cas présent, la significativité des coefficients a été estimée par une procédure de bootstrap (500).

Pour la mise en pratique des analyses de régression PLS, nous avons choisi d'utiliser le logiciel Smart PLS3 (Ringle & *al*, 2005), en raison de la convivialité de son interface et de la possibilité d'obtenir des représentations graphiques des modèles estimés.

Nous réaliserons la méthode PLS sur un modèle interne structurel sous partie du modèle complet, incluant les relations entre variables latentes. On considère que les blocs de variables manifestes existent et donc que les variables latentes sont déjà définies.

12.5Résultats des analyses descriptives et bivariées

12.5.1Analyses descriptives et univariées

40.4% des étudiants et 36.2% des diplômés en insertion professionnelle ont un excellent parcours universitaire (pas de redoublement, et mentions). 64.4% des étudiants ont un comportement passif. Le comportement de l'échantillon des étudiants est à 56.38% passif et à 4.3% proactif. Quant aux jeunes en insertion professionnelle, 29.9% d'entre eux développent un comportement passif et 16.8% développe un comportement actif.

Tableau 12-4: Fréquence des types de comportement proactif et de la réussite du parcours universitaire

		Groupe A		**Groupe B**	
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Réussite	Parcours	103	21.9%	18	16.9%
	Parcours	53	11.3%	7	6.5%
	Parcours	124	26.4%	44	41.9%
	Parcours	190	40.4%	38	36.2%
Comportement	Passif	265	56.38%	32	29.9%
	Proactif	118	25.1%	30	28%
	Assez	67	14.3%	27	25.2%
	Proactif	20	4.3%	18	16.8%

Les indices de fiabilité sont de bonne qualité (entre .734 et 0.90) sauf pour la variable de la force de tempérance pour qui le coefficient alpha a une valeur $\alpha = 0.663$ et est à la limite de l'acceptable. Les forces les plus élevés chez l'échantillon des étudiants sont les Les forces de l'optimisme et de l'orientation vers le futur ($M = 71.91$). Ces forces de l'optimisme présentent également les scores les plus élevés parmi les quatre autres forces pour l'échantillon des

diplômés en insertion professionnelle (M=71.34). Les forces de tempérance sont classées en dernier lieu pour les deux échantillons. Si les forces cognitives sont placées en deuxième positions chez les étudiants (M=47), ce sont les forces de sagesse qui occupent cette place chez l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle (M=47.99). Les étudiants classent les forces de sagesse en troisième position avec une moyenne (M=45.69), alors que les étudiants considèrent les forces cognitives en troisième place (M=47.95). Les deux groupes placent au même rang les forces interpersonnelles qui viennent en quatrième position et les forces de tempérance qui viennent en cinquième position.

Tableau 12-5: Moyennes et écarts types des des différentes variables

	Echantillon global			Groupe A		Groupe B	
Les variables	***M***	***ET***	α	***M***	***ET***	***M***	***ET***
Forces de l'optimisme : Orientation future	71.80	8.24	0,79	71.91	8.44	71.34	7.28
Sagesse	46.12	6.70	0,77	45.69	6.90	47.99	5.39
Forces cognitives	47.18	6.25	0,73	47	6.45	47.95	5.25
Forces interpersonnelles	42.14	6.72	0,73	41.54	6.75	44.75	5.97
Forces de tempérance	33.66	4.98	0,66	33.33	5.11	35.08	4.10
Connaissances de ses forces	32.77	6.38	0,85	32.44	6.55	34.21	5.35
Epanouissement	41.81	8.63	0,84	40.86	8.72	45.99	6.82
Adaptabilité de carrière	48.53	7.29	0,90	48.09	7.29	50.50	7.02

Les scores en connaissance de ses forces, en épanouissement et en adaptabilité de carrière sont beaucoup plus élevés chez les diplômés en insertion professionnelle (M=34.21 ; M=45.99 ; M=50.55) que chez les étudiants (M=32.44 ; M=40.86 ; M=48.09). L'analyse de comparaison de moyenne (t sur échantillons indépendants) sera réalisée dans la prochaine étape afin d'étudier la significativité de cette différence.

12.5.2 Analyses bivariées et comparaisons de moyennes

Avant de procéder au test des hypothèses, il est impératif de s'assurer de l'absence de colinéarité entre les variables explicatives à travers l'analyse de la matrice des corrélations. Pour modéliser la relation existante entre une variable à expliquer Y et plusieurs variables explicatives X, la régression linéaire est utilisée. L'analyse de régression doit être bâtie sur le principe de l'indépendance impérative des variables explicatives. La solution généralement adoptée est la réduction de la multi-colinéarité par l'élimination d'une ou plusieurs variables explicatives. La colinéarité peut être détectée à travers l'examen de la matrice des corrélations entre variables explicatives. Hamilton (1992) recommande, avant d'effectuer des analyses de

régression multiple, de procéder au test des corrélations entre les variables. Il conseille, pour effectuer des analyses de régression, que la corrélation entre les variables indépendantes ne doit pas dépasser 0.80, et selon Hair et *al.* (2011) la corrélation ne doit pas dépasser 0,50.

12.5.2.1 Analyses de corrélations

L'ensemble des corrélations dans le **Tableau 12-6** ci-dessous entre nos variables explicatives varient entre (0,002 < $\boldsymbol{r}$ < 0,591).

L'analyse a été faite sur l'échantillon global (N=577). Les résultats montrent que toutes les forces de caractère sont corrélées positivement entre elles 0.371<r<0.556 avec un seuil de significativité p<0.01. Toutes les forces de caractère sont également corrélées positivement à la connaissance de ses forces, à l'épanouissement et à l'adaptabilité de carrière à un seuil de significativité p <0.01. Les forces interpersonnelles sont les forces les plus corrélées à l'épanouissement r =0.499, p=0.00. Les forces de l'optimisme et de l'orientation vers le futur sont les plus corrélées à l'adaptabilité de carrière r=0.552, p=0.00. Les forces cognitives sont les plus corrélées à la connaissance de ses forces r=0.408, p=0.00. Toutefois la connaissance de ses forces en tant que ressource psychologique est plus corrélée à l'épanouissement (r=0.513, p=0.00) que toutes les forces de caractère. Par ailleurs, l'épanouissement présente une corrélation positive avec l'adaptabilité de carrière (r=0.591 ; p=0.00). Aucune variable n'est corrélée significativement à l'insertion professionnelle. Les hypothèses H3.1, H3.2 et H3.3 sont rejetées.

Les forces interpersonnelles sont les seules forces de caractère corrélées au comportement proactif (r=0.239) à un seuil de significativité p<0.01. Le comportement proactif présente également une corrélation positive significative avec l'adaptabilité de carrière r=0.115, p<0.01 et avec l'épanouissement (r=0.187 ; p=0.00).

D'un autre côté la réussite universitaire présente de bons indices de corrélations positives et significatives avec l'épanouissement (r=0.120 ; p<0.01) et l'adaptabilité de carrière (r=0.083 ; p<0.05). Aucune corrélation n'est significative entre la réussite universitaire et les ressources pssychologiques.

Tableau 12-6: Corrélations entre les différentes variables (N=577)

		OF	SAG	INTER	COGN	TEMP	CF	Ep	ADAP	RU	Proa	Dur. chômage (mois)
Orientation vers le futur	Corrélation de Pearson	**1**										
Forces de la sagesse	Corrélation de Pearson	**,556****	**1**									
Forces interpersonnelles	Corrélation de Pearson	**,472****	**,424****	**1**								
Forces cognitives	Corrélation de Pearson	**,553****	**,403****	**,452****	**1**							
Forces de la tempérance	Corrélation de Pearson	**,496****	**,422****	**,371****	**,428****	**1**						
Connaissance de ses forces	Corrélation de Pearson	**,383****	**,391****	**,327****	**,408****	**,235****	**1**					
Epanouissement	Corrélation de Pearson	**,474****	**,450****	**,499****	**,466****	**,324****	**,513****	**1**				
Adaptabilité générale	Corrélation de Pearson	**,552****	**,477****	**,485****	**,455****	**,320****	**,463****	**,591****	**1**			
Réussite universitaire	Corrélation de Pearson	**,055**	**,059**	**,073**	**,004**	**-,029**	**,022**	**,120****	**,083***	**1**		
Proactivité	Corrélation de Pearson	**,050**	**-,013**	**,239****	**,073**	**-,017**	**,078**	**,187****	**,115****	**-,002**	**1**	
Durée de la période de chômage (mois)	Corrélation de Pearson	**-,057**	**,018**	**,124**	**-,133**	**,076**	**-,008**	**-,027**	**-,019**	**,030**	**-,080**	**1**

****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

***. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).**

OF : Forces Orientation Future – SAG : forces de sagesse – INTER : Forces Interpersonnelles – TEMP : Forces de Tempérance – CF : Connaissance de ses Forces – Ep : Epanouissement – ADAP : Adaptabilité de carière – RU : Réussite universitaire – Proa : Proactivité – Dur. Chômage : Durée passée dans le chômage.

12.5.2.2 Comparaison de moyennes

L'objectif de cette analyse est de savoir s'il existe une différence significative des forces de caractère entre les deux groupes de l'échantillon : groupe A des étudiants et groupe B des diplômés en insertion professionnelle.

Tableau 12-7: Comparaion des moyennes des différentes ressources en fonction des deux groupes

Les variables	Groupe A		Groupe B		Différence de moyenne	
	M	***ET***	***M***	***ET***	***t***	***p***
Orientation vers le futur	71,91	8,44	71, 34	7,28	0,64	0,51
Forces de la sagesse	45,69	6,90	47,99	5,39	-3,22**	0,00
Forces interpersonnelles	41,54	6,75	44,75	5,97	-3,76**	0,00
Forces cognitives	47,00	6,45	47,95	5,25	-4,52**	0,00
Forces de la tempérance	33,33	5,11	35,08	4,10	-4,88**	0,00
Connaissances de ses forces	32,44	6,55	34,21	5,35	-2,60**	0,00
Epanouissement	40,86	8,72	45,99	6,82	-5,69**	0,00
Adaptabilité de carrière	48,09	7,29	50,50	7,02	-3,11**	0,00

*** La différence est significative au niveau de <0.01*
** La différence est significative au niveau <0.05*

Les différences de moyenne entre le groupe A et le groupe B des différentes variables sont toutes significatives à part pour les forces de l'orientation vers le futur où cette différence n'est pas significative. Toutes les forces ainsi que « la connaissance de ses forces » et l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière augmentent en aval de la transition.

Les scores de moyenne des forces cognitives sont plus élevés chez le groupe B et cette différence est significative t=-4.523, p=0.00. Ces résultats rejettent l'hypothèse H1.1 dans laquelle nous stipulions que ces forces étaient plus mobilisées chez les étudiants.

La différence de moyenne est significative t=-3.228 ; p<0.01 pour les forces de la sagesse en faveur du groupe B confirme notre hypothèse H1.2. Les forces de sagesse sont donc plus utilisées par les diplômés en insertion professionnelle et donc mobilisées après la transition.

Les forces interpersonnelles présentent des moyennes plus élevées pour le groupe B avec une différence significative avec la moyenne des scores du groupe A (t=-3.765, p=0.00). L'hypothèse H1.3 est donc rejetée. Les forces interpersonnelles sont plus mobilisées en aval de la transition université-emploi.

Nous avons postulé dans l'hypothèse H1.4 que la ressource de connaissance des forces

augmentait après la transition. Vu la différence de moyenne des scores obtenus entre le groupe A et le groupe B (t=-2.608, p<0.01) cette hypothèse H1.4 est confirmée.

Le groupe A et le groupe B ont obtenu respectivement une moyenne de score de l'adaptabilité de carrière M=48.09 et M=50.50. La différence entre ces deux moyennes s'est révélée significative t=-3.119 ; p<0.01. L'hypothèse H1.5 est confirmée.

Les moyennes des scores pour la variable épanouissement sont également plus élevées chez le groupe B. Cette différence est également significative t=-5.693, p=0.01.

Les résultats de cette analyse montrent que toutes les ressources psychologiques et adaptatives et l'épanouissement sont plus mobilisés après la transition université-emploi. Sauf pour les forces de l'optimisme qui sont mobilisées de la même manière et sans différence significative entre les deux groupes c'est-à-dire en amont et en aval de la transition. L'orientation vers le futur relève-t-elle plus un trait de caractère alors que les autres ressources seraient-elles des processus vicariants qui s'activeraient ou qui se développeraient pendant cette période de transition avec l'acquisition de nouvelles expériences de vie et en contact avec la réalité du marché de l'emploi ?

12.6 Résultats des effets des ressources psychologiques sur l'adaptabilité de carrière : Modèle 1

Les analyses de régression seront réalisées en deux étapes. Nous utiliserons dans un premier temps les analyses de régression hiérarchique avec le logiciel AMOS 23.0. Puis nous procéderons à la modélisation en équation structurelle des deux modèles avec le logiciel SmartPLS3.

12.6.1 Les résultats de l'analyse de régression pour le modèle 1

Cette section est consacrée à l'étude de l'effet des variables explicatives sur les variables dépendantes, par la méthode de régression hiérarchique. Nous présenterons successivement les résultats de régression du modèle 1 et du modèle 2. Nous présenterons ensuite le test des hypothèses pour chacune des variables explicatives et dépendantes.

Sont présentés pour chaque hypothèse du modèle définitif, son coefficient de régression, le coefficient standardisé, la valeur de t de Student, le F de Fischer-Snedecor et sa valeur de significativité.

Dans un premier temps, nous avons réalisé la méthode de la régression hiérarchique

qui introduit la variable indépendante « les Forces de caractère ». L'objectif est d'analyser le niveau de variance expliquée pour déterminer, à l'aide du test du Fischer si la régression est correctement spécifiée. Le coefficient de détermination pour les trois modèles sont les suivants : R^2 =0,383 et R^2 =0,532 et le test de Fisher variait entre F= 22,920 et F= 77,657 et (p<0,05). Nous avons ensuite employé pour améliorer l'analyse, la technique de la régression hiérarchique. L'objectif est d'obtenir la combinaison de variables permettant de maximiser la part de variance de l'adaptabilité de carrière. Elle permet de donner la meilleure sélection de la variable indépendante « Les forces de caractère » et qui donne une significativité dans le pouvoir explicatif du modèle.

Tableau 12-8: Régression hiérarchique des forces de caractère sur l'adaptabilité de carrière du modèle 1

Les variables	Echantillon global			Groupe A			Groupe B		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Orientation vers le futur	0,256**	6,411	0,000	0,269**	6,082	0,000	0,240*	2,227	0,028
Forces de la sagesse	0,200**	4,546	0,000	0,157**	3,319	0,001	0,479**	3,463	0,001
Forces interpersonnelles	0,24**	5,765	0,000	0,248**	5,266	0,000	0,079	0,799	0,426
Forces cognitives	0,161**	3,374	0,001	0,136**	2,611	0,009	0,268*	2,262	0,026
Forces de la tempérance	-0,063	-1,116	0,265	-0,062	-0,999	0,318	-0,098	-0,685	0,495
R^2	40,5 40,0			38,3 37,6			53,2 50,8		
R^2 *ajusté*	77,657			57,593			22,920		
$F-statistique$	0.000			0.000			0,000		
$p\ (F-statistique)$									

*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau <0.05*

12.6.1.1 Effet des ressources psychologiques sur l'adaptabilité de carrière

Pour le groupe A, c'est l'orientation vers le futur qui influence le plus l'adaptabilité de carrière avec un coefficient de régression le plus élevé β= 0.269, p=0. Les deuxièmes forces qui influencent l'adaptabilité de carrière sont les forces interpersonnelles β= 0.248, p=0, les forces de sagesse β= 0.0.157, p<0.01 et les forces cognitives β= 0.136, p<0.01. L'analyse retient les forces de l'orientation vers le futur » comme l'élément le plus prédictif de l'adaptabilité de carrière. Avec un coefficient de régression le plus élevé pour l'échantillon des étudiants, les forces de l'optimisme se révèlent avoir un poids considérable sur l'adaptabilité de carrière. Le t de Student d'une valeur de (t=6,411 > 1,96) est bien supérieur à la norme (1,96). Nous pouvons donc voir dans ces résultats un effet positif et le plus influent parmi les autres forces, de

l'orientation vers le futur sur l'adaptabilité de carrière chez le groupe A.

Les résultats de la régression hierarchique permettent de déduire une influence considérable des forces de la sagesse sur l'adaptabilité de carrière chez le groupe B. Le coefficient de régression le plus élevé pour l'échantillon de l'insertion professionnelle est de (β = 0,479) à un seuil de significativité de 0,000 (p < 0,05). Le t de student dépasse la borne communément admise (t=4,546 > 1,96). L'adaptabilité de carrière chez le groupe B est influencée dans un deuxième temps par les forces cognitives avec un coefficient de régression (β = 0,268) et le test t de la régression des forces cognitives sur l'adaptabilité de carrière est significatif (p < 0,05 ; t > 1,96). Dernières forces qui influencent significativement l'adaptabilité de carrière des diplômés en insertion professionnelle sont les forces de l'orientation vers le futur avec un coefficient de régression β= 0.240, p<0. Les forces de tempérance n'ont d'effet significatif sur l'adaptabilité de carrière chez aucun groupe. Ces résultats confirment l'hypothèse H2 selon laquelle les forces de caractère influencent différemment l'adaptabilité de carrière avant et après la transition.

Les forces de l'orientation vers le futur et les forces interpersonnelles influencent plus l'adaptabilité de carrière avant la transition alors que les forces de la sagesse et les forces cognitives influencent plus l'adaptabilité de carrière durant et après la transtion. Toutefois la significativité de cette différence doit être étudiée. Ce qui fera l'objet des modélisations en équations structurelles.

Tableau 12-9: Analyse en régression linéaire de connaissance de ses forces sur l'adaptabilité de carrière sur le modèle 1

Les variables	**Echantillon global**			**Groupe A**			**Groupe B**		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Connaissances de ses forces	0,529**	12,515	0,000	0,497**	10,814	0,000	0,664**	6,009	0,000
R²	**21,4**			**20,0**			**25,6**		
	21,3			**19,8**			**24,9**		
R² ajusté	**156,614**			**116,940**			**36,106**		
	0,000			**0,000**			**0,000**		
F-statistique									
p (F-statistique)									

*** La régression est significative au niveau de <0.01*

L'analyse de « la connaissance de ses forces » (Tableau 12-9) avec l'adaptabilité a été testée sur les trois modèles. Les coefficients de détermination : R^2 variait entre 0,200 et 0,256 et test de Fisher vairait entre 36,106 et 156,614 avec des valeurs de significativité (p < 0,01). Les coefficients de régression sont positifs et significatifs pour les deux groupes A (β= 0.497,

p=0.00) et B (β= 0.664, p=0.00). Ce coefficient est nettement plus grand dans la relation hiérarchique de la ressource « connaissance de ses forces » avec l'adaptabilité de carrière chez le groupe des diplômés en insertion professionnelle.

Dans ce qui suit (Tableau 12-10) nous allons étudier l'effet à la fois de « la connaissance de ses forces » et les forces de caractère sur l'adaptabilité de carrière. Le coefficient de détermination pour les trois modèles sont les suivants : entre R^2 =0,414 et R^2 =0,512 et le test de Fisher variait entre F= 19,514 et F= 74,322 et (p<0,05). Pour le groupe A, c'est la ressource connaissance de ses forces qui influence le plus l'adaptabilité de carrière. Avec un coefficient de régression β = 0,248, p=0.00, cette ressource dépasse le degré d'influence des forces de l'orientation vers le futur sur l'adaptabilité de carrière qui présente un coefficient de régression de (β = 0,244) à un niveau de signification nulle (p < 0,01). Toutefois, l'introduction de la connaissance de ses forces dans le modèle en tant que variable indépendante ne change en rien au classement de l'effet des forces de caractère sur l'adaptabilité de carrière chez les étudiants. Cet ordre d'influence reste le même que dans les analyses où nous avons testé séparément l'effet des forces de caractère sur l'adaptabilité de carrière. A cet effet, les forces interpersonnelles sont les deuxièmes qui exercent un effet sur l'adaptabilité de carrière β = 0,233, p=0.00 suivies des forces de sagesse β = 0,108, p<0.01.

Enfin, l'effet de la variable « Connaissances des forces » sur l'adaptabilité de carrière, permet de donner le meilleur résultat de l'effet de la variable « Connaissances des forces » pour l'échantillon des étudiants et qui donne une significativité parfaite. Dans notre cas le coefficient est positif (β = 0,248) et significatif (p < 0,050). Le t de Student d'une valeur (t > 1,96).

Pour l'échantillon du groupe B, les résultats de la régression hiérarchique de l'effet des ressources psychologiques sur l'adaptabilité ne montrent aucune influence significative dans « la connaissance de ses forces » sur l'adaptabilité de carrière, quand elle est en interaction avec les forces. C'est les forces de sagesse qui exercent le plus d'effet sur l'adaptabilité de carrière (β = 0,460) à un seuil de signification de 0,001 (p < 0,01). Le t de student dépasse la borne communément admise (t=4,546 > 1,96).

Nous retenons de ce qui précède que lorsqu'elle est en interaction avec les cinq forces de caractère, la ressource « connaissance de ses forces » introduit un effet significatif sur l'adaptabilité de carrière seulement chez l'échantillon des étudiants pour qui elle est considérée apporter le plus d'influence sur l'adaptabilité de carrière.

Nous notons que ces résultats par groupe est différent des résultats des analyses sur l'écahntillon global (N=577). Dans ce ce dernier : le classenement de l'influence des ressources psychologiques sur l'adaptabilité de carrière se présente comme suit : connaissance des forces (β=0.243, p=0.00), orientation vers le futur (β=0.235, p<0.05), forces interpersonnelles (β=0.221, p<0.05), et forces de la sagesse (β=0.151, p<0.05).

Tableau 12-10: Analyse de régressions hiérarchiques des connaissances de ses forces et des forces de caractère sur l'adaptabilité de carrière

Les variables	Echantillon global			Groupe A			Groupe B		
	β	***t***	***p***	***β***	***t***	***p***	***β***	***t***	***p***
Orientation vers le futur	0,235	6,031	0,039	0,244**	5,679	0,000	0,222*	2,050	0,043
Forces de la sagesse	0,151	3,463	0,044	0,108*	2,320	0,021	0,460**	3,322	0,001
Forces interpersonnelles	0,221	5,383	0,041	0,233**	5,089	0,000	0,053	0,528	0,599
Forces cognitives	0,102	2,150	0,047	0,078	1,514	0,131	0,218	1,760	0,081
Forces de la tempérance	-0,049	-0,883	0,055	-0,045	-0,745	0,456	-0,083	-0,584	0,560
Connaissances des forces	0,243	5,892	0,000	0,248**	5,585	0,000	0,149	1,302	0,196
R^2		**43,9**			**42,2**			**53,9**	
		43,3			**41,4**			**51,2**	
R^2 ajusté		**74,322**			**56,315**			**19,514**	
		0,000			**0,000**			**0,000**	
F-statistique									
p (F-statistique)									

*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau <0.05*

A ce stade des analyses, nous pouvons conclure que :

Quand elles sont étudiées ensemble, c'est « la connaissance de ses forces » qui a le plus d'influence sur l'adaptabilité de carrière en amont de la transition. Son effet est plus grand que l'effet des forces de caractère elle-mêmes.

La force « orientation vers le futur » a un effet significatif sur l'adaptabilité de carrière avant et après la transition. L'hypothèse H2.1 est alors confirmée.

Les forces interpersonnelles influencent significativement l'adaptabilité de carrière des étudiants alors qu'elles n'exercent aucun effet sur l'adaptabilité de carrière des diplômés en insertion professionnelle. L'hypothèse H2.2 est rejetée.

Les forces de la sagesse influencent positivement et significativement l'adaptabilité de carrière en amont et en aval la transition. Cette influence semble être plus significative chez les diplômés en insertion professionnelle. Nous tendons alors vers une confirmation de l'hypothèse H2.3 qui sera définitivement étudiée dans la partie des études des modélisations en équation structurelle.

Ces résultats laissent entendre que les ressources psychologiques exercent des effets différents sur l'adaptabilité de carrière avant et après la transition professionnelle. La significativité de cette différence sera étudiée dans la partie dans laquelle nous exposerons les analyses de modélisation en équation structurelle.

12.6.1.2 Effet des ressources pychologiques sur l'épanouissement

Pour les trois modèles (Tableau 12-11), les coefficients de détermination R^2 varaient entre 0,349 et 0,372 et test de Fisher variait entre 10,814 et 67,658 avec des valeurs de significativité (p < 0,01).

Tableau 12-11: Régression hiérarchique des forces de caractère sur l'épanouissement modèle 1

Les variables	Echantillon global			Groupe A			Groupe B		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Orientation vers le futur	0,146	3,015	0,003	0,218**	4,069	0,000	0,004	0,029	0,977
Forces de la sagesse	0,233	4,347	0,000	0,199**	3,481	0,001	0,290	1,831	0,070
Forces interpersonnelles	0,347	6,769	0,000	0,318**	5,564	0,000	0,235*	2,062	0,042
Forces cognitives	0,272	4,693	0,000	0,253**	4,013	0,009	0,368**	2,715	0,008
Forces de la tempérance	-0,011	-0,155	0,877	-0,052	-0,691	0,490	-0,007	-0,043	0,966
R^2		**37,2**			**36,8**			**34,9**	
R^2 *ajusté*		36,7			36,1			**31,6**	
$F - statistique$		67,658			54,101			**10,814**	
p **(F-statistique)**		0,000			0,000			**0,000**	

** *La régression est significative au niveau de <0.01*

Les résultats de la régression hiérarchique permettent de déduire une influence considérable des forces interpersonnelles sur l'épanouissement particulièrement chez le groupe A (β = 0,318, p=0.00) et dans l'échantillon global (β = 0,347, p=0.00). Ce sont les forces qui influencent le plus l'épanouissement chez le groupe A alors qu'elles exercent une influence moindre sur l'épanouissement chez le groupe B (β = 0,235, p<0.01). Dans le groupe des jeunes en insertion

professionnelle, ce sont les forces cognitives qui influencent le plus l'épanouissement (β = 0,368, p<0.01). Si dans le groupe B seulement deux forces exercent une influence sur l'épanouissement, quatre forces influencent positivement et significativement l'épanouissement chez les étudiants. Ce sont respectivement les forces interpersonnelles (β = 0,318, p=0.00), les forces cognitives (β = 0,253, p<0.01), les forces de l'orientation vers le futur (β = 0,218, p=0.00), et les forces de sagesse (β = 0,199, p<0.01).

Pour les trois modèles, les coefficients de détermination : R^2 varie entre 0,189 et 0,265 et test de Fisher varie entre 24,494 et 205,214 avec des valeurs de significativité (p < 0,01).

L'effet de « la connaissance de ses forces » sur l'épanouissement est non négigleable dans la mesure où elle explique 20 à 25% de variance de l'épanouissement (Tableau 12-12).

Tableau 12-12: Analyse de régression linéaire des connaisances de ses forces sur l'épanouissement

Les variables	Echantillon global			Groupe A			Groupe B		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Connaissances de ses forces	0,694	14.325	0.000	0,685**	0,000 12.979	0,000	0,554**	4,949	0.000
R^2		**26,3** **26,2**			**26,5** **26,3**			**18,9** **18,1**	
R^2 *ajusté*		**205,214** **0,000**			**168,460** **0,000**			**24,494** **0,000**	
$F - statistique$									
p **(F-statistique)**									

** *La régression est significative au niveau de <0.01*

Dans la continuité de nos analyses, nous souhaitons voir le degré d'influence des ressources psychologiques sur l'épanouissement quand les forces de caractère sont en interaction avec « la connaissance de ses forces ». L'objectif est d'analyser le niveau de variance expliquée pour déterminer, à l'aide du test du Fischer si la régression est correctement spécifiée. Le coefficient de détermination pour les trois modèles variait entre R^2 =0,357 et R^2 =0,444 et le test de Fisher variait entre F= 9,245 et F= 73,717 et (p<0,01).

Tableau 12-13: Analyse de régression hiérarchique des forces de caractère et de la connaissance de ses forces sur l'épanouissement du modèle 1

Les variables	Echantillon global			Groupe A			Groupe B		
	β	***t***	***p***	***β***	***t***	***p***	***β***	***t***	***p***
Orientation vers le futur	0,112	2,427	0,016	0,177**	3,507	0,000	-0,014	-0,115	0,909
Forces de la sagesse	0,152	2,948	0,003	0,118*	2,158	0,031	0,272	1,708	0,091
Forces interpersonnelles	0,311	6,390	0,000	0,292**	5,436	0,000	0,209	1,801	0,075
Forces cognitives	0,176	3,129	0,002	0,156**	2,589	0,010	0,319*	2,242	0,027
Forces de la tempérance	0,013	0,199	0,842	-0,024	-0,332	0,740	0,007	0,044	0,965
Connaissances des forces	0,396	8,105	0,000	0,413**	7,913	0,000	0,147	1,122	0,265
R^2		**43,7**			**44,4**			**35,7**	
R^2 ajusté		**43,1**			**43,6**			**31,8**	
F-statistique		**73,717**			**61,506**			**9,245**	
p (F-statistique)		**0,000**			**0,000**			**0,000**	

*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau <0.05*

Mises ensemble dans l'objectif de voir leur degré d'influence sur l'épanouissement, les ressources psychologiques, impactent différemment l'épanouissement. Si c'est la connaissance de ses forces qui influence le plus l'épanouissement en amont de la transition (β = 0,413 ; p=0.00). L'effet des forces interpersonnelles (β = 0,292 ; p=0.00) et la force « orientation vers le futur » β = 0,177 ; p=0.00 sur l'épanouissement est considérable chez les étudiants alors qu'elles n'ont aucun impact significatif sur l'épanouissement chez les diplômés en insertion professionnelle. Les forces cognitives sont les seules qui impactent l'épanouissement à la fois en amont (β = 0,156 ; p<0.00) et en aval de la transition (β = 0,319 ; p<0.05).

Pour résumer, les forces qui impactent significativement et positivement l'épanouissement chez les étudiants sont respectivement : la connaissance de ses forces, les forces interpersonnelles, l'orientation vers le futur, les forces cognitives et les forces de sagesse. Les forces cognitives seules ont un effet positif et significatif sur l'épanouissement des diplômés en insertion professionnelle.

12.6.1.3 Effet de l'épanouissement sur l'adaptabilité de carrière

Tableau 12-4 indique un effet considérable de l'épanouissement sur l'adaptabilité de carrière à travers un coefficient de régression positif significatif pour p=0.00 et d'une grande intensité pour le groupe B (β= 0.708). Ce coefficient est également élevé chez le groupe A mais à un degré moindre (β= 0.499).

L'épanouissement influence considérablement l'adaptabilité de carrière avant et après la transition professionnelle. C'est dans la modélisation par équation structurelle que nous verrons l'éventuel effet médiateur de l'épanouissement entre les ressources psychologiques et l'adaptabilité de carrière. Cela nous permettra de répondre à l'hypothèse H2.4.

Tableau 12-14: Analyse en régression hirérachique de l'épnouissement sur l'adaptabilité de carrière du modèle 1

Les variables	Echantillon global			Groupe 1			Groupe 2		
	$\boldsymbol{\beta}$	$\boldsymbol{t}$	$\boldsymbol{p}$	$\boldsymbol{\beta}$	$\boldsymbol{t}$	$\boldsymbol{p}$	$\boldsymbol{\beta}$	$\boldsymbol{t}$	$\boldsymbol{p}$
Epanouissement	0,499	17,553	0,000	0,472**	14,815	0,000	0,708**	9,713	0,000
R^2		**34,9**			**31,9**			**47,3**	
R^2 ajusté		**34,8**			**31,8**			**46,8**	
F-statistique		**308,096**			**219,476**			**94,343**	
$\boldsymbol{p}$ (F-statistique)		**0,000**			**0,000**			**0,000**	

** *La régression est significative au niveau de <0.01*

12.6.1.4 Effets modérateurs entre ressources psychologiques et adaptabilité de carrière

Comme mentionné précédemment, le coefficient de régression dans la relation entre l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière est positivement significatif (β = 0,708) pour p=0.00. En introduisant la variable proactivité dans la relation, celle-ci ne montre aucun effet significatif de modération (β = -0,016), p > 0,050.

Tableau 12-15: Analyse de l'effet modérateur du comportement proactif sur la relation entre l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière du modèle 1

Les variables	Echantillon global			Groupe A			Groupe B		
	β	***t***	***p***	***β***	***t***	***p***	***β***	***t***	***p***
Epanouissement	0,493	16,679	0,000	0,464**	14,063	0,000	0,708**	9,604	0,000
Proactivité	0,051	0,191	0,849	0,100	0,308	0,758	-0,016	-	0,973
R^2		**33,9**			**30,8**			**47,4**	
R^2 ajusté		**33,7**			**30,5**	—		**46,4**	
F-statistique		**144,763**			**101,775**	—		**46,481**	
p (F-statistique)		**0,000**			**0,000**	—		**0,000**	

** *La régression est significative au niveau de <0.01*

En introduisant également la variable réussite universitaire dans la relation entre l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière, celle-ci ne montre aucun effet significatif de modération entre les variables (β = 0,568), p > 0,050).

Tableau 12-16: Analyse de l'effet modérateur de la réussite universitaire sur la relation entre l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière du modèle 1

Les variables	Echantillon global			Groupe A			Groupe B		
	β	***t***	***p***	***β***	***t***	***p***	***β***	***t***	***p***
Epanouissement	0,500	17,130	0,000	0,474**	14,491	0,000	0,702**	9,526	0,000
Réussite universitaire	0,083	0,374	0,709	0,006	0,023	0,981	0,568	1,149	0,253
R^2		**34,7**			**31,8**			**48,0**	
R^2 ajusté		**34,5**			**31,5**			**47,0**	
F-statistique		**149,684**			**106,612**			**47,048**	
p (F-statistique)		**0,000**			**0,000**			**0,000**	

** *La régression est significative au niveau de <0.01*

Nous concluons alors que la réussite universitaire et le comportement proactif n'ont aucun effet significatif de modération dans la relation entre l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière, et ce que ce soit en amont ou en aval de la transition. L'hypothèse H2.5 est donc invalidée.

Pour étudier l'impact de toutes ces variables en interaction entre elles sur l'adaptabilité de carrière nous allons procéder à une modélisation en équation structurelle, qui sera présentée dans la partie qui suivra.

12.6.2 Modélisation en équation structurale de l'effet des ressources psychologiques sur l'adaptabilité de carrière : modèle 1

Après avoir effectué les analyses univariéess et les analyses bivariées et les analyses de régression, nous procédons à l'étape finale de résolution des équations multiples à travers une Modélisation par Equations Structurales (SEM) sur le modèle 1.

On va chercher à construire les relations entre ces variables latentes. Les méthodes que nous présentons permettent, d'une part, de construire le modèle structurel et, d'autre part, d'obtenir des relations orientées entre les arcs. Nous utilisons Smart PLS3 (Ringle et *al.,* 2005).

L'objectif dans l'usage de cette méthode est de voir comment les différentes variables interagissent ensemble et de voir l'aspect prédictif à travers la comparaison entre les deux groupes. L'objectif étant de voir s'il y a une différence significative entre les deux groupes A et B du modèle 1. Si cette différence n'est pas significative, cela veut dire que le modèle 2 qui s'applique ici seulement à l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle peut être prédictif. Les i*ndices du modèle de structure* ont été mesurés par une prédiction pour 10 groupes avec 10 répétitions.

Les indices de prédiction structurale sont de bonne qualité pour les deux mesures épanouissement R^2 =0.614 pour le modèle 1 et pour la mesure de l'adaptabilité de carrière avec une valeur R^2 =0.604 pour le modèle 1. La validité nomologique présente également de bons indices pour les deux construits. Pour l'épanouissement elle a une valeur Q^2 = 0.358 et une valeur de Q^2 =0.307 pour la mesure de l'adaptabilité de carrière. L'épanouissement et l'adaptabilité ont alors une valeur prédictive dans le modèle 1.

Tableau 12-17: Indices de qualité structurale du modèle 1

Variables	Modèle 1	
	R^2	Q^2
Epanouissement	0.614	0.358
Adaptabilité de carrière	0.604	0.307

Le modèle 1 possède de bonnes qualités structurelles. Après la mesure de la validité nomologique et de la qualité de la prédiction structurelle, nous allons procéder à l'analyse de régression. Les analyses de régression hiérarchique étant faites, nous allons procéder à une analyse multigroupe. L'objectif étant de voir dans quelles mesures il y a une différence

significative dans la mobilisation des forces en amont et en aval de la transition université-emploi. Nous allons procéder à l'analyse des résultats par effet sur l'adaptabilité de carrièreTableau 12-18).

Chez le groupe A, les forces qui influencent significativement l'adaptabilité de carrière sont respectivement l'orientation vers le futur avec $\beta = 0.289, (t = 5.720), p = 0.00$, les forces interpersonnelles avec un coefficient de régression $\beta = 0.184, (t = 4.030), p = 0.00$ et les forces de sagesse $\beta = 0.124, (t = 2.638), p < 0.01$. La ressource liée à la connaissance de ses forces a également un effet significatif considérable sur l'adaptabilité de carrière avec $\beta = 0.207, (t = 4.671), p = 0.00$. L'épanouissement influence significativement l'adaptabilité de carrière avec un coefficient de régression$\beta = 0.250, (t = 4.620), p = 0.00$. D'autre part les mêmes ressources qui agissent significativement sur l'adaptabilité de carrière agissent significativement et positivement sur l'épanouissement. A cet effet, la ressource « connaissance de ses forces » agit le plus sur l'épanouissement $\beta = 0.315, (t = 6.491), p = 0.00$. Les forces interpersonnelles viennent en second lieu avec $\beta = 0.256, (t = 5.813), p = 0.00$ suivies par les forces de l'orientation vers le futur $\beta = 0.164, (t = 2.912), p < 0.01$et les forces de la sagesse $\beta = 0.092, (t = 1.971), p < 0.05$ qui influencent légèrement l'épanouissement.

Les ressources qui influencent le plus l'adaptabilité de carrière chez le groupe B sont les forces de la sagesse avec un coefficient de régression $\beta = 0.497, (t = 5.826), p < 0.01$. L'épanouissement influence positivement et significativement l'adaptabilité de carrière avec $\beta = 0.363, (t = 3.927), p = 0$. Par ailleurs, les seules forces qui agissent sur l'épanouissement dans le groupe, sont les forces cognitives $\beta = 0.302, ((t = 2.542), p < 0.01$. Il est clair que l'épanouissement constitue un effet médiateur significatif entre les forces cognitives et l'adaptabilité de carrière.

De ces analyses, nous retenons que les forces qui ont un effet sur l'adaptabilité de carrière sont différentes en amont et en aval de la transition université-emploi. Autant l'épanouissement est un effet constant sur l'adaptabilité de carrière avant et après la transition, autant les forces de la sagesse influencent davantage l'adaptabilité de carrière pendant la transition. Par contre, les forces qui ont davantage un effet sur l'adaptabilité de carrière en préparation à la transition sont celles relatives à l'orientation vers le futur, les forces interpersonnelles, les forces de la sagesse, la connaissance de ses forces et l'épanouissement. Pour analyser davantage ces

résultats, nous avons procédé à l'analyse de la significativité de ces différencesTableau 12-18) à travers une analyse multigroupe et des tests paramétriques (Smart PLS).

Tableau 12-18: Analyse multigroupe des effets totaux du modèle 1 entre le groupe A (N=470) et le groupe B (N=107)

Résultats bootstrap ettets totaux (coefficients det chemin + effets indirects)							Tests paramétriques		
	β		t		p		Diff (Groupe A- β(ji)	Diff (Groupe A- t(ji)	Diff (Groupe A- $p(ji)$
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B			
CF-[19]> Adap[20]	0.207	0.049	4.671	0.633	0.000**	0.527	0.157	1.577	0.115
CF -> Epanouissement	0.315	0.026	6.491	0.274	0.000**	0.784	0.289	2.598	0.010**
Epanouissement -> Adap	0.250	0.363	4.620	3.927	0.000**	0.000**	0.113	0.932	0.352
Forces cognitives -> Adap	0.081	0.133	1.576	1.368	0.116	0.172	0.052	0.442	0.659
Forces cognitives -> Epanouissement	0.089	0.302	1.889	2.542	0.059	0.011**	0.213	1.875	0.061
Forces tempérance -> Adap	-0.029	0.032	0.600	0.413	0.549	0.680	0.061	0.566	0.572
Forces tempérance -> Epanouissement	0.013	0.177	0.272	1.584	0.786	0.114	0.165	1.499	0.134
Forces interpersonnelles -> Adap	0.184	0.032	4.030	0.379	0.000**	0.705	0.153	1.475	0.141
Forces interpersonnelles -> Epanouissement	0.256	0.189	5.813	1.697	0.000**	0.090	0.067	0.632	0.528
Orientation future -> Adap	0.289	0.179	5.720	1.571	0.000**	0.117	0.110	0.930	0.353
Orientation future -> Epanouissement	0.164	-0.058	2.912	0.399	0.004**	0.690	0.222	1.625	0.105
Proactivité -> Adap	0.018	-0.012	0.567	0.196	0.571	0.845	0.031	0.413	0.679
Proactivité mod -> Adap	-0.008	-0.055	0.224	0.845	0.823	0.398	0.047	0.579	0.563
Réussite -> Adap	0.011	0.067	0.313	1.060	0.755	0.290	0.056	0.695	0.488
Réussite mod -> Adap	0.038	0.007	0.878	0.112	0.381	0.911	0.031	0.324	0.746
Sagesse -> Adap	0.124	0.497	2.638	5.286	0.009**	0.000**	0.373	3.447	0.001**
Sagesse -> Epanouissement	0.092	0.209	1.971	1.750	0.049*	0.081	0.117	1.037	0.300

*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau <0.05*

[19] CF= Connaissance de ses forces

[20] Adap= Adaptabilité de carrière

La seule différence significative d'effet entre les différentes ressources et l'adaptabilité de carrière concerne les forces de la sagesse. Cela veut dire que ces forces influencent davantage l'adaptabilité de carrière en phase de transition. Contrairement à nos attentes, le comportement proactif et la réussite universitaire n'ont aucun effet direct ou modérateur sur l'adaptabilité.

Tableau 12-19: Analyse multigroupe des effets indirects de l'épanouissement entre les ressources psychologiques et l'adaptabilité de carrière du mdèle 1 entre le groupe A (N=470) et le groupe B (N=107)

	Résultats effets indirects						Tests paramétriques		
	β		t		p		Diff (Groupe	Diff (Groupe	Diff (Groupe
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	$\hat{\beta}$(ji)	$\hat{t}$(ji)	$\hat{p}(ji)$
CF -> Adap	0.079**	0.009	4.093	0.276	0.000	0.782	0.069	1.595	0.111
Forces cognitives -> Adap	0.022	0.109*	1.820	2.269	0.069	0.024	0.087*	2.545	0.011
Forces tempérance -> Adap	0.003	0.064	0.274	1.522	0.784	0.129	0.061*	1.963	0.050
Forces interpersonnelles -> Adap	0.064**	0.069	3.356	1.563	0.001	0.119	0.005	0.102	0.919
Orientation future -> Adap	0.041**	-0.021	2.476	0.398	0.014	0.691	0.062	1.450	0.147
Sagesse -> Adap	0.023	0.076	1.746	1.581	0.081	0.114	0.053	1.482	0.139

*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau <0.05*

Pour le groupe A, l'épanouissement constitue un effet médiateur significatif dans trois relations (Tableau 12-19) : Entre la connaissance de ses forces et l'adaptabilité avec un effet indirect $\beta i = 0.079, (t = 4.093), p = 0.00$; entre les forces interpersonnelles et l'adaptabilité de carrière $\beta i = 0.064, (t = 3.356), p < 0.01$; et entre l'orientation future et l'adaptabilité de carrière $\beta i = 0.041, (t = 2.476), p < 0.05$.

Pour le groupe B, l'épanouissement ne joue un rôle de médiation qu'entre les forces cognitives et l'adaptabilité de carrière $\beta i = 0.109, (t = 2.269), p < 0.05$. Cette différence entre les deux groupes du rôle de médiation de l'épanouissement n'est significative qu'entre les forces cognitives et l'adaptabilité de carrière $\beta ij = 0.087, (t = 2.545), p < 0.05$ et qu'entre les forces de tempérance et l'adaptabilité de carrière $\beta ij = 0.061, (t = 1.963), p < 0.05$.

Pour conclure sur les résultats du modèle 1, nous pouvons dire que :

- La connaissance de ses forces influence davantage l'adaptabilité de carrière avant la transition université-emploi.
- Les forces de l'orientation vers le futur influencent de la même manière l'adaptabilité de carrière en amont et en aval de la transition professionnelle, ce qui confirme l'hypothèse H2.1
- Les forces interpersonnelles ont le même effet sur l'adaptabilité de carrière avant et après la transition université-emploi. Nous retenons alors l'hypothèse H2.2.
- Les forces de la sagesse influencent davantage l'adaptabilité de carrière après la transition professionnelle, ce qui confirme l'hypthèse H2.3.
- L'épanouissement joue le même rôle de médiation en amont et en aval de la transition professionnelle entre l'adaptabilité de carrière et : la connaissance de ses forces, les forces interpersonnelles, les forces de l'orientation vers le futur et les forces de la sagesse. Cet effet de médiation est davantage exercé après la transition pour les forces de tempérance et les forces cognitives. Ce qui veut dire que l'épanouissement joue un rôle de médiation incontestable entre les différentes ressources psychologiques et l'adaptabilité de carrière après la transition. L'hypothèse H2.4 est retenue pour le groupe B mais rejetée pour le groupe A.
- Le comportement proactif ainsi que la réussite universitaire n'influencent pas l'adaptabilité de carrière et n'ont aucun effet de modération entre l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière. Nous rejetons l'hypothèse H2.5.

Figure 12.5: Schéma et indices de la modélisation par équation structurale du modèle 1 sur l'échantillon des étudiants (Groupe A) N=470

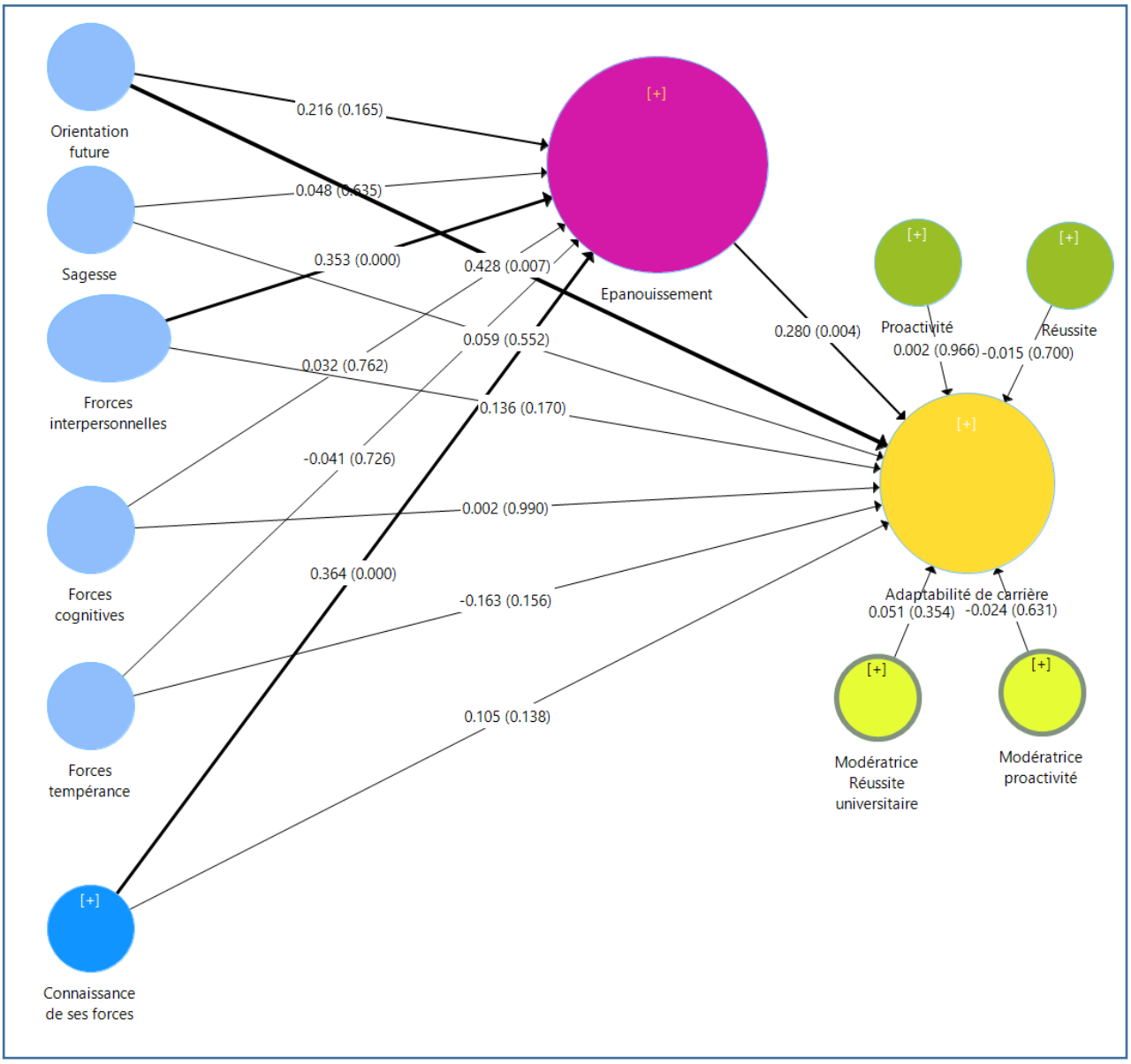
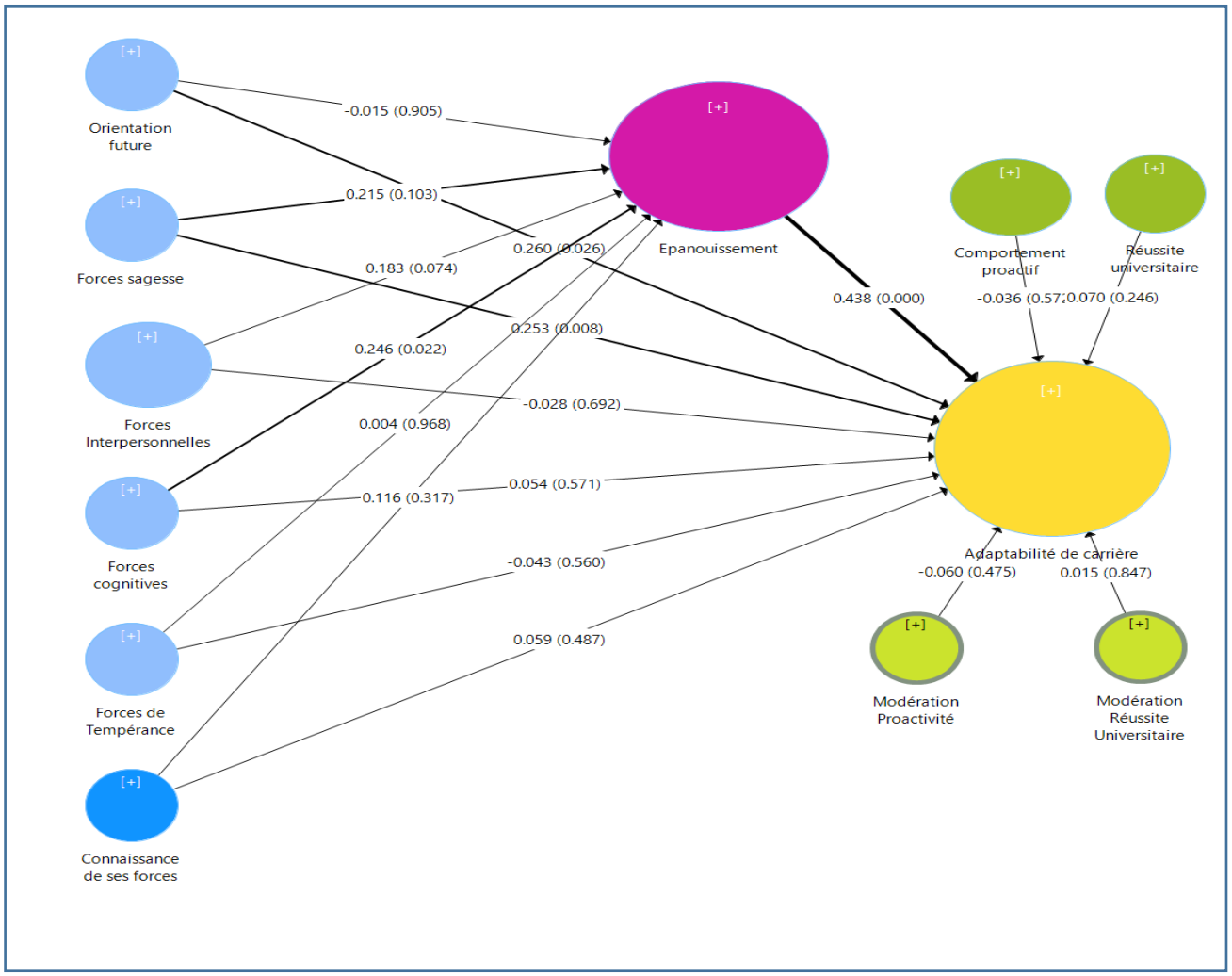


Figure 12.6: Schéma et indices de modélisation en équation structurale du modèle 1 sur l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle (groupe B)



12.7 Résultats des effets des ressources psychologiques et de l'adaptabilité de carrière sur l'insertion professionnelle : Modèle 2

12.7.1 Les résultats de l'analyse de régression pour le modèle 2

Nous rappelons que les variables testées pour ce modèle 2 sont :

VI : Les ressources psychologiques avec deux modalités

Les 5 forces de caractère avec 5 sous modalités : forces de l'orientation vers le futur, forces de la sagesse, forces interpersonnelles, forces cognitives et forces de tempérance

La connaissance de ses forces

VD : l'insertion professionnelle mesurée par la durée de la période de chômage.

Variables médiatrices : l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière

Variables modératrices : le comportement proactif et la réussite universitaire.

Dans ce qui suit, nous réalisons une analyse de régression linéaire sur l'insertion professionnelle pour voir l'effet prédictif séparément de toutes les variables de l'étude.

Tableau 12-20: Régression linéraire des forces de caractère, de la connaissance de ses forces, de l'épanouissement, de l'adaptabilité de carrière, de la proactivité et de la réussite universitaire sur l'insertion professionnelle

	β	t	p	R^2	R Carré Ajusté
Forces cognitives -> Durée insertion	-0.008	0.187	0.852	0.084	0.076
Forces de tempérance -> Durée insertion	-0.136**	3.156	0.002		
Forces interpersonnelles -> Durée insertion	-0.204**	4.982	0.000		
Forces sagesse -> Durée insertion	-0.140**	3.784	0.000		
Orienttaion future -> Durée insertion	0.258**	5.376	0.000		
Connaissance de ses forces -> Durée insertion	-0.122**	3.723	0.000	0.015	0.013
Epanouissement -> Durée insertion	-0.246**	6.887	0.000	0.060	0.059
Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	-0.145**	3.714	0.000	0.021	0.019
Comportement proactif -> Durée insertion	-0.251**	5.800	0.000	0.063	0.061
Réussite universitaire -> Durée insertion	-0.041	1.022	0.307	0.002	-0.000

La régression est significative pour p<0.01

Nous observons que les forces de caractère expliquent 8.4% de la variance de l'insertion professionnelle, le comportement proactif explique pour sa part 6.3% de variance sur l'insertion professionnelle suivi par l'épanouissement. La réussite universitaire explique très peu cette variance avec seulement 2 pour mille.

A part la réussite universitaire, et les forces cognitives, toutes les autres variables influencent significativement la durée de la transition professionnelle. L'orientation vers le futur a une influence positive sur l'insertion professionnelle avec β=0.258, p=0.00. Ce qui veut dire que plus les diplômés sont optimistes, plus la durée de la transition augmente. Ces résultats sont assez surprenants. Nous fournirons un cadre explicatif à ce résultat dans la partie discussion.

Les forces interpersonnelles, les forces de sagesse et les forces de tempérance influencent négativement la durée de la transition avec des coefficients de régression respectifs de β=-204, β=-0.140, β=-0.136 pour p<0.01.

La ressource de connaissance de ses forces a également un impact négatif sur la durée de la transition université-emploi à un seuil de signficativité de p=0.00 pour un coefficient de régression β=-0.122. Ce qui est également le cas de l'adaptabilité de carrière β=-0.145.

L'épanouissement influence négativement la durée de la transition professionnelle β=-0.246, p=0.00. Moins les diplômés sont épanouis, plus grande est la durée de la transition professionnelle.

Plus les diplômés développent un comportement proactif, plus la durée de transition professionnelle est courte β=-0.251, p=0.00.

12.7.2 Modélisation en équation structuelle de l'effet des ressources psychologiques et de l'adaptabilité de carrière sur l'insertion professionnelle : modèle 2

Après avoir effectué les analyses univariées et les analyses bivariées et les analyses de régression, nous procédons à l'étape finale de résolution des équations multiples à travers une Modélisation par Equation Structurale (SEM) sur le modèle 2.

On va chercher à construire les relations entre ces variables latentes. Les méthodes que nous présentons permettent, d'une part, de construire le modèle structurel et, d'autre part, d'obtenir des relations orientées entre les arcs. Nous utilisons Smart PLS3 (Ringle et *al.,* 2005).

L'objectif dans l'usage de cette méthode est de voir dans quelle mesure l'adaptabilité de carrière est prédictive de l'insertion professionnelle.

Les indices de prédiction structurelles (Tableau 12-21) sont de bonne qualité pour la mesure épanouissement R^2 = 0.615 et pour la mesure de l'adaptabilité de carrière avec une valeur R^2=0.556 pour le modèle 2. La validité nomologique présente également de bons indices pour les deux construits. Pour l'épanouissement il a une valeur $Q^2 = 0.384$. Pour la mesure de l'adaptabilité de carrière a la valeur Q^2=0.360. L'épanouissement et l'adaptabilité ont alors une valeur prédictive dans le modèle. Toutefois cet indice étant négatif pour la mesure de l'insertion professionnelle. La prédiction structurale de l'insertion est estimée à R^2 =0.231.

Tableau 12-21: Indices de qualité structurale du modèle 2

Variables	Modèle 2	
	R^2	Q^2
Epanouissement	0.615	0.384
Adaptabilité de carrière	0.556	0.360
Insertion	0.231	-0.321

Nous concluons que l'adaptabilité de carrière et l'épanouissement ont une grande valeur prédictive du modèle, ce qui n'est pas le cas de l'insertion professionnelle. Après la mesure de la validité nomologique et de la qualité de la prédiction structurale, nous avons fait nos analyses sur le groupe B sur lequel on a pu mesurer la variable de sortie du modèle, c'est-à-dire la durée de l'insertion professionnelle. Celle-ci fait référence à la durée écoulée entre la date de l'obtention du diplôme et l'obtention du premier emploi contractualisé. Elle a été mesurée par la durée de la période de chômage vécue.

Dans le modèle 2 (Tableau 12-22), c'est la force de la « connaissance de ses forces » qui impacte le plus l'épanouissement avec un coefficient de régression $\beta = 0.289, p = 0.00$. Les forces interpersonnelles $\beta = 0.248, p = 0.00$ impactent dans un second temps l'épanouissement suivi des forces cognitives $\beta = 0.125, p < 0.00$et de l'orientation vers le futur $\beta = 0.116, p < 0.05$ et les forces de sagesse $\beta = 0.102, p < 0.05$.

Dans le modèle 2 (Tableau 12-23), l'épanouissement constitue une variable médiatrice entre la connaissance de ses forces et l'adaptabilité de carrière avec un coefficient d'effet indirect $\beta = 0.080, p = 0.00$. Cet effet de médiation de l'épanouissement existe également entre les forces cognitives et l'adaptabilité de carrière et entre les forces interpersonnelles et l'adaptabilité de carrière.

La relation entre les forces de l'orientation vers le futur et l'adaptabilité est médiatisée également par l'épanouissement avec un effet indirect $\beta = 0.0.32, p < 0.05$.

En tant que force, l'orientation vers le futur impacte le plus l'adaptabilité de carrière $\beta = 0.274, p = 0.00$. Même si l'épanouissement a un effet considérable sur celle-ci $\beta = 0.276, p = 0.00$. Les forces interpersonnelles $\beta = 0.207, p = 0.00$. La connaissance de ses forces $\beta = 0.205, p = 0.00$ puis les forces de la sagesse $\beta = 0.129, p = 0.00$ agissent dans un second temps sur l'adaptabilité.

Tableau 12-22: Résultats de la modélisation en équation structurale des ressources psychologiques sur l'épanouissement dans le modèle 2

	Coefficient de chemin		
	β	t	p
Connaissance de ses forces -> Epanouissement	0.289**	6.510	0.000
Forces cognitives -> Epanouissement	0.125**	2.680	0.008
Forces de tempérance -> Epanouissement	-0.002	0.049	0.961
Forces interpersonnelles -> Epanouissement	0.248**	5.648	0.000
Forces sagesse -> Epanouissement	0.102*	2.127	0.034
Orientation future -> Epanouissement	0.116*	2.291	0.022

*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau <0.05*

Tableau 12-23: Résultats de la modélisation en équation structurale des ressources psychologiques et de l'épanouissement sur l'adaptabilité de carrière dans le modèle 2

	Coefficient de chemin			Effets indirects			Effets totaux		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Connaissance de ses forces -> Adaptabilité de	0.126**	2.900	0.004	0.080**	4.449	0.000	0.205**	4.775	0.000
Epanouissement -> Adaptabilité de carrière	0.276**	5.705	0.000				0.276**	5.705	0.000
Forces cognitives -> Adaptabilité de carrière	0.053	1.165	0.244	0.034**	2.577	0.010	0.088	1.809	0.071
Forces de tempérance -> Adaptabilité de carrière	-0.049	1.429	0.154	-0.001	0.048	0.962	-0.049	1.367	0.172
Forces interpersonnelles -> Adaptabilité de carrière	0.138**	3.564	0.000	0.068**	3.704	0.000	0.207**	5.693	0.000
Forces sagesse -> Adaptabilité de carrière	0.101**	2.366	0.018	0.028	1.991	0.047	0.129**	2.872	0.004
Orienttaion future -> Adaptabilité de carrière	0.242**	5.338	0.000	0.032*	2.085	0.038	0.274**	5.947	0.000

*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau de <0.05*

Le Tableau 12-24 renseigne sur les différents niveaux d'effet des variables sur l'insertion professionnelle. La majorité des variables qui ont un effet significatif sur l'insertion professionnelle agissent d'une manière négative.

Premier constat c'est que ni l'adaptabilité de carrière, ni la réussite universitaire, ni « la connaissance de ses forces » n'ont un effet sur la durée de l'insertion professionnelle. Aucun effet de modération entre l'adaptabilité de carrière et la durée de l'insertion professionnelle n'est observé. De même, le comportement proactif n'opère aucun effet de modération sur la durée de l'insertion.

Deuxième constat, les forces cognitives (amour de l'apprentissage, curiosité, enthousiasme et autorégulation) et les forces interpersonnelles (humour, amour, intelligence sociale et gentillesse) n'ont aucun effet significatif sur l'insertion professionnelle.

Troisième constat, ce sont les forces de l'orientation vers le futur qui impactent dans un premier la durée de l'insertion professionnelle et d'une manière positive $\beta = 0.279, p = 0.00$. Plus les diplômés manifestent de l'optimisme, plus longue est la durée de chômage.

La durée de chômage est également impactée par le comportement proactif et d'une manière négative ($\beta = -0.203, p = 0.00$). Plus les diplômés sont actifs moins longue est la durée de la transition université-emploi. C'est l'orientation vers le futur qui a plus d'effet significatif sur la durée de la transition.

D'autre part, si le comportement proactif influence négativement la durée de l'insertion $\beta = -.203, p = 0.00$, il n'a pas pour autant un effet de modération sur celle-ci. L'hypothèse H3.6 est alors rejetée.

L'épanouissement comme dans la plupart des analyses effectuées précédemment a un effet majeur sur l'insertion professionnelle avec un coefficient $\beta = -0.193, p = 0.00$. Il est clair que plus les jeunes sont épanouis moins longue est la durée du chômage.

Deux forces ont des effets significatifs et négatifs sur l'insertion professionnelle : les forces de tempérance et les forces de la sagesse. Les forces de tempérance qui regroupent des forces telles que le pardon, la modestie et la citoyenneté ont un effet sur la durée de l'insertion $\beta = -0.167, p = 0.00$. De même que les forces de la sagesse qui regroupent les forces telles que la persévérance, la prudence, l'authenticité et la spiritualité ($\beta = -0.116, p = 0.00$) . ont un effet négatif sur la durée de l'insertion. Plus ces forces sont mobilisées, moins longue est la période de transition.

Une fois que nous avons testé l'influence des différentes resssources psychologiques sur l'insertion professionnelle, nous allons proéder à l'analyse de l'éventuel effet médiateur de

l'épanouissement et de l'adaptabilité de carrière que l'insertion professionnelle (Tableau 12-25).

L'adaptabilité de carrière n'exerce aucun effet de médiation entre les différentes ressources psychologiques et l'insertion professionnelle. La médiation de l'adaptabilité de carrière entre l'épanouissement et la durée de la transition université-emploi est également non significative. L'hypothèse H3.4 est alors rejetée.

Tableau 12-24: Résultats de la modélisation en équation structurale des différentes variables sur l'insertion dans le modèle 2

	Coefficients de chemin			Effets totaux		
	β	t	p	β	t	p
Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	-0.054	1.000	0.318	-0.054	1.000	0.318
Comportement proactif -> Durée insertion	-0.203**	4.767	0.000	-0.203**	4.767	0.000
Connaissance de ses forces -> Durée insertion	-0.012	0.283	0.777	-0.078*	2.114	0.035
Epanouissement -> Durée insertion	-0.193**	3.990	0.000	-0.208**	4.291	0.000
Forces cognitives -> Durée insertion	0.040	0.915	0.361	0.011	0.244	0.807
Forces de tempérance -> Durée insertion	-0.167**	4.029	0.000	-0.164**	3.879	0.000
Forces interpersonnelles -> Durée insertion	-0.078	1.531	0.126	-0.137**	2.893	0.004
Forces sagesse -> Durée insertion	-0.116**	2.867	0.004	-0.143**	3.565	0.000
Modérateur proactivité -> Durée insertion	-0.080	1.653	0.099	-0.080	1.653	0.099
Modérateur réussite -> Durée insertion	0.018	0.508	0.612	0.018	0.508	0.612
Orientation future -> Durée insertion	0.316**	6.534	0.000	0.279**	5.990	0.000
Réussite universitaire -> Durée insertion	-0.024	0.676	0.499	-0.024	0.676	0.499

*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau <0.05*

Même s'il influence considérablement l'insertion professionnelle, l'épanouissement n'exerce d'effet négatif de médiation que dans trois relations. La relation entre les connaissances de ses forces et l'insertion professionnelle est médiatisée par l'épanouissement avec un coefficient d'effet indirect $\beta = -0.056, p < 0.01$. L'épanouissement a également un effet de médiation entre les forces interpersonnelles et la durée de la transition $\beta = -0.048, p < 0.01$. La médiation de l'épanouissement existe également entre les forces cognitives et l'insertion $\beta = -0.024\ , p < 0.05$. L'hypothèse H3.5 est partiellement rejetée et demande à être affinée car l'épanouissement ne joue le rôle de médiation qu'entre certaines ressources et la durée de l'insertion.

Tableau 12-25: Effets de médiation de l'épanouissement et de l'adaptabilité de carrière sur l'insertion professionnelle dans le modèle 2

Effets indirects			
	β	t	p
Connaissance de ses forces -> Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	-0.007	0.860	0.390
Connaissance de ses forces -> Epanouissement -> Adaptabilité de	-0.004	0.989	0.323
Forces cognitives -> Epanouissement -> Adaptabilité de carrière ->	-0.002	0.880	0.379
Forces de tempérance -> Epanouissement -> Adaptabilité de carrière ->	0.000	0.035	0.972
Forces interpersonnelles -> Epanouissement -> Adaptabilité de carrière -	-0.004	0.933	0.351
Forces sagesse -> Epanouissement -> Adaptabilité de carrière -> Durée	-0.002	0.769	0.442
Epanouissement -> Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	-0.015	0.991	0.322
Orientation future -> Epanouissement -> Adaptabilité de carrière ->	-0.002	0.889	0.375
Forces cognitives -> Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	-0.003	0.630	0.529
Forces de tempérance -> Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	0.003	0.722	0.471
Forces interpersonnelles -> Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	-0.007	0.948	0.343
Forces sagesse -> Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	-0.005	0.836	0.404
Orientation future -> Adaptabilité de carrière -> Durée insertion	-0.013	0.945	0.345
Connaissance de ses forces -> Epanouissement -> Durée insertion	-0.056**	3.226	0.001
Forces cognitives -> Epanouissement -> Durée insertion	-0.024*	2.323	0.021
Forces de tempérance -> Epanouissement -> Durée insertion	0.000	0.046	0.963
Forces interpersonnelles -> Epanouissement -> Durée insertion	-0.048**	3.374	0.001
Forces sagesse -> Epanouissement -> Durée insertion	-0.020	1.836	0.067
Orientation future -> Epanouissement -> Durée insertion	-0.022	1.777	0.076

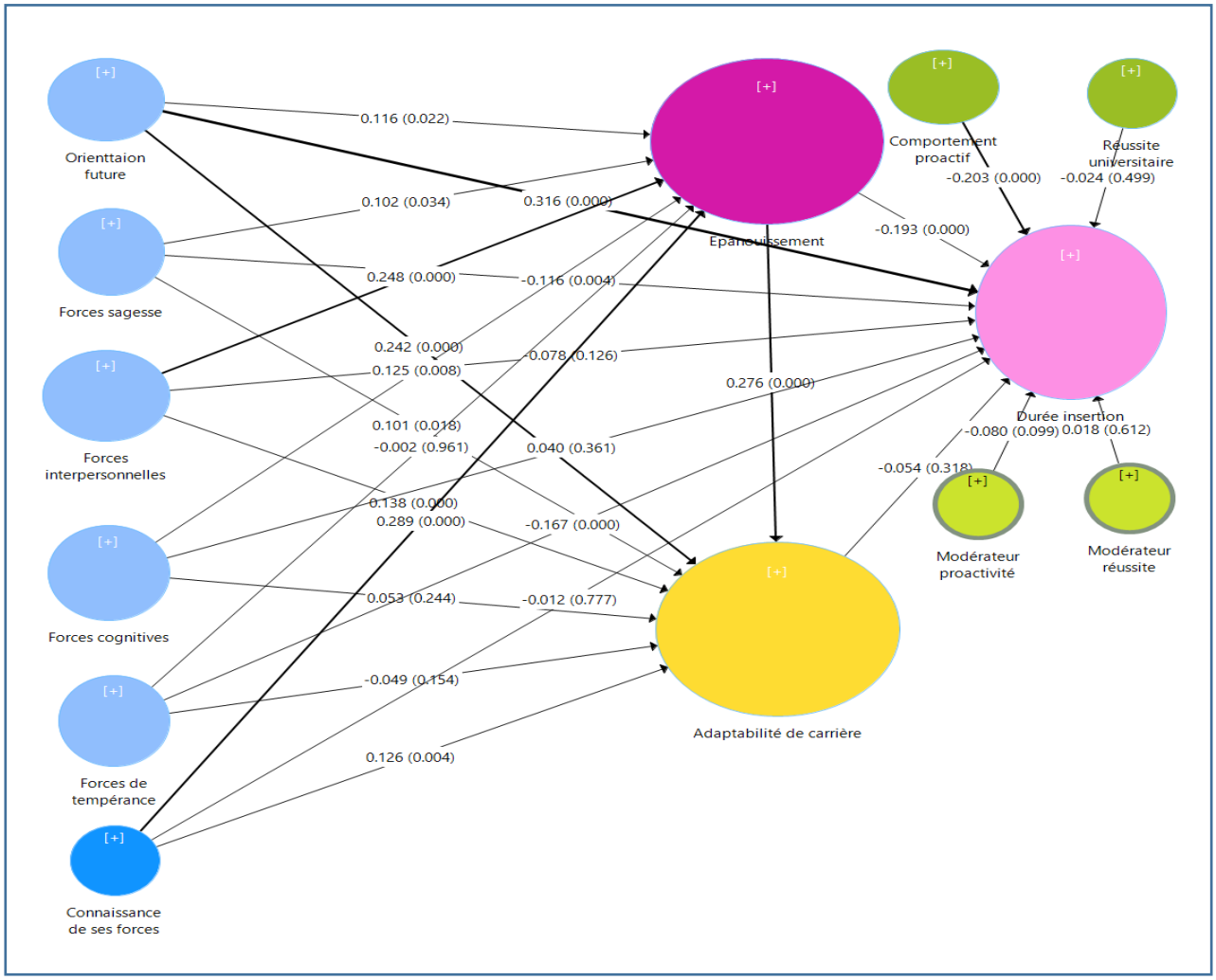
*** La régression est significative au niveau de <0.01*
** La régression est significative au niveau <0.05*

En guise de synthèse des résultats de la modélisation en équation structurale du modèle 2 nous concluons que :

- L'adaptabilité de carrière n'a aucun effet sur la durée de la transition université-emploi et ne joue aucun rôle de médiation ni entre les ressources psychologiques et l'insertion professionnelle, ni entre l'épanouissement et la durée de la transition université-emploi.
- Plus les jeunes sont épanouis, plus la durée de la transition université-emploi est courte.
- Les forces de l'optimisme influencent le plus l'insertion professionnelle. Toutefois ce sont des forces qui tendent à prolonger la durée de la transition université-emploi.
- Les forces de tempérance et les forces de sagesse sont celles qui permettent le plus une insertion professionnelle plus rapide.
- Plus les diplômés développent un comportement proactif, plus la durée de la transition université-emploi sera courte.
- La réussite universitaire n'a aucun effet sur l'insertion professionnelle.

Ci-dessous un schéma de synthèse du modèle 2.

Figure 12.7: Schéma de l'équation structurale du modèle 2 final sur le groupe B



12.8 Discussion des résultats de l'étude empirique

L'objectif de notre recherche est d'étudier comment les ressources psychologiques sont mobilisées différemment en amont et en aval de la transition université-emploi. Nous aspirons à connaître quelles sont les ressources qui influencent différemment l'adaptabilité de carrière avant et après la transition et voir si cette influence impacte la durée d'insertion professionnelle. L'objectif est de voir comment les différentes variables interagissent ensemble et de voir l'aspect prédictif de l'adaptabilité de carrière sur l'insertion professionnelle en amont et en aval de la transition.

Les résultats de l'étude empirique laissent entendre que les ressources psychologiques exercent des effets différents sur l'adaptabilité de carrière avant et après la transition professionnelle, de même que sur l'insertion professionnelle.

Toutes les ressources psychologiques et adaptatives ainsi que l'épanouissement sont plus présentes après la transition université-emploi. Sauf les forces de l'orientation vers le futur. Cela laisse entendre que les forces de l'orientation vers le futur sont des ressources stables à travers le temps, conçues plutôt comme des traits. Les autres ressources telles que les forces interpersonnelles, les forces de sagesse, les forces cognitives, les forces de tempérance, « la connaissance de ses forces », l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière se consolident davantage durant et après la transition. Les expériences vécues, la maturité acquise lors de la transition joueraient certainement un rôle.

Les forces de l'optimisme sont les plus présentes chez les jeunes interrogés. Ces forces sont mobilisées de la même manière et sans différence significative chez les deux groupes c'est-à-dire en amont et en aval de la transition. Rappelons que dans notre modèle cette ressource regroupe les forces de l'ouverture d'esprit, de la perspective, de la beauté, de la bravoure et de la gratitude. Sheldon et King (2001) décrivent l'optimisme comme la tendance ou l'attitude à interpréter les événements positifs. Elle est considérée comme une force motrice du caractère dans le modèle de Seligman (2004). Alarcon, Bowling et Khazon (2013) ont montré que les personnes optimistes considéraient que pour diverses raisons (chance, destin, contrôle personnel) que leur avenir serait positif. Plusieurs études ont montré que l'optimisme-dispositionnel était une ressource stable (Fowler, Weber, Klappa, & Miller, 2017). La stabilité de cette force chez les étudiants et les diplômés en insertion professionnelle, nous conduit vers une conception de l'optimisme et de la force orientation vers le futur comme un trait stable de la personnalité, beaucoup plus qu'une ressource adaptative. Ainsi l'orientation future a été définie comme « les pensées, les projets, les motivations, les espoirs et les sentiments d'un

individu concernant son avenir » (Stoddard, Zimmerman, & Bauermeister, 2011, p. 239). Par conséquent, cela inclut les processus motivationnels, affectifs et cognitifs.

C'est une ressource dont l'effet sur l'épanouissement est de taille comme en témoignent plusieurs études (Carver & Scheier, 2005 ; Scheier & Carver, 1985 ; Snyder et *al*., 1991, 2005). Ces effets sont compatibles avec la théorie de la conservation des ressources (COR ; Hobfoll, 1989, 1998). Selon cette théorie, la présence de ressources personnelles adéquates (compétences, réseaux sociaux, richesse matérielle et temps libre) contribue au bien-être de chacun (Alarcon, Bowling, & Khazon, 2013). Elle prévoit en outre que les gens sont motivés à développer et à entretenir leurs ressources existantes et à en acquérir de nouvelles (Gallagher & Lopez, 2009; Lucas, Diener & Suh, 1996; Robbins, Spence & Clark, 1991; Scheier & Carver, 1985; Scheier, Carver , & Bridges, 1994; Snyder et *al*., 1991).

Ayant un effet stable sur l'adaptabilité de carrière, l'orientation vers le futur est considérée comme une ressource stable chez les deux échantillons et par voie de conséquence en amont et en aval de la transition université-emploi. Rottinghaus, Day et Borgen (2005) ont rapporté des corrélations positives entre l'adaptabilité de la carrière et l'optimisme. Cette ressource semble jouer un rôle de taille dans la réussite de la transition université-emploi et dans l'efficacité de l'insertion professionnelle. Elle est considérée comme une force motrice du caractère dans le modèle de Seligman (2004). Plusieurs études ont montré un lien entre l'adaptabilité de la carrière et l'orientation future et entre l'orientation future et la satisfaction dans la vie (Santilli, Marcionetti et *al.,* 2016).

Les forces de l'optimisme sont les ressources qui influencent le plus l'insertion professionnelle. Toutefois ce sont des forces qui tendent à prolonger la durée de la transition université-emploi. L'orientation future concerne les idées, les pensées et les sentiments des individus concernant leur avenir, ainsi que leur capacité à envisager plusieurs scénarios futurs possibles (Atance & O'Neill, 2001 ; Stoddard, Zimmerman, & Bauermeister, 2011). Elle peut être défini comme une vision subjective individuelle de l'avenir (Ginevra, Pallini, Vecchio, Nota, & Soresi, 2016). Si certains auteurs ont estimé que l'orientation vers le futur est une ressource stable qui semble jouer un rôle de taille dans la réussite de la transition université-emploi et dans l'efficacité de l'insertion professionnelle, nos résultats montrent le contraire. Autant cette ressource développe l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière, autant elle influence négativement la durée de la transition université-emploi. Cela s'explique probablement par le fait que les attentes positives des jeunes quant à leur avenir étaient erronées, inadaptées quant à la réalité du marché d'emploi (Peterson, 2000). La vie étant généralement

difficile et pleine de déceptions, des croyances positives sur l'avenir génèrent des effets contre-productifs (Alarcon et *al.*, 2013). Certains spécialistes considèrent en effet que cette disposition peut entrainer des effets négatifs (McNulty & Finchman, 2012). Ces transitions véhiculées par une tendance optimiste vers le futur auront donc tendance à remettre en question les rêves et les capacités d'intégration des jeunes au marché du travail qui se trouveront vite confrontés à ce que Riverin-Simard (1984) a nommé la "règle des limitations nécessaires." Lorsque l'emploi est un risque, l'avenir est incertain et menaçant ; par conséquent, la possibilité pour les jeunes de penser à l'avenir est compromise. Ce problème accroît la tendance fréquente des jeunes adultes à rechercher une satisfaction immédiate plutôt qu'à s'engager à atteindre un objectif professionnel futur et à se concentrer davantage sur leur développement personnel et leurs loisirs que sur leur carrière (Ferrari et *al.,* 2010 ; Hesketh, 2000 ; Pallini, Bove, & Laghi, 2011 ; Peetsma, Hascher, Veen, & Roede, 2005). Des effets négatifs devraient se produire chaque fois que l'on est confronté à la menace d'une perte de ressources ou lorsque l'investissement des ressources existantes ne permet pas d'obtenir l'acquisition attendue de nouvelles ressources en l'ocurence l'acquisition d'un emploi stable à temps et que la période de chômage se prolonge (Updegraff, Taylor, Kemeny, & Wyatt, 2002).

Les forces interpersonnelles sont des ressources qui ne sont pas utilisées en premier lieu dans la transition université-emploi. Toutefois ce sont les ressources qui sont les plus corrélées à l'épanouissement. Rappelons que dans le modèle utilisé, les forces interpersonnelles sont composées de forces de l'humour, de l'amour, de l'intelligence sociale et de la gentillesse. Ces forces sont corrélées positivement au comportement proactif. Les forces interpersonnelles ont le même effet sur l'adaptabilité de carrière avant et après la transition université-emploi. Elles pourraient même constituer une composante indissociable de l'épanouissement.

Le bonheur sous sa forme épanouissante dépasse les frontières du plaisir individuel pour se nourrir d'un plaisir construit dans le rapport de l'individu à son environnement et aux autres ; en témoignent les dimensions sous-jacentes à l'épanouissement, qui selon Diener et al., (2009) s'appuie sur les 8 dimensions suivantes : le soutien social, l'engagement, le but et le sens, le respect des autres pour soi-même, l'acceptation de soi, la compétence, l'optimisme et la contribution sociale. Ces ressources sont apparentées davantage à des compétences psycho-sociales qui permettent de se nourrir des relations avec les autres et avec son environnement pour affronter les difficultés de la transition université-emploi (Dubar, 1996 ; Dupuy, 1998 ; Lawrence & Valsiner, 2003 ; Parkes, 1971 ; Valsiner 1998 ; Masdonati & Zittoun, 2012). L'approche psycho-sociale insiste sur l'importance pour certaines personnes de mobiliser

certaines ressources trouvées dans l'entourage afin de faciliter « le processus de transition » (Masdonati & Zittoun, 2012). Ce qui explique l'influence de ces ressources sur l'insertion professionnelle, dans laquelle on constate que plus les gens ont des forces interpersonnelles plus courte est la durée de la transition.

Si les deux précédentes ressources sont mobilisées avant et après la transition de la même manière, les forces de la sagesse sont plus valorisées en aval de la transition chez les diplômés en insertion professionnelle. Ces ressources influencent positivement et significativement l'adaptabilité de carrière en amont et en aval la transition. Toutefois cette influence est plus significative chez les diplômés en insertion professionnelle. Rappelons que cette ressource englobe la force de la persévérance, la force de la prudence et retenue, la force de l'authenticité et la force de la spiritualité. Ces différentes ressources prennent une importance majeure chez les diplômés en insertion professionnelle qui impactent plus l'insertion professionnelle que l'épanouissement ou l'adaptabilité de carrière. Confrontés à des situations inattendues, imprévisibles et constamment changeantes lors de la transition université-emploi, les diplômés développent davantage des ressources appelant au raisonnement et au pragmatisme qui leur permettent de tenir sur une voie professionnelle pour le moins instable. Ces forces de sagesse s'apparentent comme le mentionne Bernaud (2018) à une « *compétence acquise succédant à différentes expériences vécues que l'individu intègre pour s'approprier le sens de son existence. C'est donc une compétence de réflexivité acquise grâce à l'expérience vécue qui permet de regarder avec acuité la signification des conduites humaines* » (Bernaud, 2018; p.115)

Les forces cognitives mobilisées représentent à la fois l'amour de l'apprentissage, la curiosité, l'enthousiasme et l'auto-régulation. Il s'agit de forces faisant appel aux compétences actuelles basées sur le savoir, l'acquisition des connaissances et l'usage de la rationalité. Ces forces même si elles sont davantage marquées chez les étudiants que les diplômés de l'enseignement supérieur, leur influence sur l'adaptabilité est plus importante après la transition. Ces ressources sont fortement corrélées à la connaissance de ses forces. Ce qui implique que les deux ressources utilisent les mêmes processus basés sur l'intellect. La connaissance de ses forces suppose alors peut-être une certaine forme de maturité qui s'acquiert avec les expériences de la vie dans la confrontation des événements de vie sous un processus d'apprentissage et de développement de soi. Cette idée est appuyée par une plus grande mobilisation des « connaissances de ses forces » chez les diplômés en insertion professionnelle. Ces forces influencent également l'épanouissement d'une manière considérable en amont et en

aval de la transition même si aucune influence n'est notable sur la durée de l'insertion professionnelle.

Au même titre que les ressources de sagesse, les forces de tempérance sont celles qui permettent le plus une insertion professionnelle plus rapide. Pourtant ces forces sont les moins influentes sur l'épanouissement et sur l'adaptabilité de carrière. Elles exercent néanmoins une influence sur la durée de la transition. Durant la transition université-emploi, plus les diplômés mobilisent des forces de tempérance et de sagesse, plus ils ont des chances de s'insérer rapidement professionnellement. Ces forces regroupent les forces du pardon, de la modestie et de la citoyenneté.

L'épanouissement joue le même rôle de médiation en amont et en aval de la transition professionnelle entre l'adaptabilité de carrière et : la connaissance de ses forces, les forces interpersonnelles, les forces de l'orientation vers le futur et les forces de la sagesse. Cet effet de médiation est exacerbé après la transition pour les forces de tempérance et les forces cognitives. Ce qui veut dire que l'épanouissement joue un rôle de médiation incontestable entre les différentes ressources psychologiques et l'adaptabilité de carrière après la transition. L'épanouissement influence considérablement l'adaptabilité de carrière avant et après la transition professionnelle. Défini comme un état dans lequel une personne réussit bien psychologiquement et socialement (Huppert & So, 2013) et se réfère à bien faire et bien vivre plutôt que de simplement se sentir bien (Seligman, 2012). Les diplômés qui sont les plus épanouis, développent une meilleure adaptabilité de carrière et mettent le moins longtemps pour s'insérer professionnellement. Les forces qui impactent significativement et positivement l'épanouissement chez les étudiants sont respectivement : la connaissance de ses forces, les forces interpersonnelles, l'orientation vers le futur, les forces cognitives et les forces de sagesse.

L'adaptabilité de carrière, longtemps envisagée comme une ressource adaptative permettant de faire face aux défis professionnels, tels que les transitions, et pourrait faciliter l'insertion professionnelle et sociale (Savickas & Porfeli ; 2012), n'a montré aucun effet sur la durée de la transition université-emploi. Ces résultats intéressants vont à l'encontre d'une adaptabilité de carrière qui est associée le plus souvent à une meilleure employabilité et facilitant l'insertion professionnelle. Les forces de tempérance, les forces de la sagesse et l'épanouissement impactent plus la durée de la transition que la ressource de l'adaptabilité de carrière.

Au-delà des variables psychosociales étudiées à travers les ressources psychologiques, nous avons voulu savoir jusqu'à quel point certaines variables objectives (réussite universitaire) et

comportementale (proactivité) influencent à la fois l'adaptabilité de carrière et l'insertion professionnelle. Malgré de bonnes corrélations significatives positives avec l'épanouissement et avec l'adaptabilité de carrière, « la réussite universitaire » n'a d'effet ni sur l'adaptabilité de carrière et encore moins sur la durée de la transition. Ces résultats vont à l'encontre de l'idée que la réussite universitaire et scolaire prédit rapidement une insertion professionnelle et garantit rapidement un emploi. Idée communément admise dans le contexte tunisien qui s'apparente d'ailleurs à l'approche classique adéquationniste de l'orientation professionnelle (Parsons, 1909).

Aucune de ces variables « objectives » n'a d'effet sur l'adaptabilité de carrière alors que le comportement proactif a une grande influence sur la durée de la transition université-emploi. Plus les diplômés sont actifs et engagés durant leur parcours universitaire, plus rapide sera l'insertion professionnelle. Le comportement proactif présente également des corrélations positives significatives avec l'adaptabilité de carrière et l'épanouissement.

Rappelons que le comportement proactif exploré dans notre recherche regroupe l'engagement dans des activités extra universitaires, dans l'engagement dans la vie associative, dans le degré de connexion avec le monde professionnel. Ce comportement peut être associé à la personnalité proactive qui traduit une tendance comportementale à changer son environnement (Bateman & Crant, 1993). Les résultats de notre recherche complétent certains travaux qui démontrent que la personnalité proactive, qui fait référence à la prédisposition d'un individu à adopter des comportements proactifs pour influer sur des changements significatifs de l'environnement (Bateman & Crant, 1993), est un facteur déterminant pour le développement de l'adaptabilité de carrière (Tolentino et *al.,* 2014). Des preuves empiriques ont constamment montré qu'une personnalité proactive peut influer sur l'adaptabilité de la carrière selon les individus et les situations (Cai et *al.,* 2015; Hou, Wu, & Liu, 2014; Öncel, 2014; Tolentino et *al.,* 2014). Or nos résultats montrent qu'aucun effet n'est exercé par le comportement proactif sur l'adaptabilité de carrière. Les personnes proactives sont celles qui ne sont pas freinées et découragées par des contraintes contextuelles et identifient les opportunités et agissent en conséquence, font preuve d'initiative, agissent pour influencerr leur environnement et persévèrent jusqu'à ce qu'un changement significatif se produise (Uy, Chan, Sam, Ho, & Chernyshenko, 2015). Seibert, Kraimer et Crant (2001, p.420) ont affirmé que les personnes proactives « sélectionnent, créent et influencent des situations de travail qui augmentent les chances de réussite professionnelle ». Il a été démontré que la personnalité proactive permettait de prédire de manière positive un succès de carrière objectif et subjectif (Erdogan & Bauer, 2005 ; Fuller & Marler, 2009 ; Ng, Eby, Sorensen, & Feldman, 2005). Ce succès de carrière est certainement plus associé à une insertion

professionnelle rapide et un écourtement de la période de la transition université-emploi. Ce qui explique les résultats trouvés relatifs à l'influence du comportement proactif sur la durée de l'insertion professionnelle. Une récente étude, pionnière en son genre (Jiang, 2017), a démontré le rôle médiateur de l'épanouissement dans la relation entre le comportement proactif et l'adaptabilité de carrière. Une preuve de plus de l'importance de l'épanouissement dans la sphère professionnelle et dans l'orientation.

Il devient de plus en plus clair que la promotion de l'épanouissement humain est une composante de taille dans la vie des diplômés de l'enseignement supérieur qui, de par la spécialité de leur diplôme, sont susceptibles d'affronter des situations de transition université-emploi plus longue que prévue. Les jeunes ne sont pas les mêmes avant et après la transition université-emploi. Une maturité se contruit tout au long de cette période. De par les rencontres, de par les échanges, de par les expériences de vie et les expériences de travail informel, les jeunes développent pendant cette période des ressources adaptatives davantage de sagesse, davantage de pragmatisme et davantage de connaissance de soi. L'adaptabilité de carrière se développe et les diplômés semblent plus épanouis en acquiérant ces expériences.

QUATRIEME PARTIE : DISCUSSION ET PERSPECTIVES

13 Discussion générale

Les trois études réalisées nous ont permis de :

- Mettre au devant l'importance des contextes culturels dans l'administration et l'utilisation des outils psychométriques et des instruments de mesure pour la recherche. Parmi les quatre outils utilisés, un seul a montré une structure factorielle et un nombre d'items équivalent à la version originale, c'est l'échelle d'épanouissement (Diener *et al.,* 2010).
- De comprendre comment les ressources psychologiques sont-elles mobilisées différemment pendant la transition université-emploi,
- De voir quelles sont les ressources qui permettent de développer l'épanouissement et une insertion professionnelle rapide.

Nous discuterons dans ce qui suit les principaux axes qui fondent les résultats de notre recherche.

13.1 L'épanouissement : une composante incontournable pour une insertion professionnelle rapide

Les études exploratoires et empiriques affirment que l'épanouissement est au cœur du développement de l'adaptabilité de carrière en tant que ressource psycho-sociale mais également une composante psychologique qui agit sur la durée de la transition université-emploi. D'un côté, les jeunes en insertion professionnelle présentent un meilleur épanouissement que les étudiants en fin de parcours universitaire. D'un autre côté, les diplômés en insertion professionnelle qui sont les plus épanouis mettent moins de temps pour s'insérer professionnellement. Etroitement liée au développement des forces interpersonnelles, l'épanouissement s'appuie sur un bonheur où le communautarisme et l'entraide sont mis à contribution pour l'obtention du bonheur véritable (Fārābī & Sedeyn, 2005).

Dans le rapport mondial sur le bonheur de 2019, un nouvel élément est considéré comme influant sur le bonheur et particulièrement sur la satisfaction de la vie (Diener, 1999), c'est le comportement prosocial sous-tendu par la vertu de la générosité et de la notion de partage. Si la Tunisie est classée 124ième dans ce rapport sur 156 pays, elle est classée parmi les pays qui considérent le comportement prosocial comme contribuant à leur bonheur. Durant la transition, l'épanouissement se ressource particulièrement d'une orientation vers le futur où les jeunes développent des attentes positives face à l'avenir. L'orientation future est fondamentale pour

les jeunes, en particulier les diplômés, lorsqu'ils décident de leur carrière et de leurs perspectives d'emploi (Nurmi, 1991 ; Chua, Milfont, & Jose, 2015). Le rôle de la famille et du soutien de l'environnement favorise davantage cet état de bien-être qui favorise une insertion professionnelle rapide. La connaissance de ses atouts et de ses forces constitue un autre élémente favorisant l'épanouissement. Malgré une conjoncture socio-économique difficile et malgré un marché d'emploi inéquitables, 48% des jeunes tunisiens ne sont pas satisfaits de leur vie et pourtant 62.7% se déclarent être heureux. Ce qui veut dire que les jeunes n'apprécient pas leurs conditions de vie, mais trouvent leur épanouissement dans des ressources sociales telles que le soutien social, et les réseaux interpersonnels (IACE, 2016).

13.2 Rôle des ressources psychologiques et adaptatives dans la transition université emploi

Le paradigme du life-design (Savickas & Guichard, 2016) prône le développement des ressources psycho-sociales pour la construction de soi et de sa carrière tout au long de la vie (Duarte, da Silva, & Paixão, 2017). Le concept le plus étudié du paradigme est l'adaptabilité de carrière qui est considéré comme la ressource adaptative offrant la réponse aux problématiques de l'orientation au XXIe siècle (Savickas & Pouyaud, 2016). Les recherches sur l'adaptabilité de carrière ont souvent mis en relation d'autres variables psychologiques explicatives ou expliquées (espoir, optimisme, courage) et peu de travaux montrent l'impact réel de cette ressource psychosociale dans la vie des individus au-delà d'un rôle joué sur le bien-être. L'adaptabilité de carrière permet-elle une meilleure insertion professionnelle ? L'adaptabilité de carrière réduit-elle le chômage, ou permet-elle une meilleure évolution professionnelle ? Les résultats de notre étude ne montrent aucun effet de l'adaptabilité de carrière sur l'insertion professionnelle. Sommes-nous face à un mythe auquel sommes-nous en train de s'attacher pour solutionner des problématiques transitionnelles ? Ou peut-être, l'approche abordée pour étudier cette ressource (Jiang, 2017) n'appréhende pas assez les réalités contextuelles et conjoncturelles liées aux difficultés d'emploi dans certains environnements culturels ? Même si cette ressource psycho-sociale est tant convoitée par les chercheurs en psychologie de l'orientation, elle offre peu de solutions opérationnelles à la promotion de l'emploi, du moins en Tunisie. Comment faire que cette ressource dépasse les frontières des processus psychologiques pour être transformées en compétences psychosociales impactant positivement le parcours professionnel des diplômés en phase de transition université-emploi ?

13.2.1 La force du lien social

Les forces interpersonnelles fortement liées à l'adaptabilité de carrière jouent quant à elles un rôle de taille contre l'adversité durant la transition et facilitent l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'enseignement supérieur qui sont imprégnés par des valeurs collectivistes fondées particulièrement sur le soutien familial. En effet les résultats de l'étude exploratoire appuient l'idée que tant les étudiants que les diplômés tunisiens en insertion professionnelle s'appuient sur cette ressource pour affronter la transition. Cette entraide renforce davantage l'épanouissement qui est consolidé dans le plaisir retrouvé dans la relation à autrui ou dans la relation à son environnement. Comme le dit un proverbe tunisien (« *la souffrance avec la communauté équivaut à des vacances »).* Cette ressource est mobilisée par les jeunes diplômés en amont et en aval de la transition. Pour Masdonati & Zitoun (2012, p.4), « *les personnes sont susceptibles la plupart du temps de trouver dans leur entourage des ressources pour faciliter les processus de transitions* » et différents éléments dans l'environnement social de l'individu peuvent devenir des ressources. Ils citent à titre d'exemple des dispositifs institutionnels qui dans le cas de la Tunisie sont peu développés, des « ressources sémiotiques », des « expériences de vie » ou de « transition » qui deviennent à leur tour des ressources, voire même des « ressources personnes ». Ces dernières constituent pour les jeunes tunisiens un véritable ciment pour enjamber d'aussi vite le passage à l'emploi. La prise en compte des valeurs communautaires des jeunes (Schwartz, 2003 ; Chataigné, 2014) notamment l'entraide et le partage est clairement un marqueur d'un sens de l'engagement positif de la communauté et un moyen central pour que les humains se connectent les uns aux autres. Quand nous savons que 40% de diplômés tunisiens (IACE, 2016) travaillent dans le secteur informel ou dans « le noir » pendant la période de transition université-emploi, nous comprenons que cette période permet de développer des réseaux sociaux et des stratégies d'adaptation non valorisées dans les entreprises. Toutefois ce sont ces processus d'adaptation développés pour se maintenir et se forger une place sur le marché d'emploi, aussi précaire soit-il, qui construisent des expériences de vie ou expérience de transition promouvant l'épanouissement (Masdonati & Zittoun, 2012).

13.2.2 La force des ressources auto-régulatrices : la tempérance et la sagesse

Les diplômés de l'enseignement supérieur en amont et en aval de la transition mobilisent des ressources véhiculées par une orientation positive et des relations interpersonnelles. Toutefois ces ressources agissent moins en aval de la transition qu'en amont sur l'adaptabilité de carrière et l'insertion professionnelle. Ces ressources qualifiées par des chercheurs en psychologie positive (Seligman, 2006) comme des forces émotionnelles favorisant un optimisme démesuré face à une réalité du marché d'emploi tunisien pour le moins rude et sélectif, sont moins influentes après la transition (Duarte et *al*., 2017).

Quand ces stratégies ou ces ressources semblent inefficaces pour gérer la transition, la place semble être donnée à la mobilisation de ressources auto-régulatrices qui sont davantage déployées durant la transition. La tempérance permet de réguler cet élan d'optimisme pour s'imprégner davantage d'un pragmatisme prenant en considération les aléas du contexte et de l'environnement. La tempérance est une forme de modération, de prudence et « *une régulation volontaire de la pulsion de vie, une saine affirmation de notre puissance d'exister* » (Comte-Sponville, 1997, p.66) qui permet de réguler ses propres désirs d'orientation professionnelle construits sur des illusions, pour s'adapter à une réalité plus contraignante.

Alors que dans le modèle initial des Valeurs En Action (Peterson & Seligman, 2004), la sagesse est associée aux connaissances, elle s'apparente d'après les résultats de notre recherche, à une ressource auto-régulatrice regroupant la persévérance, la vigilance, l'authenticité et et la spiritualité. Le concept développé par Bernaud (2013) dans le champ du conseil en orientation, est appréhendé comme une compétence acquise résultant d'une succession d'expériences vécues. Elle serait le fruit d'une confrontation de l'individu aux difficultés de l'existence, desquelles il devra mobiliser des ressources cognitives, spirituelles, rationnelles lui permettant de les gérer. La sagesse est donc un construit expérientiel « *qui permet d'enseigner ce qu'est la vie et comment faire face à des situations de crise ou de transition* » (Bernaud, 2018, p.115). Plusieurs modèles théoriques, particulièrement ancrés dans la psychologie positive, ont étudié la sagesse (Sternberg, 1998 ; Baltes & Staudinger, 2000 ; Ardelt, 2003 ; Lee & Levenson ; 2005 ; Greene & Brown, 2009) et des instruments de mesure du concept ont été développés. Une conception du rôle de la sagesse dans une perspective de réflexion à sa carrière été proposée par Bernaud (2013). Cinq points d'ancrage ont été identifiés comme des composantes de développement de la sagesse dans la construction de sa carrière : le sens de la vie et du travail, la prise des décisions rationnelles de carrière, le développement et la transcendance de soi, la compréhension et le dépassement des normes et influences sociales et l'acceptation du réel. Ces

modèles conçoivent différemment la sagesse et lui attribuent des dimensions différentes. Pourtant, le consensus sur ce qui fonde le concept est établi depuis la nuit des temps par les courants philosophiques et religieux. Les plus anciens des Sages et des savants de l'humanité (Aristote, Epicure, Sophocle, Confucius, Avicenne) s'accordent sur le rôle de la spiritualité dans le façonnement de la sagesse.

La spiritualité, longtemps associée à la religiosité, est étudiée dans les courants actuels de la philosophie (Comte-Sponville, 1997) et de la psychologie en tant qu'exercice spirituel régi par des principes (Hadot, 2002). La spiritualité laïque s'affranchit des normes religieuses imposées par une communauté pour s'associer à une pensée réflexive permettant le développement du rapport à l'existence et le dépassement de soi.

Quel que soit le fondement, la religion et la spiritualité, puisées dans les valeurs collectives, sont de plus en plus envisagées comme des ressources adaptatives dont la littérature s'empare aujourd'hui massivement. « *Spiritualité et religion s'avèrent être des dimensions importantes susceptibles de promouvoir des ressources nouvelles pour stimuler l'adaptation des personnes* » Tarquinio (2019[21]).

Un rapport de l'UNICEF (Khouri & Lopez, 2011) a souligné deux éléments caractérisant les identités des jeunes arabes qui influencent leur vision et leurs priorités : la famille et la religion. Jusqu'à 68% des répondants ont dit que la religion les définissait comme une personne et qu'elle donne du sens à leur vie quotidienne (World Values Survey, 2014). Dans toute la région MENA – où 7 pays ont été inclus (Irak, Liban, Tunisie, Jordanie, Egypte, Palestine et Maroc) - environ six sur dix disent que la religion est très importante dans leur vie, 93% ont dit croire au destin. Comme l'explique Badawi, la question de la notion de « destin » est complexe. En Tunisie, elle est communément appelée « Maktoub » ou bien en arabe par « al qadha wal qadar » dépasse une vision de la fatalité mais permet de donner du sens et de se raisonner (Ben Rejeb, 2006, p.3). D'autres la considèrent comme « un programme passif de vie, de soumission et de résignation » (Kridis, 2006). Malgré ces oppositions dans le rôle de ces croyances, ces dites « forces externes » qui déterminent les futurs sont des traits culturels répandus en Méditerranée, sous-tendu par une attribution externe aux événements. Il s'agit en effet plus de croyances qui deviennent des ressources que des traits de caractère. Pour Djait (2007) la croyance au destin

[21] http://centrepierrejanet-congres.org/spiritualite-et-psychologie-positive-cyril-tarquinio/

est liée à la mort fixée d'avance (p.285) *« du moment que je ne puis m'y échapper, à tout moment j'en suis menacé, mais si l'heure n'est pas venue, aucun danger ne me fera mourir* ». Pour Djaît, cette croyance au destin ou au « maktoub » dépasse le fatalisme et la résignation jouant le rôle de régulateur et d'un courage tranquille afin de gérer les difficultés.

Le courage est un concept qui a toujours été considéré comme une grande vertu car il aide les gens à faire face à leurs défis interpersonnels et intrapersonnels (Magnano et al., 2017). Les auteurs le conceptualisent comme une vertu humaine fondamentale qui impliquent l'exercice de la volonté afin d'atteindre les buts que l'on s'est fixés, malgré les obstacles externes ou internes (Magnano et al., 2017).

La religion, dans le contexte tunisien, est donc une force à prendre en considération, et, comme le dit Badawi, dans son examen de la façon dont la religion imprègne la vie quotidienne des croyants, il est pratiquement inimaginable de concevoir une orientation professionnelle - ou, d'ailleurs, d'autres services qui se connectent avec ce qui rend profondément humain - qui ignore cette réalité (Sultana, 2017).

Les forces auto-régulatrices comme la tempérance et la sagesse sont des ressources, offrant aux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, des « *compétences réflexives pour tirer le meilleur parti de leur expérience et développer une vision positive des priorités de l'existence humaine* » (Bernaud, 2018, p.120) dans la transition université-emploi.

Entre forces de l'optimisme conçues comme un trait de personnalité permettant de développer des appréhensions positives sur le monde, entre forces interpersonnelles qui permettent de s'épauler des ressources environnementales familiales ; et entre croyances et valeurs permettant de donner du sens et de persévérer dans des situations périlleuses, on peut considérer que l'indvidu a à son active une panoplie de ressources lui permettant de s'adapter aux diverses difficultés transitionnelles. Les caractéristiques des contextes de transition font que certaines ressources, comme la spiritualité sont facilement plus activables que d'autres (Guichard & Huteau, 2001). Nous pouvons se poser la question si ces forces auto-régulatrices de tempérance et de sagesse ne favorisent-elles la performance cognitive qui agirait sur la durée de la transition ?

13.2.3 Promouvoir le comportement proactif

Au-delà d'une nécessité de compréhension des ressources psychologiques et psychosociales mobilisées durant la transition université-emploi, la nécessité d'un comportement proactif s'impose. Pour maximiser leurs chances pour une insertion rapide et pour une transition « normalisée » envisagée comme une étape développementale de la vie (Riverin-Simard, 1993), les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur doivent davantage développer un comportement proactif.

Les personnes proactives sont celles qui ne sont pas contraintes par les forces de la situation, identifient les opportunités et agissent en conséquence, font preuve d'initiative, agissent pour influencer leur environnement et persévèrent jusqu'à ce qu'un changement significatif se produise. Quant aux individus non proactifs sont passifs et réactifs : ils ne parviennent pas à identifier, et encore moins à saisir, des opportunités de changer les choses, et préfèrent s'adapter aux circonstances plutôt que de les changer (Bateman & Crant, 1993).

Le critère clé de la proactivité dans le comportement humain est l'anticipation de son avenir en étant le créateur de ses actions futures, qui influenceront non seulement les individus mais également leur environnement. En ce sens, les comportements proactifs englobent des actions orientées vers un objectif spécifique. La responsabilité individuelle d'être un agent et d'être responsable de sa propre carrière est le principal enjeu. La multiplicité, la fragmentation, la nature changeante et la complexité des formes de vie sociale déterminent des changements dans la perception du développement de carrière et permettent de surmonter la tension entre l'expérience passée et les possibilités futures. Un individu en tant que créateur conscient et proactif de sa biographie participe aux processus d'investissement et de renouvellement du capital de sa carrière. Hirschi et Dauwalder (2015) estiment que la gestion de sa propre carrière nécessite une régulation proactive des interactions entre les personnes et leur environnement. Il ne s'agit pas ici de valoriser les personnalités proactives (Jiang, 2017b ; Cai et al., 2015) mais d'encourager les étudiants à s'engager davantage dans des activités extra-universitaires, de développer davantage des partenariats entre entreprise et université pour rendre l'immersion dans le milieu professionnel effective (Hirschi & Dauwalder, 2015).

Une nouvelle définition de l'orientation de carrière qui privilégie une rationalité émancipatrice mettrait alors en évidence le contexte social dans lequel se dérouleront les parcours de vie. « *L'orientation professionnelle implique une relation de dialogue, une pédagogie mutuelle qui permet de sensibiliser les individus et les groupes aux forces sociales*

qui définissent le monde du travail et qui affectent l'éventail des possibilités qui s'offrent à eux. Il est nécessaire de les doter de compétences politiques, de réseaux, de ressources communautaires, de valeurs et de dispositions pour lutter pour des arrangements sociaux et professionnels équitables et justes, dans lesquels le développement et l'épanouissement de soi font progresser le développement et l'épanouissement des autres » (Sultana, 2017, p.430).

Cette définition soutient une attitude proactive en encourageant la "capacité à aspirer" des personnes (Appadurai, 2004), en les conscientisant de manière à les aider à dépasser : leur "rationalité limitée" (Simon, 1991), leurs "préférences d'adaptation" (Biggeri, 2010 ; Nussbaum, 2001) et leurs « horizons d'action » (Hodkinson, Sparkes, & Hodkinson, 1996). C'est une conception de l'orientation tout au long de la vie qui plaide en faveur d'une mobilisation communautaire afin qu'elle devienne réellement une force, parmi d'autres, défendant la justice économique et sociale.

13.3 Les limites de la psychologie positive et du modèle VEA pour accompagner la transition université-emploi

Le fondement de la connaissance empirique est l'observation et la mesure. Avec la création d'une psychologie positive dédiée à l'étude scientifique des aspects positifs du fonctionnement humain, le développement d'outils de mesure pour étudier les constructions positives est devenu de plus en plus important. L'étude du caractère positif a été explicitement identifiée comme l'un des objectifs clés de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), et l'une des contributions les plus importantes à la réalisation de cet objectif a été l'élaboration de l'Inventaire des forces de VIA (VIA-IS; VIA-IS; Peterson & Seligman, 2004) pour la mesure du caractère chez les adultes. Malgré sa popularité et une grande affluence dans son utilisation, l'outil présente une grande inconsistance.

Nos résultats concordent avec bon nombre de recherches qui remettent en question la structure factorielle de l'outil à la fois dans les sociétés orientales (Salama-Yunes et *al.,* 2018) que dans les sociétés occidentales (Brdar & Kashdan, 2010 ; Littman-Ovadia & Lavy, 2012 ; Macdonald, Bore, & Munro, 2008 ; McGrath, 2014; Peterson, Park, Pole, D'Andrea, & Seligman, 2008; Ruch et al., 2010; Shryack, Steger, Krueger, & Kallie, 2010; Singh & Choubisa, 2010).

Tout au long de ce présent travail, nous avons abordé la transition université-emploi sous l'angle d'une psychologie positive dont l'objectif est de promouvoir un fonctionnement optimal notamment à travers la mobilisation de forces de caractère considérées comme stables dans le modèle Valeurs En Action (Peterson & Seligman, 2004). Or, les résultats de notre recherche appuient la diversité des processus d'adaptation face à la transition université—emploi. Ce qui ressort c'est que les forces requièrent un caractère adaptatif qui favorise le bien-être et l'épanouissement. Plusieurs études ont montré que d'une part l'utilisation de ses forces a un effet positif sur la santé mentale de la personne (Peterson & Seligman, 2004) et que d'autre part les forces de caractère elles-mêmes avaient un impact sur le bien-être (Gilham et *al*., 2011). Même si les pionniers de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) confirment l'universalité du modèle, l'approche des forces de caractère telle que développée par Seligman et Peterson (2004) semble être décontextualisée et dont l'efffet est limité (Wong, 2017). Des explications peuvent ainsi être apportées.

Le modèle conceptuel de Peterson et Seligman (2004) reste inclassable dans les modèles en psychologie. Est-il un modèle de personnalité fondé sur les traits ? Est-il un modèle de vertus et de valeurs morales ? Est-il un modèle de forces et de compétences ? Est-il l'un ou l'autre ? Est-il tous ces modèles ? A ce jour aucune précision n'est apportée pour clarifier la classification du modèle qui s'approche tout de même le plus d'un modèle de personnalité. Même si les objectifs des auteurs étaient bien ambitieux pour offrir une alternative à la classification de la santé mentale (DSM), la démarche adoptée dans la construction de l'inventaire de mesure des forces est loin de faire le consensus sur la solidité de l'outil (McGrath, 2014, 2015, 2019). D'où l'abondance de recherches sur la validation de l'inventaire, qui ont toutes abouti à une remise en question du modèle.

Cette remise en question d'un outil de mesure de la personnalité a déjà été adressée au modèle théorique des cinq facteurs (Costa & McCrae, 1992). Ces critiques adressées sont de trois ordres. Les premières critiques traitent des problèmes de méthode liés à l'analyse factorielle qui dans certains contextes conduisaient à un nombre de facteurs moindres que la structure initiale de l'outil (Eysenck, 1990 ; Zuckerman, 1990 ; Brdar & Kashdan, 2010 ; Peterson, Park, Pole, D'Andrea, & Seligman, 2008). D'autres critiques liées au concept de trait ont été formulées. Quand on sait que « *les traits de personnalité se rapportent aux modes stables du comportement, des affects et de la pensée* » (Pervin, John, Nadeau, Acier, & Miranda, 2005), il est difficile de s'approprier ces modèles dans des contextes de changement.

Même si des auteurs ont tenté d'élargir le concept de traits à des valeurs morales (Peterson & Seligman, 2004) ou encore à des émotions, à des motivations ou aux attitudes (McCrae & Costa, 1990), un travail de distinction de concepts doit alors être opéré.

La troisième catégorie de critiques porte sur les limites des théories des traits en tant que telles. Le modèle VEA peine à offrir une compréhension intégrative de l'organisation de la personnalité considérant les changements contextuels, situationnels voire même existentiels comme des éléments pouvant modeler la personnalité.

Malgré ces critiques, le modèle VEA reste d'actualité de par l'originalité de sa conceptualisation. Il incarne bel et bien un modèle de ressources psychologiques permettant à l'individu de s'adapter à son contexte. Ces ressources s'apparentent à des valeurs morales culturellement partagées, à des compétences ou à des traits de personnalité, mais ne semblent pas être suffisantes aux yeux de Biswas-Diener et *al.,* (2011) pour expliquer le fonctionnement optimal de l'individu. (Biswas-Diener et al., 2011) introduisent une nouvelle approche de « développement des forces ». Celles-ci y sont considérées comme des ressources et des attributs contextuels et ne sont pas substitués à des traits stables dans le temps (approche dominante, contemporaine de la personnalité). Cette approche des forces est une approche interpersonnelle, contextuelle et dynamique qui conçoit les forces comme des potentiels d'excellence qui peuvent être cultivés grâce à une sensibilisation, une accessibilité et un effort accrus (Biswas-Diener et *al*., 2011).

L'outil le plus populaire de la psychologie positive, que nous avons utilisé pour mesurer les forces de caractère mobilisées dans le contexte de la transition université-emploi, a montré des limites (McGrath, 2019a) à la fois conceptuelles et structurelles. N'est-ce pas là une fragilisation du mythe d'une psychologie du bonheur dont le but est de favoriser à la fois le fonctionnement humain et les institutions positives ? Or la vie est loin d'être un havre de paix, notamment dans des pays en voie de développement comme la Tunisie. Les jeunes diplômés tunisiens interrogés, ayant été à la fois limités par leur score au baccalauréat pour opérer à un choix universitaire tel qu'ils l'entendent, sont prédéterminés à 40% à vivre une situation de chômage (ETF, 2017). Ces jeunes sont emparés de sentiment de « privation relative » (Dif, Guimond Martinot, & Redersdorff, 2001 ; Runciman, 1966) s'exprimant dans une représentation sociale des institutions de l'état et de la société, marquées par « *une inégalité injustifiée, une injustIce sociale, un abus de pouvoir, un manque de considération, et un mépris pour les personnes de classe sociale défavorisée* » (Ben Alaya, 2019, p.182). Il

ne s'agit plus ici de promouvoir des forces de caractère mais de voir dans quelle mesure, malgré ces représentations péjoratives vis-à-vis de leur contexte, ces jeunes arrivent à maintenir un état psychologique épanouissant leur permettant de promouvoir davantage un comportement proactif pour une meilleure prospérité professionnelle.

Fervent défenseur d'une psychologie positive de deuxième vague PP2.0, Wong (2010, 2011, 2015, 2017) postule que la psychologie positive classique (PP1.0) est trop étroite pour décrire toute la gamme des expériences humaines. Il s'appuie sur la théorie du Yin-Yang, pour dire que les contraintes de la vie et ses moments de béatitude peuvent se compléter et se nourrir mutuellement pour contribuer à notre survie et à notre bien-être.

Les recherches ont clairement démontré qu'il y avait des avantages aux événements négatifs comme dans le cas d'une transition université-emploi qui perdure dans le temps (Kashdan & Biswas-Diener, 2015 ; Norem & Chang, 2002 ; Woolfolk, 2002) et des inconvénients aux événements positifs (Wong, 20011). Toute explication adéquate du comportement humain doit intégrer le côté négatif ou sombre de l'existence humaine (Ivtzan et *al.,* 2016; Wong, 2011a) et chercher à en développer le sens (Ben Youssef Mnif, *soumis*).

13.4Vers un nouveau modèle adaptatif de la personnalité ?

Les limites du modèle VEA nourrissent la réflexion pour un caractère adaptatif des forces qui favorisent le bien-être et l'épanouissement. Plusieurs études ont montré que d'une part l'utilisation de ses forces a un effet positif sur la santé mentale de la personne (Peterson & Seligman, 2004) et que d'autre part les forces de caractère elles-mêmes avaient un impact sur le bien-être (Gilham et *al.* ; 2011). Ces forces s'apparentent à un processus de résilience professionnelle qui ne peut pas être observée dans la population en général, mais uniquement chez ceux qui ont vécu des situations ayant requis la mobilisation de ressources adaptatives malgré des transitions de carrière difficiles et en dépit de la présence d'importantes sources d'adversité (Rochat, Masdonati, & Dauwalder, 2017). Notre étude de par son appréhension du développement de ces ressources pendant et après la transition a permis d'identifier ceux qui réussissent de manière initialement inespérée de par la nature de leur diplôme peu convoité sur le marché de l'emploi.

Ces résultats interpellent le caractère stable des forces et nous renvoient à une conception de celles-ci beaucoup plus contextualisées. Ces résultats questionnent les fondements conceptuels du modèle de Seligman pour qui les forces sont des signatures de l'individu. Nous sommes

alors directement renvoyés à la nature même de ces forces qui oscillent entre traits de personnalité, entre valeurs morales et compétences psychosociales activées par l'environnement et dans le contexte d'adversité (Ohlmann, 2018), qu'est le prolongement de la période de transition université-emploi. Partant du postulat de base de la psychologie différentielle développée par Reuchlin, *« Chaque individu disposerait de plusieurs processus vicariants pour s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve. »* (Reuchlin, 1978, p.134).

En ce sens la psychologie positive classiquement définie par la promotion des traits positifs n'offre pas des réponses convaincantes et suffisantes aux problématiques liées généralement à l'orientation professionnelle et particulièrement aux transitions. La rareté des écrits et des recherches entre psychologie positive et orientation professionnelle en est la preuve la plus irréfutable (Ben Youssef Mnif, *accepté).*

Au-delà des modèles de personnalité fondés sur des méthodes factorielles (Allport, 1967 ; Eysenck, 1979 ; Cattell, 1965 ; Costa & McCrae, 1992), du conseil de carrière et de la personnalité (Crites, 1981 ; Super, 1980, Lowman, 1991 ; Savickas, 2005 ; McAdams, 1995, 2008 ; Leong & Hartung, 1997 ; McCrae & Costa, 1996, 2008) un nouveau regard sur le caractère adaptatif de la personnalité s'impose. La question n'est plus de savoir si les individus ont des scores faibles ou élevés dans une telle dimension ou une autre sur un inventaire de personnalité mais la question est plutôt de voir comment les individus face à un environnement peu prévisible voire, contraignant usent de leur patrimoine à la fois génétique, social et contextuel pour créer une harmonie entre leur environnement et leur personne afin d'en créer du sens. Là réside l'épanouissement humain vecteur d'une transition université-emploi rapide. L'optimisme paraît dans notre recherche comme étant bel et bien un trait stable, toutefois des ressources comme la tempérance, la sagesse, s'activent dans des contextes vulnérables et constituent des facteurs de protection.

Dans ce sens des modèles de la personnalité intégrative commencent à émerger. En témoigne le modèle Rottinghaus et Eshelman (2015) pour qui la personnalité est un magma d'interactions entre facteurs biologiques formalisés en termes de traits dispositionnels, de caractéristiques adaptatives, d'émotions, d'intérêts, de valeurs et de processus identitaires définissant le soi. La transition université-emploi implique donc la prise en charge des influences intra-psychologiques, interpersonnelles et sociales.

14 Contributions et limites de la recherche

14.1.1 Contributions

Dans ce travail, nous avons tenté d'apporter quelques éclairages quant à la nature des ressources psychologiques qui prônent l'épanouissement et l'adaptabilité de carrière lors de la transition université-emploi. Notre approche s'est basée sur une étude comparative dont l'objectif est d'appréhender la nature de ces ressources en amont et en aval de la transition. Cette approche a été préconisée par Rochat et *al*., (2017) dans l'étude de la résilience dans les périodes de transition université-emploi. Nous estimons cette démarche intéressante dans la mesure où elle apporte de nouvelles donnes sur l'adaptation de l'être humain à de contextes différents dans une dynamique temporelle (Boutinet, 2014). Elle permet de dynamiser le processus transitionnel vers la vie professionnelle. Cette démarche nous renseigne sur la richesse des ressources psycho-sociales et sociales et du potentiel adaptatif mis à disposition des jeunes pour s'adapter à leur contexte aussi difficile soit-il.

D'un autre côté, l'étude de la transition université-emploi sous l'angle de la psychologie positive, notamment à travers le modèle VEA reste timide (Littman-Ovadia, 2014 ; Owens, 2015). Cette tentative d'appréhender deux domaines de recherche centraux dans la psychologie de l'orientation, les transitions et l'insertion professionnelle, sous l'égide d'une psychologie du bonheur a permis de valoriser davantage le potentiel humain et de jeter les lumières sur son capital psycho-social.

Notre intérêt pour une catégorie des diplômés de l'enseignement supérieur qui suscite peu l'intérêt des décideurs politiques, offre des enseignements sur la mosaïque de processus adaptatifs déployés par ces jeunes pour faire face à une inéquité institutionnelle dans les choix des filières universitaires. Inéquité qui se prolonge dans la sphère professionnelle compte-tenu de la marginalisation de ces disciplines sur le marché de l'emploi et dans les entreprises particulièrement.

La psychologie positive est une approche méconnue en Tunisie. L'amalgame est trop souvent fait entre une discipline scientifique et une pratique de coaching visant le développement personnel. Cette recherche tente de montrer l'apport d'une approche centrée sur le fonctionnement adaptatif pour promouvoir l'épanouissement et une insertion professionnelle rapide.

L'étude de validité des outils psychométriques ouvre également la voie à la contextualisation d'instruments de mesure fiables et valides pour étudier le comportement des diplômés en transition professionnelle. Il nous semble que c'est la première étude qui étudie la validité structurelle du VIA-72. A travers la validation du CAAS-SF et de l'échelle de l'épanouissement dans le contexte tunisien, peut-être offrons-nous des outils adaptés et contextualisés pour la recherche mais également pour la pratique en psychologie de l'orientation.

14.1.2 Limites

Des aspects à la fois méthodologiques que conceptuels peuvent être reprochés à ce travail. Ces limites appellent à modérer et à relativiser les résultats trouvés.

14.1.2.1 Limites liées à l'échantillon d'études

- Le déséquilibre de taille dans les deux groupes d'échantillon. La taille assez limitée de l'échantillon des jeunes en insertion professionnelle (N=107) par rapport à la taille de l'échantillon des étudiants (N=470) permet de modérer les conclusions quant aux résultats de la recherche.
- La diversité de l'échantillon en termes de spécialités. Nous visions à étudier les ressources des diplômés dont les chances d'insertion professionnelle immédiate après l'obtention du diplôme universitaire sont amoindries. Cet échantillon a touché la quasi-totalité des disciplines concernées par un faible taux d'employabilité et un taux élevé de chômage. Cela pourrait questionner la généralisation de la mobilisation de ces types de ressources adaptatives à des diplômés d'autre filière d'étude.
- La question de la différence homme-femme n'a pas du tout été soulevée dans notre recherche. En effet notre objectif n'était pas tant de montrer les différences inter-individuelles que de montrer les ressemblances comportementales face à une situation à risque différents du processus. Toutefois, l'étude de cette variable aurait pu apporter des informations supplémentaires. D'autant plus que l'échantillon des étudiants que nous avons interrogés dans l'étude exploratoire était composé exclusivement de femmes. D'autre part la disproportion hommes-femmes entre les deux groupes d'échantillon, l'échantillon des étudiants et l'échantillon des diplômés en insertion professionnelle pourrait biaiser les résultats.

14.1.2.2 Limites liées à la conceptualisation de l'étude

La rapidité d'une insertion professionnelle ne dépend pas seulement de ressources psychologiques ou psychosociales. Elle dépend bien d'autres indicateurs plus contextués comme la conjoncture politique et économique, comme la particularité du tissu économique, comme le lieu d'habitation et du niveau socio-culturel d'origine. Toutes ces dimensions n'ont pas été considérées dans notre étude. Il serait intéressant d'étudier l'interaction de tous ces éléments et voir comment les ressources adaptatives se développent face à chaque composante.

L'environnement et le contexte dans lesquels les jeunes en insertion professionnelle ont passé le questionnaire. La passation s'est déroulée dans les trois mois qui ont suivi le recrutement des diplômés. Les résultats sur l'épanouissement qui a un niveau plus élevé chez cette population que chez les étudiants, sont à modérer. Car ce dernier peut être biaisé par la joie ressentie d'avoir décroché un emploi stable.

En effet, la démarche entamée dans ce travail suppose que les délais d'une insertion professionnelle sont fonction de l'épanouissement ou de certaines forces de caractère. Toutefois, l'insertion pourrait être envisagée comme source de changement, voire même d'accentuation ou d'atténuation de certaines ressources psychologiques et de l'épanouissement. A cet égard, l'adaptabilité de carrière aurait pu également être testée comme variable médiatrice de l'effet des ressources psychologiques sur l'épanouissement.

14.1.2.3 Limites liées aux outils de mesure

Lors de la conduite des entretiens et lors de la passation des questionnaires, le problème de la langue s'est nettement fait ressentir. Le manque d'identification des participants questionnent l'usage d'outils non adaptés à la population d'étude. La distinction entre bilinguisme est bi-culturalisme est très vite interpellée (Ben Rejeb, 1995). Le sens des choses confrontent les individus à leur représentation sociale fortement ancrée dans leur univers socio-culturel.

Les échelles de mesure utilisées dans notre étude ont montré une certaine limite et la validité écologique est questionnée à bien des égards. Une adaptation et une traduction d'outils de recherche s'avère indispensable à cet escient.

En initiant ce travail de recherche, nous nous sommes positionnés dans une logique de compréhension et d'explication de phénomènes et non dans une logique d'adaptation

d'instruments de mesure, critique qui pourrait nous être reprochée. Nous entendons bien sa pertinence et son importance. Toutefois, le choix est inhérent à tout travail de thèse.

Pour mener notre recherche, nous avons fait appel à des outils quantitatifs psychométriques. Or De Montmollin (1972), explique qu'on peut mesurer tout et n'importe quoi en psychologie. Il avertit à cet effet, contre la réification de ce qui est mesuré, qui relève du concept.

Des études longitudinales comme « les protocoles individuels » (single case study) auraient apporté des clarifications sur les processus en jeu lors de la transition université-emploi. Ces processus concerneraient les remaniements identitaires vécus par les jeunes diplômés lors de la transition université-emploi. Des méthodes d'analyse qualitatives (analyse phénoménologique, entretiens motivationnels, méta-entretiens) auraient pu nous renseigner davantage sur les changements de rôle opérés dans l'espace transitionnel ainsi que sur les différentes stratégies et conduites d'orientation menées pour minimiser la durée de la transition.

De ces limites, plusieurs perspectives de recherches se dessinent à l'horizon.

15 Perspectives de recherche

15.1 Vers une institutionnalisation du bien-être

Quand on sait que la plupart des rapports mondiaux sur le bonheur et la promotion du bien-être institutionnel sont écrits pas des économistes ou des médecins, ça devrait interpeller les psychologues dans leur rapport à la question de l'épanouissement. Il ne s'agit plus d'étudier l'individu dans sa quête du bonheur absolu dans une dynamique purement individuelle ou constructiviste centrée sur ce que possède seulement l'individu comme ressources. Mais il s'agit de développer une harmonie entre l'individu et l'environnement dans lequel il évolue dans le cadre de « penser global » (Morin, 2015). Il s'agit d'entretenir l'épanouissement dans des relations sociales et professionnelles sous-tendant le développement des propres ressources et potentialités.

Les écoles et les universités tunisiennes ne parviennent pas à transmettre les compétences essentielles pour préparer les jeunes confrontés aux défis du marché du travail, à assurer la transition vers l'âge adulte et la citoyenneté active. Les jeunes souffrent particulièrement de l'orientation trop théorique voire même d'une orientation trop technique de l'enseignement public, qui n'inclut que très minimalement les compétences requises pour la préparation au marché du travail. Toutefois, depuis deux années, une prise de conscience se fait ressentir de la part des politiques tunisiennes notamment du ministère de l'enseignement supérieur. Nous assitons à un développement d'un réseau de centres de carrière dans les universités. Ces institutions ont pour objectif de préparer les étudiants à la vie professionnelle à travers la mise en relation de partenariats avec les entreprises afin de faciliter l'insertion professionnelle. D'un autre côté, un dispositif de réforme 2014-2018 a été mis en place pour renforcer les structures d'orientation professionnelle sans pour autant qu'il n'y existe actuellement une formation académique pour des psychologues et conseillers en orientation. Toutefois, un projet innovant vient de voir le jour depuis quelques semaines. Il s'agit du projet « well-being » initiait par le ministère de l'enseignement supérieur. L'objectif de ce projet est de transformer les espaces universitaires d'un lieu dédié exclusivement au savoir à un lieu d'apprentissage à la vie. Des initiatives sont encore à encourager pour mettre au devant les vertus du partage, de la reconnaissance et de la solidarité humaine. Le développement d'une économie solidaire constitue un exemple pertinent de prise de conscience de l'importance du lien social dans le développement de l'épanouissement et du bien être des diplômés. Le constat est fait : « *le*

besoin d'épanouissement personnel au sein d'une communauté organique à laquelle on appartient fonde les aspirations fondamentales de tout être humain » (Morin, 2015, p.80).

15.2 Vers des modèles intégratifs et contextuels du conseil en orientation

La lecture psychosociale de la transition université-emploi à travers les ressources de soi (Schlossberg, 2005, Masdonati & Zitoun, 2012, Hirschi, 2012, Savickas, 2015 ; Guichard, 2005) se manifeste par la compréhension des articulations entre forces individuelles et contextuelles dans les processus de transition (Olry-Louis et *al.*, 2017).

Les modifications dans ses présomptions du monde comme par exemple la difficulté de travailler avec son diplôme d'études dans certaines filières, amèneront l'individu à introduire des modifications conséquentes dans son espace de vie. Il introduira alors des modifications internes et externes visant à améliorer son adaptation avec son environnement (Parkes, 1971). Quels dispositifs d'accompagnement à la transition université-emploi sont-ils sous-jacents à ces modèles ?

Plusieurs modèle d'accompagnement à la transition et à l'insertion professionnelle existent dans les pays occidentaux et les recherche se développent de jour en jour : conseil adaptatif (Howard, Nance, & Myers, 1986 ; Anderson & Tracey 1995 ; Bernaud & Coutard, 2009), approche narrative (Guichard, 2005 ; Savickas, 2011), appropriation de la transition (Masdonati, 2006), approche centrée sur le développement des forces de caractère (Littman-Ovadia, 2014), approche écologique, approche centrée sur le dévelopement du sens (Wong, 2011 ; Arnoux-Nicolas & Bernaud, 2015). Nous ne disposons pas d'outils d'évaluation pour estimer l'efficacité de ces dispositifs dans le contexte tunisien et pourtant ces outils existent (Di-Fabio, 2012). Toutefois, selon les résultats obtenus dans notre étude, les ressources adaptatives déployées dans le contexte de la transition englobent des composantes dispositionnelles (optimisme-trait) de composantes relationnelles (forces interpersonnelles) et des composantes « vicariantes » activées par le contexte transitionnel lui-même et façonnées par les valeurs socio-culturellles. Le modèle du conseil intégratif (Rottinghaus & Miller, 2013) pourrait constituer dans ce sens un élément d'appui à la transition université-emploi dans le contexte tunisien. Or, en Tunisie, aucune démarche d'accompagnement prenant en considération les problématiques conjoncturelles, sociales et individuelles de la transition université-emploi n'a été validée ou institutionnalisée. La question n'est pas tant de savoir quel

modèle d'accompagnement utiliser, mais plutôt de cibler la problématique du consultant afin de faire du bon usage des outils et des dispositifs d'accompagnement qui s'offrent au conseiller en orientation.

Un modèle intégratif serait alors encore plus généralisable culturellement s'il considère les caractéristiques socio-psychologiques et culturelles du conseiller. Le conseiller, qui est plus le vecteur du changement que le dispositif en lui-même. Le modèle de (Biswas-Diener et al., 2011) pourrait également se griffer sur le modèle intégratif (Rottinghaus & Eshelman, 2015) afin d'œuvrer pour un « développement des forces ». En tant que potentiels d'excellence, les forces peuvent être cultivées grâce à une approche personnalisée du conseil et non basée sur une approche du conseil à la carrière (Di Fabio et al., 2018).

Le mouvement mondial actuel de la psychologie de l'orientation oeuvre en faveur d'une approche globale et intégrative (qualitative-quantitative) de l'orientation professionnelle, c'est-à-dire qui attribue une valeur égale aux approches « subjective » (qualitative) et « objective » (quantitative). Les interventions de conseil actuelles peuvent favoriser la réflexion et la réflexivité sur ce qui constitue la durabilité réelle pour les personnes. À terme, l'objectif est de promouvoir des projets de carrière-vie durables et d'inspirer des actions réussies et des changements positifs. Il devient nécessaire de croire qu'il est utile de s'inspirer des aspects « subjectifs » (récits et narations) pour promouvoir la réflexivité (Guichard, 2009), en plus des aspects « objectifs » basés sur la psychométrie.

Un véritable défi se présente à la psychologie positive ancrée dans une tradition expérimentale. La psychologie positive pourrait emprunter les méthodes de narration et les méthodes des méta-entretiens afin d'occasionner le processus de réflexivité permettant de connaître ses ressources, de se les approprier et de les utiliser dans le champ des transitions professionnelles.

Il devient donc intéressant que les chercheurs en « psychologie positive de l'orientation »[22] adoptent des méthodes mixtes, intégrant à la fois une approche qualitative et une approche quantitative.

[22] Expression que nous proposons afin d'ancrer la psychologie positive dans le champ de la psychologie de l'orientation et notamment dans le conseil à l'orientation, et ce à travers une méthodologie qualitative.

Les chercheurs axés sur les approches qualitatives ont également mis au point leurs méthodes basées sur les groupes de parole et de conduite d'entrevues et d'observations. Les méthodes longitudinales sont plus nombreuses que par le passé malgré les difficultés de mise en œuvre. Ces approches permettent de suivre les populations sur plusieurs années et de connaître les stratégies individuelles déployées à moyen et à long terme. En plus des entretiens semi-directifs, les chercheurs utilisent des approches de récit de vie pour étudier les transformations d'individus dans certaines situations. Des méthodologies de recherche-action ou des interventions collectives sont également utilisées.

Surgit alors la question des ressources mobilisées par le conseiller pour appréhender la réalité subjective expérientielle de ces individus dans le contexte de la transition université-emploi.

15.3 Vers une professionnalisation du métier du conseiller d'orientation à l'accompagnement à la transition

*« En tant que transition, la situation de l'orientation exige du sujet une redéfinition de ses liens d'appartenance et une revisite de son parcours existentiel en fonction des projets qui, à la fois, le prolongent et le contredisent. Il est incité à opérer des retours sur soi, à se placer face aux divergences de ses engagements de vie (actuels, passés ou projetés), à rechercher et à donner un sens à ses activités » (*Naceur, 2010, p.307).

Lachheb (2006, p.128) rappelle que les conseillers d'orientation qui travaillent dans les Agences Nationales de l'Emploi et du travail Indépendant (ANETI) utilisent une approche analytique qui se base sur la relation d'aide à travers des entretiens de conseil. Héritiers d'une longue tradition partenariale avec « Pôle Emploi » en France, les conseillers de l'ANETI utilisent des entretiens basés sur des approches éducatives et comportementaliste pour développer « les ressources » du demandeur d'emploi et de dépasser ses limites à travers des techniques de recherche d'emploi. L'accent est donc bien mis sur la promotion d'un comportement proactif et sur la diversification de l'information pouvant à ce titre ajuster les stratégies de recherche d'emploi.

L'activité du conseiller en orientation en Tunisie est donc davantage habitée par une pratique informationnelle de « guidance » qui est le fruit d'une politique institutionnelle adressée à tout public et particulièrement à tout diplômé souhaitant s'informer sur son environnement professionnel (Guillon, Olry-Louis, & Loarer, 2013). Or la perspective du counselling et du

conseil est un autre champ de pratique du spécialiste en conseil à l'orientation professionnelle. Celle-ci requière l'engagement du consultant dans le processus de conseil, notamment à la transition faisant suite à sa demande dans un objectif d'aide à la décision, d'un accompagnement à la connaissance de soi, voire même d'explorer ces différentes sphères dans une relation d'aide « personnalisée » (Schlossberg, 2005b). Les premières expériences de travail après l'obtention du diplôme doivent être comprises comme des processus de co-construction relationnelle avec les contextes (Savickas et *al*., 2009), et non en tant que parcours normalisé avec des étapes et des réalisations prédéfinies (Masdonati & Fournier, 2015). Un retour à la centralité des perspectives temporelles s'impose. Selon une étude réalisée auprès de 43 tunisiens âgés de 18 à 29 ans, Ben Alaya (2015) met en évidence trois rapports différents à l'égard du temps chez les jeunes tunisiens : celui d'une aspiration au changement en termes de degrés, celui d'une aspiration au changement radical à travers un changement spatial et, celui d'une impossibilité d'anticipation en raison de la prédétermination et l'imprévision du futur. Les entretiens de conseil préconisés devraient alors incontestablement intégrer la perspective temporelle (Guillon, Olry-Louis, & Loarer, 2013) liée à l'appréhension de son avenir et de son devenir, dimension influençant probablement la nature des ressources adaptatives à mobiliser.

Sont alors mises en jeu les compétences du conseiller d'orientation et sa capacité à mettre au profit du jeune diplômé de l'enseignement supérieur en transition, toutes ses ressources. « Il *devra alors favoriser par certaines de ses interventions un travail de qualité sur soi, qui vient s'articuler à un travail antérieur du sujet et qui se prolongera au-delà, dans la durée autant que dans l'itération »* (Boutinet & Heslon, 2010 ; Guillon, Olry-Louis, & Loarer, 2013). L'approche de Hirschi (2012) devient alors intéressante à ce titre. L'individu possède un patrimoine de ressources sur lequel les conseillers doivent s'appuyer pour accompagner les jeunes dans la transition (des ressources basées sur le capital humain fondé par les connaissances, les compétences, les aptitudes et d'autres caractéristiques), des ressources sociales (fondées sur le partage et le soutien), des ressources psychologiques (des traits positifs) et des ressources identitaires (la conscience de soi dans son rôle identitaire).

Dans le cadre du paradigme du life-design, des chercheurs pointent certaines compétences nécessaires au conseiller en orientation afin d'accompagner les jeunes dans la construction de leur vie.

Juntunen et Martin (2015) insistent sur la nécessité de développer des compétences dans le domaine de la prévention (comme le développement de résilience des consultants) et de l'autre

dans le domaine de la justice sociale. Certaines recherches ont déjà été menées sur la question de la prévention (Nota, Ginevra, & Santili, 2015), mais il serait utile d'identifier quel type de connaissances et de compétences interculturelles sont pertinentes pour le conseiller (Sultana & Watts, 2005).

Selon McIlveen (2015), les professionnels de carrière doivent développer une éthique de la réflectivité critique. Cette méta-compétence repose sur la position ontologique que les consultants et les praticiens génèrent une prise de conscience de soi et prise de conscience de l'autre à travers le processus même d'engagement avec une personne.

Une autre nouvelle compétence a été évaluée comme pertinente. Elle réside dans l'interprétation dialogique, c'est-à-dire interpréter le passé du consultant pour donner un sens au présent, en facilitant «*un processus narratif de construction, de déconstruction, de reconstruction et de co-construction de l'histoire d'un client dans le but de créer activement l'avenir* » (Weber et al., 2018). Des recherches sur les processus de dialogues et de narrations pourraient améliorer notre compréhension de cette compétence.

Le conseiller dans une approche de counselling devra alors solutionner plusieurs dilemmes : devra-t-il encourager le rêve des jeunes diplômés ou les accompagner vers une appropriation de la réalité ? (Rochat, 2015). Devra-t-il se référer à des techniques d'entretien ou des modèles scientifiques validés dans des contextes différents culturellement, ou devra-t-il user de sa subjectivité et de ses propres ressources adaptatives pour mieux appréhender les problématiques transitionnelles chez les diplômés ? L'équation semble difficilement résolvable. Un rapprochement entre références sientifiques et références culturelles s'imposent (Si Moussi, 2013).

Nous avons approché l'étude des ressources psychologiques à travers deux moments : avant et après la transition. Cette approche comparative pourrait être davantage intéressante si l'on compare trois moments de la transition : avant, pendant et après. Cela nécessite soit une étude longitudinale auprès d'un groupe d'étudiants en fin de parcours universitaire ; soit d'impliquer trois populations : population d'étudiants en fin de parcours universitaire (en préparation de la transition), population de diplômés à la recherche d'emploi et population des diplômés en inertion professionnelle.

A cet effet nos intérêts de recherche portent sur :

- L’étude davantage des processus adaptatifs, de leur typologie et de leur contexte d’émergence dans les périodes de transitions professionnelles et ce du point de vue de la psychologie positive.
- L’adaptation d’outils psychométriques adaptés au contexte tunisien.
- L’élaboration de dispositifs d’accompagnement à la transition centrée sur les ressources adaptatives dans une approche transculturelle.
- La conceptualisation de parcours et de cursus de formation pour la professionnalisation du métier du conseiller à la transition.

Conclusion générale

Qu'est l'être humain s'il ne s'adapte pas à son contexte tout en développant à la fois des forces internes, des forces interpersonnelles et les valeurs de la société dans laquelle il vit pour affronter les difficultés ? Les ressources psychologiques décrites dans ce travail de recherche (forces de l'optimisme, forces de sagesse, forces interpersonnelles, forces cognitives, forces de tempérance, et « connaissance de ses forces) sont particulièrement importantes lorsque les personnes font face à des situations à des non-événements où les attentes optimistes sont disproportionnées face à une conjoncture économique imprévisible. Quelles que soient la situation, et les phases de la transition, les jeunes tentent, tant bien que mal à maintenir un état psychologique sain soutenu par des ressources adaptatives. Certaines d'entre elles sont stables et se substituent à des traits de personnalité (optimisme, forces interpersonnelles) alors que d'autres sont activées durant la transition pour affronter une situation d'adversité telle que le chômage.

La transition université-emploi dans sa dimension psycho-sociale n'est pas source d'anxiété en soi. C'est la capacité de l'individu à user et à mobiliser les ressources adaptatives à son contexte qui font que cette transition accélérent ou décélérent. La dimension temporelle de cette approche psychosociale souligne qu'une transition doit être considérée comme un processus couvrant trois phases principales (Anderson, Goodman, & Schlossberg, 2012). Une sorte de "période d'incubation", où la personne anticipe peu les changements et les situations auxquelles elle se prépare; le moment du « mouvement concret », où les gens s'attachent à faire face aux changements provoqués par la nouvelle situation; et une phase d'intégration, où la personne recherche une sorte de stabilité dans la nouvelle situation (Masdonati et al., 2017). Selon chaque période, des acteurs différents peuvent interférer et agir afin de promouvoir le comportement proactif des diplômés et de favoriser son bien-être.

Les institutions universitaires, avec des structures d'appui solides et des incubateurs, pourraient jouer un rôle central dans la réussite de la transition université-emploi. En effet, les jeunes peuvent y acquérir des compétences professionnellement requises sur le marché de l'emploi, bien en amont leur insertion.

L'incitation des étudiants à un engagement associatif, à s'investir dans des activités extra-universitaires et à développer un comportement citoyen renforcerait la connaissance de leur environnement et le développement d'un réseau social. C'est sur ce dernier que les étudiants pourront s'appuyer ultérieurement pour s'insérer professionnellement. La présence de

conseillers en informations au sein des structures universitaires a tout son sens. Les attentes des jeunes seraient alors en adéquation avec les demandes du marché de l'emploi. Car le constat est établi : aucun lien n'existe entre la réussite universitaire telle que nous l'avons opérationnalisée dans notre recherche et l'insertion professionnelle.

C'est pendant la phase du mouvement concret que le conseiller pourra le plus agir pour accompagner. Toutefois, cette intervention ne requière de sens que lorsque l'individu en fait la demande pour exprimer une difficulté ou une demande de conseil. Le conseil intégratif articulant les différentes composantes psycho-sociales, contextuelles et culturelles trouve alors tout son sens. L'attitude du conseiller en orientation devra alors s'acquitter d'une posture informative pour se substituer à une relation d'aide dans une perspective « d'auto-orientation » visant la responsabilisation des diplômés de l'enseignement supérieur qui possèdent en eux-même des ressources à la fois mal connues et peu explorées.

La période d'intégration, couronnant la fin de processus de transition université-emploi devra être soutenue par des actions sociales et engagées de l'entreprise envers ses nouveaux employés insérés d'ici peu. Le nouveau label RSE (Responsabilité Sociale de l'Entreprise), l'émergence d'une nouvelle économie sociale et solidaire recentrent l'attention sur la primauté des relations interpersonnelles dans la promotion de l'épanouissement et du bien-être des individus. Il semble que le bonheur est à la fois cause et conséquence d'un nombre important de comportements positifs plutôt que d'en-être simplement le produit (Lyubomirzky, King, & Diener, 2005). Ce dernier peut mener à une meilleure performance et à une meilleure adaptabilité.

Malgré un contexte politique instable, malgré une conjoncture économique désorientante et un marché d'emploi sélectif, les diplômés de l'enseignement supérieur tunisien à faible taux d'employabilité arrivent à s'adapter à leur environnement et à mobiliser des ressources tant personnelles, sociales et culturelles. Ce patrimoine adaptatif est explicatif d'une insertion professionnelle rapide.

Toute action du psychologue d'orientation devra alors être orientée vers la promotion de ce qui fonde l'espace culturel, social et individuel de l'individu afin d'en faire le bon usage dans les périodes de transition université-emploi. Le mal-être n'est pas tant dans la transition et son prolongement, mais dans la difficulté à trouver une authenticité dans l'usage de ses ressources adaptatives favorables à son propre épanouissement.

Proactivité, épanouissement et contextualisation de ses ressources adaptatives constituent alors les vecteurs d'une insertion professionnelle rapide. Sauf que l'insertion professionnelle et sociale est un phénomène complexe qui est influencé par des attributs personnels, sociaux et interpersonnels, ainsi que par l'environnement organisationnel et politique.

Ce travail a permis d'appréhender quelques déterminants psychologiques de la transition université-emploi et de l'insertion professionnelle en Tunisie, dans un contexte national bien particulier.

La Tunisie, pays ouvert sur le bassin méditerranéen, transite depuis 8 ans d'un système politique cloisonné autocratique vers un système régi par les libertés individuelles, nourri par la liberté de l'action associative, de l'action sociale et citoyenne.

Paradoxalement l'économie tunisienne peine encore à prospérer et à offrir des opportunités d'emploi équitables pour les diplômés de l'enseignement supérieur. A cet effet, dans le contexte mondial de libre échange et d'ouverture des frontières, cette catégorie de population s'oriente vers des horizons et des perspectives d'emploi en dehors des frontières nationales.

Le monde contemporain se caractérise par une accélération du changement des structures sociales, politiques et économiques et par une augmentation marquée des échanges économiques et des flux migratoires. Ces dynamiques génèrent des structures et des normes sociales plus diffuses et instables. De tels changements offrent une plus grande liberté, car les individus peuvent désormais plus facilement changer de rôle, de lieu ou de position sociale. Les règles du marché libre sont les forces motrices du nouvel ordre mondial. Ces règles ont dominé la politique, dépassé l'espace transnational, permettant ainsi l'importance croissante de l'économie et restreignant la liberté de décision des pays et des gouvernements (Cybal-Michalska, 2015). De plus, les États semblent moins en mesure d'offrir un environnement social sécurisé (Cohen-Scali et al., 2018).

Ces transformations globales ont un caractère multidimensionnel et touchent presque tous les aspects de la vie sociale. Elles semblent inévitables et leur complexité est difficile à saisir. Il n'est pas aisé d'estimer le sens de ces changements pour la qualité de la construction de carrière du jeune adulte, son déroulement et la modification de ses parcours individualisés. L'étude contemporaine des transitions oblige ainsi à intégrer les mutations multicontextuelles du monde du travail qui obligent les jeunes diplômés à faire face à de nouvelles exigences. Les

changements les plus importants incluent le développement de la capacité de planifier, à gérer et à suivre sa propre carrière dans une perspective de construction tout au long de la vie.

Au-delà d'une mondialisation et d'une libéralisation économique, commerciale et médiatique ; une unification des pratiques en orientation professionnelle régionales est à penser. Ces pratiques sont à affranchir des frontières nationales pour appréhender le conseil en orientation dans une perspective de construction individuelle de soi dans des espaces géographiques internationaux ; et ce à l'instar des pratiques de développement des carrières dans les entreprises multinationales qui s'implantent dans des espaces géographiques différents.

Nous pensons que les vrais défis pour les chercheurs en psychologie de l'orientation est de développer des travaux scientifiques transculturels et régionaux dans un contexte plus large que les frontières nationales, à savoir dans un espace régional où les flux migratoires sont de taille. Nous soutenons les travaux de recherche sous l'angle de partenariats internationaux dont l'objectif est de construire des outils psychométriques transculturels, de développer des dispositifs intégratifs d'accompagnement à la transition. Cela nécessite également des investissements dans la création de communautés de recherche partageant la même vision et collaborant ensemble à ces projets. Les communiqués sur la justice sociale et les migrations de l'Association Internationale pour l'Education et l'Orientation Professionnelle montrent bien comment exprimer cette vision à l'avenir.

Dans ce sens, des recherches sur les pratiques d'orientation dans l'espace européen (l'ESVDC[23], NICE[24], l'ECADOC[25]) ou dans les pays du bassin méditerranéen (Sultana, 2017, 2014, 2011, 2007) se développent.

Dans ce contexte, il est certainement nécessaire de promouvoir des recherches plus multidisciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires afin de mieux comprendre les individus dans leur contexte social, politique et économique. Au-delà des conditions économiques, nous pensons que l'avenir des prochaines générations et la qualité de leur existence dépendront principalement de leur capacité à vivre ensemble. Des approches interdisciplinaires englobant les sciences politiques, les sciences sociales, la socioéconomie,

[23] European Society for Vocational Designing and Career Counseling

[24] Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe

[25] European Doctoral Programme in Career Guidance and Counseling

l’économie, la psychologie et d’autres domaines sont nécessaires pour mieux comprendre les parcours de vie des peuples dans ce monde postmoderne.

D'autre part, la pratique devrait inclure une réflexion continue, alimentée en partie par des données de recherche. Enfin, les théories devraient offrir un cadre évolutif et, si possible, intégrateur prenant en compte de nouvelles observations cliniques ou des résultats de recherche. À notre avis, l’articulation de la théorie, de la recherche et de la pratique dans une démarche transculturelle est nécessaire pour développer davantage le domaine du conseil en orientation professionnelle. Ceci est crucial si la profession dans son ensemble veut promouvoir plus efficacement le bien-être humain, la justice sociale et l'accès à une vie décente pour tous.

« *Tout ce qu'on m'a enseigné, toutes les sciences humaines que j'ai étudiées et approfondies, toutes les recherches enfin que j'ai faites sur le principe et l'essence des choses, ne m'ont servi qu'à savoir que je ne sais rien* ».

Socrate. Le monde grec - Ve s. av. J.-C

Pour légitimer l'appropriation de l'héritage grec, Al Kindi, philosophe arabe écriva :

"Il nous faut donc grandement remercier ceux qui nous en ont procuré beaucoup, car ils nous ont fait participer aux acquis de leur pensée, ils nous ont rendu plus abordables les recherches des choses, vraies et cachées en nous fournissant les prémisses qui aplanissent pour nous les chemins du vrai. Si en effet, ils n'avaient pas existé, jamais nous n'aurions rassemblé, même en les recherchant intensément tout au long de notre vie, ces principes vrais au moyen desquels nous parvenons au terme de nos recherches des choses cachées".

Al Kindi sur la philosophie première, éd. et trad. Jean Jolivet

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abbott, R. A., Ploubidis, G. B., Huppert, F. A., Kuh, D., Wadsworth, M. E. J., & Croudace, T. J. (2006). Psychometric evaluation and predictive validity of Ryff's psychological well-being items in a UK cohort sample of women. *Health and Quality of Life Outcomes, 76.*

Adler, P. S., & Kwon, S.-W. 2002. Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review, 27*: 17–40.

Aghion, P., Cette, G., & Cohen, E. (2014). *Changer de modèle*. Paris : Odile Jacob.

Al Rāzi, A. B. M. ibn Z., & Brague, R. (2003). *La médecine spirituelle*. Paris: Flammarion.

Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, *54*(7), 821-827. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.004

Alesina, A., Di Tella, R. & MacCulloch, R. (2000). *Inequality and happiness: Are Europeans and Americans different?* (National Bureau of Economic Research Working Paper 8198). Cambridge, England; Cambridge University Press.

Allard, R., & Ouellette, J.G. (2002). *Interieur_vol_8_no3-4_qx4. 8* (497-517), 21.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart & Winstom.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Allport, G. W. (1967). Autobiography. In E.G. Boring & G. Lindzey (Dir.), *A history of psychology in autobiography* (pp.1-26). New York: Appleton-Century-Crofts

Allport, F. H., & Allport, G. W. (1921). Personality traits: Their classification and measurement. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 16*, 1-40

Ambiel, R. A. M., Carvalho, L. de F., Martins, G. H., & Tofoli, L. (2016). Comparing the adaptabilities of Brazilian adolescent students and adult workers. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 20-27. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.005

Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience*. Paris : A. Colin.

Anderson, M. L., Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Goodman, J. (2012). *Counseling adults in transition: linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* (4th ed). New York, NY : Springer Pub.

André, G. (2012). *L'Orientation scolaire : Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris: PUF.

Angel-Urdinola, D., Gatti, R., Silva, J., & Bodor, A. (2011). *Striving for better jobs: The challenge of informality in the Middle East and North Africa Region*. Washington, DC: World Bank.

Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* Jossey-Bass, San Francisco.

Anotonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International* vol. 11, pp. 11-18.

Antônôvsqî, A., & Franke, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit* (N. Schulte, Trad.). Tübingen: dgvt Verlag.

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.*), Culture and public action.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Arancibia, P. (2016). *Youth unemployment in Mediterranean countries: Nature of the problem and possible ways forward. IEMed Mediterranean Yearbook*. Barcelona: European Institute of the Mediterranean.

Ardelt, M. (2003). Empirical Assessment of a Three-Dmensional Wisdom Scale. *Research on Aging, 25*, 275-324.

Arnoux, C. (2016). Sens du travail et mobilité professionnelle « La mobilité signifiante ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, (45/2). Consulté à l'adresse https://osp.revues.org/5086

Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., Dupont, M.-P., Fertin, F., & Bernaud, J.-L. (2019). Événements vécus et sens de la vie : vers une différenciation des composantes de sens. *Pratiques Psychologiques*. https://doi.org/10.1016/j.prps.2018.08.004

Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., Baatouche, N., Bernaud, J.-L., Lepez, S., & de la Faye, B. (2018). Meaning-Centered Career Intervention for College Students. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.). *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (p. 133-146). https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_9

Arulmani, G. (2009). *Career and livelihood planning: Training manual*. Bangalore: Jiva Project, The Promise Foundation.

Arulmani, G. (2011). Striking the right note: The cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 11*, 79–93.

Arulmani, G. (Éd.). (2014). *Handbook of career development: international perspectives*. New York: Springer.

Arum, R., & Roksa, J. (2014). *Aspiring adults adrift: Tentative transitions of college graduates*. Chicago: University of Chicago Press.

Asplund, J., & Blacksmith, N. (2012). Leveraging strengths. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 353–365). New York, NY: Oxford University Press.

Asplund, J., Lopez, S. J., Hodges, T., & Harter, J. (2007). *The Clifton strengths finder 2.0 technical report: development and validation*. Princeton, NJ: Gallup Press.

Astin, A. W., Astin, H. S., & Lindholm, J. A. (2011a). Assessing students' spiritual and religious qualities. *Journal of College Student Development 52*(1), 39-61. doi: 10.1353/csd.2011.0009

Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences, 5*, 533–539. http://dx.doi.org/10.1016/j.lmot.2005.02.003.

Athanasou, J. A., & Esbroeck, R. van. (2010). *International Handbook of Career Guidance*. Springer Netherlands.

Aubrey, B. (1994). *Le travail après la crise. Ce que chacun doit savoir pour gagner sa vie au xxie siècle*. Paris, InterÉditions.

Autin, K. L., Douglass, R. P., Duffy, R. D., England, J. W., & Allan, B. A. (2017). Subjective social status, work volition, and career adaptability: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, *99*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.007

Azañedo, C. M., Fernández-Abascal, E. G., & Barraca, J. (2014). Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample. *Clínica y Salud*, *25*(2), 123-130. https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002

Badawi, A. A. (2006). *Career guidance policies and practices in Egypt: Towards strengthening and articulating career information, guidance and counselling services*. Turin: European Training Foundation.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Baltes, P.B. & Staudinger, U.M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist, 55*, 122-136.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Banicki, K. (2014). Positive psychology on character strengths and virtues. A disquieting suggestion. *New Ideas in Psychology*, *33*, 21-34. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.12.001

Banque mondiale (2014). *The challenge of informality in the Middle East and North Africa*, Banque mondiale, Washington: DC.

Banque mondiale (2015). *Évaluation stratégique du Fonds national pour l'emploi de la Tunisie.* Banque mondiale, Washington, DC.

Banque Mondiale (2018). *Etudes Banque Mondiale sur l'Indice du Capital Humain en Tunisie.* Banque mondiale, Washington, DC.

Barclay, S. R., & Wolff, L. A. (2012). Exploring the career construction interview for vocational personality assessment. *Journal of Vocational Behavior*, *81*(3), 370-377. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.09.004

Barnett, C. (2015). *Workforce development in Tunisia and Jordan: Changing attitudes under new and old systems*. A report of the CSIS Middle East Program. Washington, DC: Center for Strategic and International Studies.

Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: Ameasure and correlates. *Journal of Organizational Behavior, 14(*2), 103–118.

Baubion-Broye, A., & Almudever, B. (Éd.). (1998). *Evénements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne, France: Erès.

Baudouin, N. (2011). *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*.

Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of life.* New York: Guilford Press.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.

Baumrind, D. (1998). Reflections on character and competence. In A. Colby, J. James, & D. Hart (Eds.), *Competence and character through life* (pp. 1–28). Chicago: The University of Chicago Press.

Beaumatin, A., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 43-52. https://doi.org/10.4000/osp.2455

Beers, C. W. (2006). *A mind that found itself: an autobiography*. Fairfield, IA: 1st World Library.

Behere, P. B., Das, A., Yadav, R., & Behere, A.P. (2013). Religion and mental health. *Indian Journal of Psychiatry, 55*, 187-194. doi: 10.4103/0019-5545.105526

Ben Alaya, D. (2015). *Jeunes et problèmes de société, Etude de base2*, Observatoire National de la Jeunesse – CRDI.

Ben Alaya, D. (2019). Perspectives temporelles et problématiques sociétales chez les jeunes tunisiens. In C. Prado de Sousa, A. Prado Marcondes, A. C. Salgado Jardim & V. dos Reis Coêlho (Eds). *Qual futuro ? Representaçoes sociais de professores jovens e crianças.*

Ben Rejeb, R. (Éd.). (2006). *Destin, discours et société*. Unité de recherche « Psychopathologie clinique » (Tunis), Colloque, Tunis : Centre de Publication Universitaire.

Ben Rejeb, M.-R., & François, F. (1995). *Migration, psychopathologie et psycholinguistique*. Faculté des sciences humaines et sociales : Alif, les Éd. de la Méditerranée, Tunis.

Ben Rejeb, R., & Beddock, F. (Éd.). (2005). *Le destin en psychanalyse*. Paris : In press.

Benhamou, S., & Stratégie, F. (2030). *Imaginer l'avenir du travail - Quatre types d'organisation du travail à l'horizon 2030*. 44.

Ben Sedrine, S. (2006). Les politiques d'information et d'orientation et de conseil dans les pays de la région MEDA – *Promotion de l'orientation professionnelle dans la société de la connaissance.* Rapport sur la Tunisie. Turin : ETF.

Ben-Shahar, T. (2013). *L'apprentissage du bonheur : principes, préceptes et rituels pour être heureux*. Paris : Belfond.

Ben Youssef Mnif, S. (2007). *Les ancres de carrière des cadres tunisiens dans les entreprises de télécommunications*. Mémoire de Maîtrise en psychologie sociale, du travail et des organisations, Université de Tunis.

Ben Youssef Mnif, S., (2016). *Les ressources psychologiques : une alternative aux compétences dans la gestion de carrière ?* 1ière journée d'étude en Psychologie de Travail et GRH. FSHST 29 janvier.

Ben Youssef Mnif, S., (2017). *Quand les choix de carrière deviennent source de mal-être, l'identification de ses propres ressources psychologiques apporte-t-elle le bien-être ?* Colloque International de Psychologie de l'Association Tunisienne de Psychologie, Tunis, Tunisie, 13-14 Avril.

Ben Youssef Mnif, S., (2017). *Les forces de caractère au service de l'orientation tout au long de la vie. D*euxième journée d'étude francophone de psychologie positive, Grenoble, France, 19 Juin.

Ben Youssef Mnif, S., (2018). *Etude exploratoire sur les ressources psychologiques et l'adaptabilité de carrière chez les jeunes diplômés en transition université-emploi.* XXè Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française, Bordeaux, France, 9-12 juillet.

Ben Youssef Mnif, S., (2018). Accompagner le passage entre le chômage et l'emploi : apports du bilan de compétences. 15ième Colloque International de l'Association Tunisienne de Développement de la Psychanalyse, Carthage, Tunisie, 26-27 octobre.

Ben Youssef Mnif, S. (accepté). Values In Action (VIA) and Career Counseling. *Psychology.*

Ben Youssef Mnif, S. (*à paraître).* Sens et Psychologie positive. Ouvrage collectif. Titre à venir. Paris : Dunod.

Ben Youssef Mnif, S. (*en cours*). Mal-être et spiritualité chez les diplômés en insertion professionnelle. *Cahiers de Tunisie.*

Ben Youssef Mnif, S. (*en cours*). Le mal-être dans la transition université-emploi. *Cahiers de Tunisie.*

Bernaud, J-L. (2004), Les dispositifs et processus d'accompagnement psychologique dans le développement de la carrière. In D. Castro (Ed), *Les interventions psychologiques dans les organisations* (pp. 57-71). Paris : Dunod.

Bernaud, J.-L. (2005). Analyser la demande : l'apport d'un modèle d'indécision de carrière. *Université de Rouen, Rapport de recherche*.

Bernaud, J.-L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris : Dunod.

Bernaud, J.-L. (2008). L'accompagnement psychologique : introduction. *Pratiques Psychologiques*. *14*, 115–116.

Bernaud, J.-L. (2013). Adaptive counseling theory : a new perspective for career counseling. In K. Maree & A. Di Fabio (Eds.), *Psychology of Counseling*. New-York: Nova Science Publishers.

Bernaud, J.-L. (2013). Qu'apporte le concept de "sagesse" à une vision "positive" de la carrière ? In C. Martin-Krumm, C. Tarquinio & M.-J. Shaar (Eds.). *Psychologie positive en environnement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Bernaud, J.-L. (2016). Le « sens de la vie » comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie du conseil en orientation*, *61*(1), 61-72. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.06.004

Bernaud, J.-L. (2018). *Introduction à la psychologie existentielle*. Paris : Dunod.

Bernaud, J.-L., & Bideault, A. (2005). Les determinants de l'attractivité face à une demarche de conseil en orientation. Carrièrologie. En ligne : http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10&-2/16determinants/index.html.

Bernaud, J.-L, & Caron, M, (2004). Un modèle différentiel des préférences vis-à-vis de la relation d'aide en orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *33* (1), 103-123.

Bernaud, J.-L., & Lemoine, C. (2016a). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Dunod.

Bernaud, J.-L., Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2007). Counseling and career counseling in France. *Applied Psychology: an International Review*, *56*, 131-151.

Bernaud, J.-L., & Coutard, F. (2009, novembre). *Individualiser l'accompagnement en orientation professionnelle : enjeux et méthodes.* Conférence invitée à la Deuxième journée d'études de l'Association française de psychologie du travail et des organisations de Dijon, France.

Bernaud, J.-L., Di Fabio, A., & Saint-Denis, C. (2010). Effets subjectifs du conseil en orientation et satisfaction des usagers : une analyse des processus et des déterminants. *Canadian Journal of Counseling*, *44*, 307-325.

Betz, N. E., & Taylor, K. M. (1994). *Manual for the Career Decision-Making Self-Efficacy scale*. Columbus, OH: Department of Psychology, The Ohio State University.

Biggeri, M. (2010). Children's valued capabilities. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 197–214). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bimrose, J., & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, *81*(3), 338-344. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.08.002

Bimrose, J., & McNair, S. (2011). Career support for migrants: Transformation or adaptation? *Journal of Vocational Behavior*, *78*(3), 325-333. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.012

Biswas-Diener, R. (2010). *Practicing positive psychology coaching: assessment, activities, and strategies for success*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.. Doi: 10.1002/9781118269633.

Biswas-Diener, R., & Diener, E. (2001). Making the best of bad situation: Satisfaction in the slums of Calcutta. *Social Indicators Research, 55*, 329-352.

Biswas-Diener, R., & Diener, E. (2006). The subjective well-being of the homeless, and lessons for happiness. *Social Indicators Research, 76*, 185-205.

Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, *6*(2), 106-118. https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429

Biswas-Diener, R., Vittersø, J., & Diener, E. (2005). Most people are pretty happy, but there is cultural variation: The Inughuit, the Amish, and the Maasai. *Journal of Happiness Studies, 6*, 205-226

Biswas-Diener, R., Linley, P. A., Govindji, R., & Woolston, L. (2011a). Positive psychology as a force for social change. In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, & M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: taking stock and moving forward* (pp. 410–418). New York, NY: Oxford University Press. Doi: 10.1093 /acprof:oso/9780195373585.003.0027.

BIT – Bureau International du Travail (2015). *L'inventaire de l'emploi des jeunes en Tunisie: trente ans de politiques de l'emploi (IEJ)*.

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). The satisfaction scale: French–Canadian Validation of the Satisfaction with Life Scale. *Canadian Journal of Behavioral Science, 21*(2), 210–223.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, le sens et la parole*. Paris : Dunod.

Blustein, D. L., Palladino Schultheiss, D. E., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(3), 423-440. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.008

Boarini, R., Johansson, A. & Mira d'Ercole, M. (2006). *Alternative Measures of Well-Being*. OECD Economics Department Working Papers No. 476, OECD Publishing, Paris

Bouffard, L., & Dubé, M. (2017). Inégalité de revenus et bonheur autour du monde. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(1), 129. https://doi.org/10.7202/1040073ar

Boughzala, M., Youth employment and economic transition in Tunisia, Global Economy and Development, document de travail n° 57, Tunis, janvier 2013.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit.

Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs, 1* (4), 9–49.

Boutinet, J-P. (2004). *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités*. Paris : Presses Universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2005). *L'anthropologie du projet*. Paris: Presses Universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (36/1), 19-32. https://doi.org/10.4000/osp.1259

Boutinet, J. (2013). Préface. Dans Olry-Louis, I., Guillon., V. & Loarer, E. (dir.). *Psychologie du conseil en orientation* (p. 15-20). Bruxelles : De Boeck.

Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (43/4). https://doi.org/10.4000/osp.4463

Boutinet, J.-P., & Heslon, C. (2010). Le Life designing face aux aléas postmodernes du conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 53-71. https://doi.org/10.4000/osp.2463

Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being.* Chicago: Aldine.

Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, *44*(1), 151-154. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.001

Bridges, W. (2001). *The way of transition: embracing life's most difficult moments*. Cambridge, Mass: Perseus Pub.

Bridges, W. (2004). *Transitions: making sense of life's changes* (2nd ed). Cambridge, MA: Da Capo Press.

Bridges, W. (2017). *Managing transitions: making the most of change.* S.l.: nicholas brealey PUB.

Bridges, W., & Bridges, W. (2014). *Les transitions de vie : comment s'adapter aux tournants de notre existence*.

Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(4), 646-653

Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). The Chaos Theory of Careers: A User's Guide. *The Career Development Quarterly*, *53*(4), 291-305. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00660.x Broecke, S. (2012).Tackling graduate unemployment through employment subsidies: *An assessment of the SIVP programme in Tunisia*, document de travail n° 158, Banque africaine de développement, Tunis.

Broonen, J.-P. (2010). Des intentions aux actes : la volition en conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 137-171. https://doi.org/10.4000/osp.2493

Brown, S. L., & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counselling. *The Career Development Quarterly, 44*, 354-366.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (Éd.). (2008). *Handbook of counseling psychology* (4th ed., Completely rev. and updated). Hoboken, N.J: John Wiley.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (Éd.). (2013). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (2nd ed). Hoboken, N.J: Wiley.

Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S.-A., & Hughes, D. (2012). The role of career adaptabilities for mid-career changers. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 754-761. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.003

Bruhn M., Georgi D, Hadwich K. (2008) Customer equity management as a formative second-order construct. *Journal of Business Research*; 61:1292–301.

Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(2), 273–302. http://dx.doi.org/10.1521/jscp.23.2.273.31018

Buckingham, M. (2007). *Go put your strengths to work*. New York, NY: Free Press

Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2001). *Now, discover your strengths.* New York: Free Press.

Bujold, C., & Gringras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches* (2e éd.). Paris : Gaëtan Morin ;

Bujold, C., & Gingras, M. (2010). Un nouveau paradigme pour l'orientation : perspectives, limites, et défis. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 73-86. https://doi.org/10.4000/osp.2469

Butler, J., & Kern, M. L. (2014). *The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing*. Unpublished manuscript.

Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., & Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, *90*, 122-131. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.006

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Taylor and Francis Group.

Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., Liu, Y., … Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 86-94. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.004

Campbell, J. B., Jayawickreme, E., & Hanson, E. J. (2015). Measures of Values and Moral Personality. In *Measures of Personality and Social Psychological Constructs* (p. 505-529). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00018-8

Cardador, M. T., Dane, E., & Pratt, M. G. (2011). Linking calling orientations to organizational attachment via organizational instrumentality. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(2), 367-378. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.009

Cardoso, P., Gonçalves, M. M., Duarte, M. E., Silva, J. R., & Alves, D. (2016). Life Design Counseling outcome and process: A case study with an adolescent. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 58-66. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.002

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2005). In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276). Oxford, UK: Oxford University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences, 18*(6), 293-299. https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003

Cattell, R.B. (1965). *The Scientific analysis of personality.* Baltimore: Penguin.

Černja, I., Šverko, I., & Babarović, T. (2018). Career Maturity Indicators in Adolescence: Convergence of Different Measures. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (p. 53-69). https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_4

Chamberland, M., Bourassa, B., & Le Bossé, Y. (2017). Bien-être, développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et apprentissage tout au long de la vie. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(2), 65. https://doi.org/10.7202/1040771ar

Chan, Sow Hup Joanne, & Mai, X. (2015). The relation of career adaptability to satisfaction and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 130-139. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.05.005

Chan, Sow H.J., Mai, X., Kuok, O. M. K., & Kong, S. H. (2016). The influence of satisfaction and promotability on the relation between career adaptability and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, *92*, 167-175. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.003

Chan, K. Y., Uy, M. A., Ho, M. R., Sam, Y. L., Chernyshenko, O. S., & Yu, K.-Y. T. (2015). Comparing two career adaptability measures for career construction theory: Relations with boundaryless mindset and protean career attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, *87*, 22-31. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.006

Chan, K. Y., Ho, M. R., Chernyshenko, O. S., Bedford, O., Uy, M. A., Gomulya, D., … Phan, W. M. J. (2012). Entrepreneurship, professionalism, leadership: A framework and measure for understanding boundaryless careers. *Journal of Vocational Behavior*, *81*(1), 73-88. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.05.001

Chandon, J.-L. (2016) *Équations Structurelles : Le mariage de la psychométrie et de l'économétrie*. 60.

Charbonnier-Voirin, A. (2013). L'influence des traits de personnalité sur les composantes de la performance adaptative des salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, *88*(2), 17. https://doi.org/10.3917/grhu.088.0017

Charbonnier-Voirin, A., & Roussel, P. (2012). Adaptive Performance: A New Scale to Measure Individual Performance in Organizations: adaptive performace: a new scale to measure individual performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, *29*(3), 280-293. https://doi.org/10.1002/cjas.232

Charmes, J. (2015). *La jeunesse tunisienne et l'économie informelle*. Tunis : Bureau International du Travail.

Chartier, A. (1175). *Le Quadrilogue invectif*. Paris : E.Droz.

Chataigné, C., & Guimond, S. (2014). *Psychologie des valeurs*. Paris : De Boeck.

Chin W.W. (1998): The partial least squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Chin, W. W., Marcolin, B. L., & Newsted, P. R. (1996). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: Results from a Monte Carlo Simulation Study and Voice Mail Emotion/Adoption Study. *Proceedings of the 17th International Conference on Information Systems, Cleveland, Ohio*.

Chua, L. W., Milfont, T. L., & Jose, P. E. (2015). Coping skills help explain how future-oriented adolescents accrue greater well-being over time. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 2028–2041.

Clifton, D., & Anderson, E. (2002). *StrengthsQuest: Discover and develop your strengths, in academics, career, and beyond*. Washington, DC: The Gallup Organization.

Clifton, D., & Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. In K. S. Cameron, J. Dutton, & R. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 111–121). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Clifton, D.O., & Nelson, P. (1992). *Soar with Your Strengths*. Alibris, Sparks, NY. USA.

Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cochran, L. (2011). The promise of narrative career counseling. In K. Maree (Ed.), *Shaping the story—a guide to facilitating narrative career counselling* (pp. 7–19). Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Coetzee, M., & Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(1), 90-97. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.001

Coetzee, M., & Stoltz, E. (2015). Employees' satisfaction with retention factors: Exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 83-91. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.012

Cohen-Scali, V. (2016). Career transition after a long experience as trade union officers: A qualitative study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 415–423

Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). Introduction : identités et orientations. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 315-320. https://doi.org/10.4000/osp.1714

Cohen-Scali, V., & Kokosowski, A. (2010). La question de l'opérationnalisation du modèle de la construction de sa vie: Commentaire de l'article collectif « Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 87-99. https://doi.org/10.4000/osp.2476

Cohen-Scali, V., Rossier, J., & Nota, L. (2018a). Introduction: Building an International Community of Research in Career Guidance and Counseling. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (p. 1-19). https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_1

Cohen-Scali, V., Rossier, J., & Nota, L. (Éd.). (2018b). *New perspectives on career counseling and guidance in Europe*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2

Collin, A., & Guichard, J. (2011). Constructing self in career theory and counseling interventions. In P. J. Hartung, & L. M. Subich (Eds.), *Constructing self in work and career. Concepts, cases and contexts* (pp. 89–106). Washington, DC : American PsychologicalAssociation.

Comte-Sponville, A. (1997). *Petit traité des grandes vertus* (2. éd). Paris : Presses universitaires de France.

Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences, 12,* 887-898.

Costa, P. T. Jr., McCrae, R. R., & Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology, 78,* 299-306.

Cottraux, J. (2010). *La force avec soi : pour une psychologie positive*. Paris : Odile Jacob.

Cottraux, J. (Éd.). (2012). *Psychologie positive et bien-être au travail*. Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson, 2012.

Coupland, C. (2015). Entry and exit as embodied career choice in professional sport. *Journal of Vocational Behavior*, *90*, 111-121. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.003

Creed, P. A., & Hood, M. (2015). Process variables: Maturity, identity, decision-making, and adjustment. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Éd.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations.* (p. 351-372). https://doi.org/10.1037/14438-019

Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of career Development, 29*, 277–290.

Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(2), 219-229. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004

Creed, P. A., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence, 26(*3), 295–311.

Crites, J. O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. New York, NY: McGraw-Hill.

Cronshaw, S. F., & Jethmalani, S. (2005). The structure of workplace adaptive skill in a career inexperienced group. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(1), 45-65. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.004

Croutsche, J. J. (1997). *Pratique de l'analyse des données en marketing et gestion.* Paris : Editions Eska.

Croutsche, J. J. (2002). Etude des relations de causalité : utilisation des modèles d'équations structurelles. *La revue des sciences de gestion*, 198, 81-97.

Croutsche, J. J. (2009). *Analyse des données en Marketing, en Management et en Sciences Sociales : Conceptualisation et Applications*. Paris: Editions ESKA.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self. A psychology for the 3rd millennium*. New York : Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M., & Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(1), 65. https://doi.org/10.7202/1040070ar

Csikszentmihalyi, M., & Csikzsentmihalyi, I. (2006). *A life worth living: contributions to positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(5), 815–822.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2011). Positive psychology: where did it come from, where is it going? In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, & M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: taking stock and moving forward* (pp. 3–8). New York, NY: Oxford University Press. doi:10.1093 /acprof:oso/9780195373585.003.0001.

Csillik, A. (2017). *Les ressources psychologiques : apports de la psychologie positive*. Dunod.

Cumulative Subject Index. (2005). *Journal of Vocational Behavior*, *67*(3), 529-539. https://doi.org/10.1016/S0001-8791 (05)00116-8

Curren, R., & Kotzee, B. (2014). Can virtue be measured ? *Theory and Research in Education, 12,* 266-282.

Cybal-Michalska, A. (2015b). Proactivity in a Career as a Strategy of the Intentional Construction of an Individual Future in the World Oriented Toward a Global Change. *Procedia Manufacturing*, *3*, 3644-3650. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.754

Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur.* Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2017). *Psychothérapie de Dieu*. Paris: Odile Jacob.

Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. P. (2005). Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology, 9*(3), 203–213. Doi: 10.1037/1089-2680.9.3.203.

Dambrun, M., Ricard, M., Després, G., Drelon, E., Gibelin, E., Gibelin, M., Loubeyre, M., Py, D., Delpy, A., Garibbo, C., Bray, E., Lac, G., & Michaux, O. (2012). Measuring happiness: from fluctuating happiness to authentic– durable happiness. *Frontiers in Psychology, 3*, 16. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00016.

Davidson, R. J., Schuyler, B. S., Bouffard, L., & Lapierre, S. (2017). Neuroscience du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(1), 39. https://doi.org/10.7202/1040069ar

De Guzman, A. B., & Choi, K. O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, *82*(3), 199-207. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.009

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York and London: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Self-Determination*. New York: Wiley Online Library.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation. Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.

Deci, E.-L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*, 182. 356

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.

Del Corso, J., & Rehfuss, M. C. (2011a). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(2), 334-339. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.003

Delas, Y., Martin-Krumm, C., & Fenouillet, F. (2015). La théorie de l'espoir : une revue de questions. *Psychologie Française, 60*(3), 237-262. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.11.002

Deles, R., & Dubet, F. (2018). *Quand on n'a « que » le diplôme...: les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle*.

Delle Fave, A. (Ed.). (2016). *Dimensions of well-being. Research and intervention* . Milano, Italy: Franco Angeli.

Delle Fave, A., & Massimini, F. (1992). The ESM and the measurement of clinical change: A case of anxiety disorder. *The experience of psychopathology: Investigating mental disorders in their natural settings*, 280.

Delle Fave, A., Massimini, F. et Bassi, M. (2011). *Psychological Selection and Optimal Experience Across Cultures, Social Empowerment through Personal Growth*. Springer

Deltand, M., & Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (43/4). https://doi.org/10.4000/osp.4469

De Montmollin, M. (1972). *Les psychopitres : Une autocritique de la psychologie industrielle*. PUF.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands−resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499–512.

Di Fabio, A. (2017). A Review of Empirical Studies on Employability and Measures of Employability. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 107-123). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_7

Di Fabio, A. D., & Bernaud, J.-L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21e siècle : bienvenu ! *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 111-118. https://doi.org/10.4000/osp.2485.

Di Fabio, A., & Bernaud, J.-L. (2015) (Eds.), *The construction of the identiy in 21st century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 45–57). New York, NY: Nova Science Publishers.

Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2012). Group-based Life Design Counseling in an Italian context. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(1), 100-107. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.06.001

Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2016). Using a Transdisciplinary Interpretive Lens to Broaden Reflections on Alleviating Poverty and Promoting Decent Work. *Frontiers in Psychology*, *7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00503

Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2016). *One-day conference: Promoting innovative research for organizations, communities, and schools*. Second level degree (Master) in "Psychology of the life cycle and contexts", School of Psychology, University of Florence; Department of Education and Psychology, University of Florence, Florence, April 29, 2016.

Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2017). Mark Savickas In B. J. Carducci (Editor-in-Chief) & A. Di Fabio, D. H. Saklofske, & C. Stough (Vol. Eds.), *Wiley-Blackwell encyclopedia of personality and individual differences: Vol. III. Personality processes and individual differences*. Hoboken, NJ: Wiley.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Bucci, O., Guazzini, A., Burgassi, C., & Pesce, E. (2018). Personality Traits and Positive Resources of Workers for Sustainable Development: Is Emotional Intelligence a Mediator for Optimism and Hope? *Sustainability*, *10*(10), 3422. https://doi.org/10.3390/su10103422

Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Laura, N., Ferrari, L., & Soresi, S. (2015). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric proprieties with Italian preadolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 46-53. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.001

Di Tella, R., MacCulloch, R.J. and Oswald, A.J. (2001) Preferences over Inflation and Unemployment: Evidence from Surveys of Happiness. *American Economic Review, 91*, 335-341. http://dx.doi.org/10.1257/aer.91.1.335

Diener, E. (1984). Subjective well-beink. *Psychological Bulletin, 95*, 542–575. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*(2), 103–157. http://dx.doi.org/10.1007/bf01207052.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*, 34–43.

Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 11–58): New York: Spring.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? *Social Indicators Research, 57*(2), 119-169.

Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology. Health and Well-Being, 3*(1), 1–43.

Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 404–415). New York: Guilford Press.

Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahnemann, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). New York: Russell Sage.

Diener, E., & Oishi, S. (2000). Money and happiness: Income and subjective well-being across nations. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 185-218). Cambridge, MA, US: The MIT Press.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*, 80–83.

Diener, E. & Seligman, M.E. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*, 1-31. http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x

Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, *40* (1–2), 189–216. http://dx.doi.org/10.1023/A:1006859511756

Diener, E., & Tay, L. (2012). *A scientific review of the remarkable benefits of happiness for successful and healthy living*. Report of the Well-Being Working Group, Royal Government of Bhutan: Report to the United Nations General Assembly, Well-Being and Happiness: A New Development Paradigm. New York: UN General Assembly.

Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 851.

Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). *The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness Assessing well-being* (pp. 67-100): Springer.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71–75.

Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E., & Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research, 59*(3), 229-259.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302.

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., & Oishi, S. (2009). *New measures of well-being*: Springer.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., et al. (2010). New wellbeing measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143–156.

Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(2), 109-119. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005

Dif, S., Guimond, S., Martinot, D. & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les reactions au handicap: le rôle des comparaisons interpersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *Journal International de Psychologie, 36*, pp.314-328.

Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2008). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counselling Psychologist*, *37*, 424–450.

Dipeolu, A., Sniatecki, J. L., Storlie, C. A., & Hargrave, S. (2013). Dysfunctional career thoughts and attitudes as predictors of vocational identity among young adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Vocational Behavior*, *82*(2), 79-84. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.003

Djaït, H. (2007). *La personnalité et le devenir arabo-islamiques*. Sfax: Amal Éd.

Djalāl al-Dīn Muḥammad Rūmī, & Vitray-Meyerovitch, E. de. (2010). *Le livre du dedans Fihi-mâ-fîhi*. Le Méjean: Actes-sud.

Djalâl-od-Dîn Rûmî, Vitray-Meyerovitch, E. de, & Mortazavi, D. (2004). *Mathnawî: la quête de l'absolu*. Paris: Rocher.

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, *2*(3), 222-235. https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4

Domene, J. F., Landine, J., Stewart, J. (2015). Emerging adult career transitions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.). *APA handbook of career intervention. Vol. 1. Foundations* (pp. 479–494). Washington, DC: American Psychological Association.

Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (Éd.). (2011). *Applied positive psychology: improving everyday life, health, schools, work, and society*. New York: Psychology Press.

Donovan, N., & Halpern, D. (2002). *Life Satisfaction: The State of Knowledge and Implications for Government*, London: UK Government Strategy Unit.

Douglass, R. P., & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 58-65. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.003

Dozot, C., Piret, A., & Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études : Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (38/2), 205-230. https://doi.org/10.4000/osp.1910

Dries, N., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., De Cooman, R., & Pepermans, R. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Belgium Form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 674-679. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012

Duan, W., Ho, S. Y., Tang, X., Li, T., & Zhang, Y. (2014). Character strength-based intervention to promote satisfaction with life in the Chinese university context. Journal of Happiness Studies, 15(6), 1347–1361.doi:10.1007/s10902-013-9479-y.

Duarte, M. E. (2015). Some reflections on guidance and career counseling in the 21st century. In A. Di Fabio, J.-L. Bernaud (Eds.). *The construction of the identity in 21st century* (pp. 59– 72). New York: Nova Science Publishers.

Duarte, M. E., & Rossier, J. (2008). Testing and assessment in an international context: Cross- and multi-cultural issues. In J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 489-510). New York: Springer.

Duarte, M.-E., da Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2017). Career Adaptability, Employability, and Career Resilience in Managing Transitions. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 241-261). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_15

Duarte, M.-E., Soares, M. - C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., … Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 725-729. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019

Dubar, C. (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (2e éd.). Paris : Armand Colin

Du Bellay, J. (1993). *Les Regrets in Oeuvres poétiques, vol. II*. Paris : Édition critique par Henri Chamard. Société des Textes Français Modernes.

Dubreuil, P., Forest, J., & Courcy, F. (2013). Miser sur les forces au travail: une approche gagnante. *Psychologie positive en environnement professionnel*, 131–147.

Dubreuil, P., Forest, J., & Courcy, F. (2014b). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration. *The Journal of Positive Psychology*, *9*(4), 335-349. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898318

Dubreuil, P., Forest, J., Gillet, N., Fernet, C., Thibault-Landry, A., Crevier-Braud, L., & Girouard, S. (2016b). Facilitating well-being and Performance through the Development of Strengths at Work: Results from an Intervention Program. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *1*(1-3), 1-19. https://doi.org/10.1007/s41042-016-0001-8

Duffy, R. D., & Blustein, D. L. (2005). The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *67*(3), 429-440. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.09.003

Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, *90*, 46-54. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.007

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology, 63*, 127–148. doi:10.1037/cou0000140

Duffy, R. D., Douglass, R. P., Autin, K. L., & Allan, B. A. (2014). Examining predictors and outcomes of a career calling among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 309-318. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.009

Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D., (2002). *Guide pour l'information et l'orientation scolaires et professionnelles*. Université de Sherbrooke : Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école.

Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-71). Saint-Agne : Érès.

Duru-Bellat, M. (2012). Les dilemmes d'une orientation juste. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* [Inégalités Sociales et Orientation I], *41*(1), 1–16.

Dwairy, M. A. (2006). *Counseling and psychotherapy with Arabs and Muslims: A culturally sensitive approach*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification : trajectoires, situations et stratégies*. Genève : Les Éditions I.E.S.

Einarsdóttir, S., Vilhjálmsdóttir, G., Smáradóttir, S. B., & Kjartansdóttir, G. B. (2015). A culture-sensitive approach in the development of the Career Adapt-Abilities Scale in Iceland: Theoretical and operational considerations. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 172-181. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.006

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1058–1068. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1058

Erdogan, B., & Bauer, T. N. (2005). Enhancing career benefits of employee proactive personality: The role of fit with jobs and organizations. *Personnel Psychology, 58*(4), 859–891.

Estrella, V. (s. d.). *"Moving In, Moving Through, Moving Out" Nancy K. Schlossberg's Transition Theory Victoria Estrella Carol A. Lundberg, PhD CSA 552: Process of Adult Development 27, January 2006 Research paper: Student Development Theorist*. 17.

ETF - European Training Foundation. (2013). *Analyse du système et des politiques de la tunisie.*

ETF – European Training Foundation. (2014). *Employability in the Mediterranean region* (Updated policy paper). Turin: ETF. Retrieved from www.etf.europa.eu/web.nst/pages/Employability_ Mediterranean_2013

ETF – European Training Foundation. (2015). *The challenge of youth employability in Arab Mediterranean Countries.*

ETF - European Training Foundation. (2017). Évolutions en matière d'éducation *Tunisie.*

European Commission. (2005). Social values, science and technology. *Special Eurobarometer 225*. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_225_report_en.pdf

European Commission. (2010). *European economy – labour markets performance and migration flows in Arab Mediterranean countries: Determinants and effects* (Occasional Paper, No 60, vol. 1–3). Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/economy_nance/publications/ occasional_paper/2010/op60_en.htm

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.). San Francisco: Josey-Bass.

Evrard Y., Pras P. & Roux E. (2003). *Market : Etudes et Recherches en Marketing*, 3ème édition. Paris: Dunod.

Eysenck, H. J. (1979). Crime and Personality. *Medico-Legal Journal, 47*(1), 18-32. https://doi.org/10.1177/002581727904700104

Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244-276). New York, NY, US: The Guilford Press.

Fakher, Z. (2014). *Analyse de l'emploi des Maîtrisards en Comptabilité*. Observatoire National de l'Emploi et des Qualifications (ONEQ). 5.

Fallery, B., Montpellier-Management, C., Rodhain, F., de Conférences, M., & Montpellier-Management, C. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. 27.

Fārābī, & Sedeyn, O. (2005). *De l'obtention du bonheur*. Paris : Editions Allia.

Faurie, I., & Costalat-Founeau, A.-M. (2016). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique capacitaire dans les choix d'orientation atypique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (45/2). https://doi.org/10.4000/osp.4971

Fava, G. A., et Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. J*ournal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 34(1), 45-63.

Feather, N. T. (1990). *The psychological impact of unemployment*. New York, NY: Springer.

Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2000). The State Hope Scale. In J. Maltby, C. A. Lewin, & A. Hill (Eds.), *A handbook of psychologicaltests* (pp. 240–245). Lampeter, Wales: Edwin Mellen Press.

Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.

Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Heutte, J., & Besançon, M. (2014). *An urgent call for change: Flow, motivation and well-being in French School students*. 7th European Conference on Positive Psychology (ECPP), Amsterdam, The Netherlands.

Fernandes, V. (2012). En quoi l'approche PLS est-elle une méthode a (re)-découvrir pour les chercheurs en management ? *M@n@gement*, *15*(1), 102. https://doi.org/10.3917/mana.151.0102

Fernandez, A., Fouquereau, E., & Heppner, M. J. (2008). The Career Transition Inventory: A Psychometric Evaluation of a French Version (CTI-F). *Journal of Career Assessment*, *16*(3), 384-398. https://doi.org/10.1177/1069072708317384

Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling, 38*, 61–82.

Ferry, L. (2016). *7 façons d'être heureux - ou les paradoxes du bonheur*. Paris: XO.

Fiori, M., Bollmann, G., & Rossier, J. (2015). Exploring the path through which career adaptability increases job satisfaction and lowers job stress: The role of affect. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 113-121. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.010

Flum, H., & Cinamon, R. G. (2011). Immigration and the interplay among citizenship, identity and career: The case of Ethiopian immigration to Israel. *Journal of Vocational Behavior*, *78*(3), 372-380. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.014

Fonseca da Silva, F., Paiva, V., & Ribeiro, M. A. (2016). Career construction and reduction of psychosocial vulnerability: Intercultural career guidance based on Southern epistemologies. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 36*(1), 46–53.

Foreman, M. E. (1966). Some empirical correlates of psychological health. *Journal of Counseling Psychology*, *13*(1), 3-11. https://doi.org/10.1037/h0023052

Forest, J., Mageau, G. A., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., Dubreuil, P., & Lavigne, G. L. (2012). Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program. *Human Relations*, *65*(9), 1233-1252. https://doi.org/10.1177/0018726711433134

Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, *1*(1), 79–106. http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15

Fouad, N. A. (2016). Editor's introduction. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 183-184. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.013

Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist, 63*, 241–251. doi:10.1037/ 0003-066X.63.4.241.

Fouad, N. A., Carter, J. A., & Subich, L. M. (Éd.). (2012). *APA handbook of counseling psychology* (1st ed). Washington, DC: American Psychological Association.

Fouad, N. A., Singh, R., Cappaert, K., Chang, W., & Wan, M. (2016). Comparison of women engineers who persist in or depart from engineering. *Journal of Vocational Behavior*, *92*, 79-93. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.002

Fournier, G. & Gaudron, J.-P. (2006). Significations du travail et rôles de vie : perspectives dialectiques et stratégiques. *Revue internationale de Carriéologie,* 10(3),377-392.

Fournier, G., Bujold, C., Drolet, J.-L., Marcoux, Y., Monette, M., Riverin-Simard,D., & Spain, A. (1992). L'insertion socio-professionnelle : transition majeure de l'existence. *Revue Canadienne de Counseling*, 26 (4), 270-289.

Fowler, D. R., Weber, E. N., Klappa, S. P., & Miller, S. A. (2017a). Replicating future orientation: Investigating the constructs of hope and optimism and their subscales through replication and expansion. *Personality and Individual Differences*, *116*, 22-28. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.010

Frances, R. (1986). La satisfaction au travail. Panorama de la question. *Revue de psychologie appliquee, 36* (4), 491-508.

François, P.-H. (2007). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In J.-L. Bernaud & C. Lemoinre (Eds.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (2nd ed., pp. 15-99). Paris : Dunod.

Frankl, V. E., Batthyany, A., & Sarfati, G.-E. (2017). *Retrouver le sens de la vie*.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American psychologist, 60*(7), 678.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 1045-62.

Frey, B., & Stutzer, A. (2002). "What Can Economists Learn from Happiness Research?" *Journal of Economic Literature, 40* (2): 402-435.

Friedman, H. S., & Kern, M. L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual Review of Psychology, 65*, 719–742. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115123

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, *65*(1), 14-38. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005

Fuller, B., Jr., & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 329–345.

Furnham, A., & Ahmetoglu, G. (2014). Personality, Ideology, Intelligence, and Self-Rated Strengths. *Psychology*, *05*(08), 908-917. https://doi.org/10.4236/psych.2014.58102

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, *9*(2), 103-110. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103

Gage de la buigne (1377). *Le roman des Deduis*. Ed. A.Blomqvist, 2 facs. Paris: Thiebaud .1951.

Galassi, J. P., Crace, R. K., Martin, G. A., James, R. M., & Wallace, R. L. (1992). Client preferences and anticipations in career counseling: A preliminary investigation. *Journal of Counseling Psychology*, *39*, 46-55.

Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2018). *The Oxford Handbook of Hope*. New York, NY: OUP USA.

Gallup. (2014). *Gallup Strengths Center*. Retrieved from https://www.gallupstrengthscenter.com/

Gamboa, V., Paixão, M. P., & Neves de Jesus, S. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(1), 78-87. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.009

Gana, K., & Broc, G. (2018a). *Introduction à la modélisation par équations structurales: manuel pratique avec lavaan*.

Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies, 14,* 1241–1259. http://dx.doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0

Ganga, N. S., & Kutty, V. R. (2013). Influence of religion, religiosity and spirituality on positive mental health of young people. *Mental Health, Religion & Culture,16*(4), 435-443. doi: 10.1080/13674676.2012.697879

Gantt, E. E. (2016). Review of Psychology as a moral science: Perspectives on normativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, *36*(1), 56-56. https://doi.org/10.1037/teo0000033

Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 10-18. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004

Gates, W. E. (1967). The Spread of Ibn Khaldun's Ideas on Climate and Culture. *Journal of the History of Ideas*, *28*(3), 415. https://doi.org/10.2307/2708627

Ġazālī, M. ibn M. A. Ḥāmid al-, & Chouiref, T. (2016). *L'alchimie du bonheur: connaissance de soi et connaissance de Dieu*. Wattrelos: Éditions Tasnîm.

Ġazālī, M. ibn M. A. Ḥāmid al-, Marcelot, M., & Penot, A. (2010). *L'alchimie du bonheur Kimiya'e Saadat ; suivie du Dernier poème attribué à l'Imâm al-Ghazâlî*. La Chapelle-Villars, Lieu-Dit La Clochetière]; [Paris: Alif Éd. ; Diff. DDPME.

Gelso, C., & Fretz, B. (2001). *Counseling psychology*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Gelso, C. J., Nutt Williams, E., & Fretz, B. R. (2014a). An introduction to counseling psychology. In C. J. Gelso, E. Nutt Williams, & B. R. Fretz, *Counseling psychology (3rd ed.).* (p. 3-23). https://doi.org/10.1037/14378-001

Gelso, C. J., Nutt Williams, E., & Fretz, B. R. (2014b). Vocational theory and research: Milestones and new frontiers. In C. J. Gelso, E. Nutt Williams, & B. R. Fretz, *Counseling psychology (3rd ed.).* (p. 105-128). https://doi.org/10.1037/14378-005

Gelso, C. J., Nutt Williams, E., & Fretz, B. R. (2014c). Working with strengths: Counseling psychology's calling. In C. J. Gelso, E. Nutt Williams, & B. R. Fretz, *Counseling psychology (3rd ed.).* (p. 157-178). https://doi.org/10.1037/14378-007

Gelso, C. J., Williams, E. N., & Fretz, B. R. (2014). *Counseling psychology* (Third edition). Washington, D.C: American Psychological Association.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior, 70*(2), 223-241.

Ghazālī, M. al-, Barhūn, R., & Kallaadi, S. (2005). *Renouvelle ta vie*. Paris : Éd. Maison d'Ennour.

Ghiglione, R. (1997). *L'homme communiquant*. Paris : Armand Colin.

Ghiglione, R., Kekenbosch C., & Landré A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris: Dunod.

Gibson, J., & Brown, S.D. (1992). Counseling adults for life transitions. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp. 285-313). New York: John Wiley.

Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., … Seligman, M. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology, 6,* 31-44. https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536773

Gilman, R., Schumm, J. A., & Chard, K. M. (2012). Hope as a change mechanism in the treatment of posttraumatic stress disorder. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 4*(3), 270–277. http://dx.doi.org/10.1037/a0024252

Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., & Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, *62*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.002

Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, *95-96*, 102-110. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003

Glavin, K. (2015). Measuring and assessing career maturity and adaptability. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Éd.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications.* (p. 183-192). https://doi.org/10.1037/14439-014

Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *3*(2), 81-88. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002

Goodman, J. (1994). Career adaptability in adults: A construct whose time has come. *The Career Development Quarterly, 43*(1), 74–84.

Gould, N. H. (2005). Courage: Its nature and development. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development, 44(*1), 102–116. http://dx.doi.org/10.1002/j. 2164-490X.2005.tb00060.x.

Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, selfconcordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review, 2*, 143–153.

Gratadour, C., & Mansuy, M. (2009). Sous traiter l'accompagnement des chômeurs : Eléments d'évaluation. *Premières Synthèses*, *41* (1), 119-126.

Greene, J.A. & Brown, S.C. (2009). The wisdom development scale: further validity investigations. *International Journal of Aging and Human Development, 68*, 289-320.

Greenberg, M. J., McGrath, R. E., & Hall-Simmonds, A. (2016). *A three-virtue model for the VIA Classification: Replication and correlates*. Manuscript in preparation.

Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 114-123. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.018

Guan, Y., Dai, X., Gong, Q., Deng, Y., Hou, Y., Dong, Z., … Lai, X. (2017). Understanding the trait basis of career adaptability: A two-wave mediation analysis among Chinese university students. *Journal of Vocational Behavior*, *101*, 32-42. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.04.004

Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., … Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(3), 561-570. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.003

Guan, Y., Guo, Y., Bond, M. H., Cai, Z., Zhou, X., Xu, J., … Ye, L. (2014). New job market entrants' future work self, career adaptability and job search outcomes: Examining mediating and moderating models. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 136-145. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.003

Guan, Y., Yang, W., Zhou, X., Tian, Z., & Eves, A. (2016). Predicting Chinese human resource managers' strategic competence: Roles of identity, career variety, organizational support and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *92*, 116-124. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.012

Guan, Y., Zhou, W., Ye, L., Jiang, P., & Zhou, Y. (2015). Perceived organizational career management and career adaptability as predictors of success and turnover intention among Chinese employees. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 230-237. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.002

Guan, Y., Zhuang, M., Cai, Z., Ding, Y., Wang, Y., Huang, Z., & Lai, X. (2017). Modeling dynamics in career construction: Reciprocal relationship between future work self and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, *101*, 21-31. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.04.003

Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z., … Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 95-103. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.007

Guénolé, N., Bernaud, J.-L., & Boudrias, J.-S. (2013). *Problematiques vocationnelles chez les beneficiaires d'un accompagnement a la recherche d'emploi : une approche typologique*. 26.

Guénolé, N., Bernaud, J.-L., & Guilbert, L. (2012). L'accompagnement à la recherche d'un emploi : enjeux, modèles, et perspectives de recherche. *Psychologie du Travail et des Organisations*, *18*(3), 193-214. https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30080-2

Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (33/4), 499-533. https://doi.org/10.4000/osp.226

Guichard, J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *5*(2), 111-124. https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y

Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes1. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 413-440. https://doi.org/10.4000/osp.1748

Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(3), 251-258. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004

Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'orientation, 73*(4), 13–40.

Guichard, J. (2011). Societal contexts, issues, research questions and interventions in the domain of vocational counselling. In S. S. Kraatz, B. J. Ertelt (Eds.). (2011), *Professionalization of career guidance in Europe* (pp. 165–182). Tübingen, Germany: dgvt.

Guichard, J. (2012). M. Savickas. Career Counseling. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 7.

Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counselling to life designing dialogues. In L. Nota, J. Rossier (Eds.). *Handbook of life designing* (pp. 11–26). Göttingen, Germany: Hogrefe.

Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 78-83. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.001

Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

Guichard, J., & Huteau, M. (Éd.). (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris: Dunod.

Guichard, J., Pouyaud, J., de Calan, C., & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, *81*(1), 52-58. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.04.004

Guignon, C. (Ed.) (1999). The good life. Indianapolis, IN: Hackett.Hartung, P. J., & Taber, B. J. (2015). Narrating identity in career and self-construction. In A. DiFabio & J. L. Bernaud (Eds.), *The construction of identity in 21st century: A festschrift for Jean Guichard* (pp. 103–115). Hauppauge, NY: Nova Science.

Guillon, V., Olry-Louis, I., & Loarer, E. (2013). Introduction. In I. Olry-Louis, V. Guillon & E. Loarer (Eds.), *Psychologie du conseil en orientation* (pp. 21-31). Bruxelles: de Boeck.

Guney, S. (2011). The Strength spotting Scale: Reliability and Validity Study in Turkish Population. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *12*, 126-132. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.017

Guo, Y., Guan, Y., Yang, X., Xu, J., Zhou, X., She, Z., … Fu, M. (2014). Career adaptability, calling and the professional competence of social work students in China: A career construction perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 394-402. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.001

Haberey-Knuessi, V. (2011). Des exigences aux ressources, le modèle de Demerouti au service des soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, *104*(1), 23. https://doi.org/10.3917/rsi.104.0023

Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris : Albin Michel.

Haenlein M. & Kaplan A.M. (2004) : A Beginner's Guide to Partial Least Squares Analysis – *Understanding Statistics*, 3(4), 283–297

Hair J.F., Ringle C.M. et Sarstedt M. (2011), PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet, *Journal of Marketing Theory and Practice,* 19, 2, 139–151.

Hakanen, J. J., Perhoniemi, R., & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, *73*(1), 78-91. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.003

Halbesleben, J.R.B. (2008). *Handbook of Stress & Burnout in Health Care*. New York: Nova Sciences Publishers.

Halbesleben, J.R.B. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of management. Vol. 30*, pp. 859-79.

Hall, D. T. (1996). Long live the career. In D. T. Hall (Ed.), *The career is dead – long live the career* (pp. 314-336). San Francisco: Jossey-Bass.

Hall, D. T. (2002*). Careers in and out of organizations*, Vol. 107, California: Sage.

Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 1–13.

Hamilton, L.C. (1992). *Regression with Graphics: A Second Course in Applied Statistics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Col

Hamtiaux, A., Houssemand, C., & Vrignaud, P. (2013). Individual and career adaptability: Comparing models and measures. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(2), 130-141. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.006

Hanieh, A. (2015, March 17). Fundamental rifts: Power, wealth and inequality in the Arab world. *Global Research* (Centre for Research on Globalization).

Hanieh, A. (2016). *Inequalities in the Arab region. In World Social Science* Report. Paris: UNESCO and ISSC.

Haridas, S., Bhullar, N., & Dunstan, D. A. (2017). What's in character strengths? Profiling strengths of the heart and mind in a community sample. *Personality and Individual Differences*, *113*, 32-37. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.006

Hartnagel, T. F. (1997). Crime, illegal drug use and social control in the transition from school to work. *Criminal Behavior and Mental Health,* 7, 311–326.

Hartung, P. J. (2002). Development Through Work and Play. *Journal of Vocational Behavior*, *61*(3), 424-438. https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1884

Hartung, P. J., & Cadaret, M. C. (2017a). Career Adaptability: Changing Self and Situation for Satisfaction and Success. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 15-28). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_2

Hartung, P. J., & Subich, L. M. (Éd.). (2011). *Developing self in work and career: concepts, cases, and contexts* (1st ed). Washington, D.C: American Psychological Association.

Hartung, P. J., & Taber, B. J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment, 16*(1), 75.

Hartung, P. J., & Vess, L. (2016b). Critical moments in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 31-39. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.014

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(3), 385-419. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly, 57*(1), 63–74.

Hartung, P. J., Savickas, M., & Walsh, W. B. (Éd.). (2015). *APA handbook of career intervention* (First edition). Washington, DC: American Psychological Association.

Harzer, C., & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance, 27*(3), 183–205.doi:10.1080/08959285.2014.913592.

Hassen, M., & Exécutif, C. (2017). *Rapport National sur l'Emploi 2017*. 13.

Hawkley, L.C. & Cacioppo, J.T. (2010). Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine, 40*, 218-227. http://dx.doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8

Helliwell, J. (2003). How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being. *Economic Modelling, 20*(2), 331-360.

Helliwell, J., & Barrington-Leigh, C. (2010). *Measuring and Understanding Subjective Well-Being*. National Bureau of Economic Research, Inc, NBER Working Papers, 43.

Henderson, L. W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 196–221.

Heppner, M. J., Fuller, B. E., & Multon, K. D. (1998). Adults in Involuntary Career Transition: An Analysis of the Relationship Between the Psychological and Career Domains. *Journal of Career Assessment*, *6*(3), 329-346. https://doi.org/10.1177/106907279800600304

Heppner, M. J., Multon, K. D., & Johnston, J. A. (1994). Assessing Psychological Resources during Career Change: Development of the Career Transitions Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, *44*(1), 55-74. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1004

Herrera, L. (2010). Young Egyptians' quest for jobs and justice. In L. Herrera & A. Bayat (Eds.), *Being young and Muslim: New cultural politics in the global South and North*. Oxford: Oxford University Press.

Hesketh, B. (2000). Time perspective in career-related choices: Applications of time-discounting principles. *Journal of Vocational Behavior, 57*, 62–84. http://dx.doi.org/ 10.1006/jvbe.1999.1725

Hibou, B. (2011). *The force of obedience: The political economy of repression in Tunisia* (A. Brown, Trans.). Malden, MA: Polity Press.

Hill, S. E., DelPriore, D. J., & Bourassa, H. (2017). Une perspecive évolutionniste du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(1), 23. https://doi.org/10.7202/1040068ar

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(2), 145-155. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002

Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(1), 39-49. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002

Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance and Counselling, 40*(4), 369–383.

Hirschi, A., & Dauwalder, J. (2015). Dynamics in career development: Personal and organizational perspectives. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 27–39). Göttingen, Germany: Hogrefe.

Hirschi, A., & Herrmann, A. (2013). Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(1), 51-60. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.008

Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 220-229. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.010

Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009). Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(2), 120-128. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.005

Hirschi, A., Abessolo, M., & Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 38-47. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.006

Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, *87*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008

Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence, 34*(1), 173–182.

Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology, 30*, 359–393

Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources : A new approach at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44* (pp 513-24).

Hobfoll, S.E. (2001), "The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory". *Applied Psychology: An International Review, Vol. 50*, pp. 337-70.

Hobfoll, S.E. (2002), "Social and psychological resources and adaptation". *Review of General Psychology, Vol. 6,* pp. 307-24.

Hobfoll, S.E. & Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In Buchwald, P., Schwarzer, C. & Hobfoll S.E. (Eds). Stress gemeinsam bewältigen (pp.11-26). Göttingen : Hogrefe.

Hodges, T. D., & Asplund, J. (2010). Strengths development in the workplace. In P. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 213–220). New York, NY: Oxford University Press.

Hodges, T. D., & Clifton, D. O. (2004). Strengths-based development in practice. In P. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 256–268). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc..

Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education, 18*(1), 29−44.

Hofmans, J., Dries, N., & Pepermans, R. (2008). The Career Satisfaction Scale: Response bias among men and women. *Journal of Vocational Behavior*, *73*(3), 397-403. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.08.001

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across Nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 4*(1).

Hostetler, A. J., Sweet, S., & Moen, P. (2007). Gendered career paths: A life course perspective on returning to school. *Sex Roles, 56*, 85–103.

Hotelling, H. (1933) Analysis of a Complex of Statistical Variables into Principal Components. *Journal of Educational Psychology, 24*, 417-441, 498-520.

Hou, Z.-J., Leung, S. A., Li, X., Li, X., & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale—China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 686-691. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.006

Howard, G. S., Nance, D. W., & Myers, P. (1986). Adaptive counseling and therapy: An integrative, eclectic model. *The Counseling Psychologist, 14*(3), 363-442.

Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2014). Life course research design: Exploring career change experiences of former school teachers and police officers. *Journal of Career Development. 41*, 62–84. doi:0.1177/0894845312474370

Hoyle, R.H., & Panter, A.T. (1995). Writing about structural equation models. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Hsieh, C.T., Lai, F., & Shi, W. (2006). Information orientation and its impacts on information asymmetry and e- business adoption: evidence from China international trading industry. *Industrial Management & Data Systems*, 106(6), 825-840.

Huppert, F. A. (2014). The state of wellbeing science: Concepts, measures, interventions, and policies. In F. A. Huppert & C. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide: Interventions and policies to enhance wellbeing* (Vol. IV, pp. 1–50). Oxford: Wiley Blackwell.

Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research, 110*(3), 837-861.

Hutcherson, C. A., Seppala, E. M., & Gross, J. J. (2008). Loving-kindness meditation increases social connection. *Emotion, 8* (5), 720-724.

Hyvönen, K., Feldt, T., Salmela-Aro, K., Kinnunen, U., & Mäkikangas, A. (2009). Young managers' drive to thrive: A personal work goal approach to burnout and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(2), 183-196. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.002

Ibarra, H., & Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: prevalence, e↵ectiveness, and consequences of narrative identity work in macro role transitions. *Academy of Management Review, 35,* 135–154. doi:10.5465/AMR.2010.45577925

Ibn al-'Arabī. (1981). *L'alchimie du bonheur parfait*. Paris : Berg.

Ibn al-'Arabī, M. ibn 'Alī M. al-Dīn, & Ruspoli, S. (2017). *L'Alchimie du bonheur parfait : traité d'alchimie spirituelle*.

ILO - International Labour Organization. (2013). *Global employment trends for youth 2013*. Geneva: International Labour Organization. Retrieved from http://www.ilo.org/wc-msp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/ publication/wcms_212423.pdf

ILO – International Labour Organization. (2015). *Global employment trends for youth 2015*. Geneva: International Labour Organization.

ILO - International Labour Organization. (2016). *Emploi et questions sociales dans le monde: Tendances pour les jeunes 2016.* Consulté à l'adresse http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4820268

Inglehart, R., & Klingemann, H.-D. (2000). Genes, culture, democracy, and happiness. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 165-183). Cambridge, MA, US: The MIT Press.

Inkson, K. (2006). Protean and boundaryless careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(1), 48-63. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.004

Institut Arabe des Chefs d'Entreprise (2016). *Guide-Orientation-Delai-Attente.*

Institut National de la Statistique (INS). (2015). Enquête nationale sur la population et l'emploi (3ème trimestre 2015) (INS, Tunis).

International Institute for Labour Studies. (2011). *Tunisie: un nouveau contrat social pour une croissance juste et équitable.* Consulté à l'adresse http://site.ebrary.com/id/10530990

International Labour Office. (2015). *L'inventaire de l'emploi des jeunes en Tunisie: trente ans de politiques de l'emploi (IEJ)*. Genève: BIT.

Ismaïl, A., & Salama-Younes, M. (2011). Validation of the factor structure of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) for physically active old adult. *World Journal of Sport Sciences, 4*(1), 24-30.

Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., & Worth, P. (2016). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Abingdon, England: Routledge.

Jacquin, P., & Juhel, J. (2013b). Développement de carrière et construction de sa vie : une nouvelle méthode pour l'orientation tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (42/2). https://doi.org/10.4000/osp.4115

Jafari, E., Najafi, M., Sohrabi, F., Dehshiri, G. R., Soleymani, E., & Heshmati, R. (2010). Life satisfaction, spirituality well-being and hope in cancer patients. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 5*, 1362–1366.

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health.* https://doi.org/10.1037/11258-000

Jakobowicz, E. (2007). *Les modèles d'équations structurelles à variables latentes*. 65.

Jakobowicz, E., Saporta, G., (2007). A nonlinear PLS path modeling based on monotonic B-spline transformations. In : Causalities explored by indirect observations - PLSt'07, 5th International symposium on PLS and related methods, Oslo, septembre. 172

Jalāl al-Dīn Rūmī, Vitray-Meyerovitch, E. de, & Murtaẓavī, J. (1993). *Rubâi'yât*. Paris: A. Michel.

Janeiro, I. N., Mota, L. P., & Ribas, A. M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 115-124. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.006

Jepsen, D. A., & Dickson, G. L. (2003). Continuity in life-span career development: Career exploration as a precursor to career establishment. *The Career Development Quarterly, 51*(3), 217–233.

Jiang, Z. (2016). The relationship between career adaptability and job content plateau: The mediating roles of fit perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, *95-96*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.06.001

Jiang, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, *98*, 85-97. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.003

Johnston, C. S., Broonen, J.-P., Stauffer, S. D., Hamtiaux, A., Pouyaud, J., Zecca, G., … Rossier, J. (2013). Validation of an adapted French form of the Career Adapt-Abilities Scale in four Francophone countries. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(1), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.002

Jordaan, J.P., Myers, R.A., Layton, W.C., & Morgan, H.H. (1968). *The counseling psychologist*.Washington, DC: American Psychological Association.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8.54 for Windows (Computer Software)*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.

Jöreskog, K.G. & Wold, H. (1982). The ML and PLS Techniques For Modeling with Latent Variables: Historical and Comparative Aspects, in H. Wold and K. Jöreskog (Eds.), *Systems Under Indirect Observation: Causality, Structure, Prediction* (Vol. I), Amsterdam: North-Holland, pp.263- 270

Julió, L. (2017). Processus de réalisation des buts personnels et bien-être subjectif : synthèse et applications. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(2), 81. https://doi.org/10.7202/1040772ar

Juntunen, C. L., & Martin, E. L. (2015). Standards competences and guidelines in career interventions. In: P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. L. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention. Vol.* 1 (pp. 389–402). Washington, DC: APA

Kabasakal, H., Dastmalchian, A., Karacay, G., & Bayraktar, S. (2012). Leadership and culture in the MENA region: An analysis of the GLOBE project. *Journal of World Business*, *47*(4), 519–529.

Kahla, P. K. B. (2014). *Valeurs individuelles et perceptions du travail en Tunisie :* 4Kahn, L. B. (2010). The long-term labor market consequences of graduating from college in a bad economy. *Labour Economics, 17*(2), 303–316.

Kahn, L. B. (2010). The long-term labor market consequences of graduating from college in a bad economy. *Labor Economics, 17*, 303–316.

Kahneman, D., & Krueger, A.B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being. *Journal of Economic Perspectives, 20*, 3-24.

Kahneman, D., Diener, E., & Schwartz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russel Sage.

Kalyanram, K., Gopalan, R., & Kartik, K. (2014). Tensions in livelihoods: A rural perspective. In G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, & A. G. Watts (Eds.), *Handbook of career development: International perspectives*. Dordrecht: Springer.

Kanfer, R., Wanberg, C., Kantrowitz, T. M (2001) Job search and employment: A personality-motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology 86:* pp. 837-855 CrossRef

Karaevli, A., & Tim Hall, D. T. (2006). How career variety promotes the adaptability of managers: A theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(3), 359-373. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.009

Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, *24*(2), 285. https://doi.org/10.2307/2392498

Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology, 3*(4), 219–233.

Kasser, T., & Kanner, A. D. (2004). Where is the psychology of consumer culture? In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 3-7). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 11-28). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Kato, T., & Snyder, C. R. (2005). The relationship between hope and subjective well-being: Reliability and validity of the dispo-sitional hope scale. Japanese version. *Japanese Journal of Psychology, 76*(3), 227–234. http://dx.doi.org/10.4992/jjpsy.76.22

Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(2), 257-272. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.10.002

Kern, P. (2014). *A Cross-Cultural Comparison of the PERMA Model of Well-being | Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*. 22.

Kern, M. L., & Bowling, D. S. (2015). Character strengths and academic performance in law students. *Journal of Research in Personality*, *55*, 25-29. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.12.003

Kern, M. L., Water, L., Adler, A., & White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology, 5*(6), 500-513. Doi: 10.4236/psych.2014.56060

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015a). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(3), 262-271. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962

Keyes, C. L. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121-140. Doi: 10.2307/2787065

Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Behaviour Research, 43*, 207–222. http://dx.doi.org/10.2307/3090197

Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539–548. http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539

Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62*(2), 95.

Keyes, C. (2009). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. In Gilman, R., Huebner, E., & Furlong, M. (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.

Keyes, C. L. (2010). *Flourishing*: Wiley Online Library.

Keyes, C. L., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology, 4*(3), 197-201.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 1007–1022.

Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the mental health continuum–short form (MHC–SF) in setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 15*(3), 181-192.

Khouri, R., & Lopez, V. (2011). *A generation on the move: Insights into the conditions, aspirations and activism of Arab youth*. Geneva: United Nations Children's Fund. Retrieved from http://www. unicef.orgmedialesSummary_Report_a_generation_on_the_move_aub_ifi_unicef_ menaro_.pdf

Kim, J. H., Reid, C. A., McMahon, B., Gonzalez, R., Lee, D. H., & Keck, P. (2016). Measuring the Virtues and Character Traits of Rehabilitation Clients: The Adapted Inventory of Virtues and Strengths. *Journal of Occupational Rehabilitation*, *26*(1), 32-44. https://doi.org/10.1007/s10926-015-9619-9

Klehe, U.-C., Zikic, J., Van Vianen, A. E. M., & De Pater, I. E. (2011). Career adaptability, turnover and loyalty during organizational downsizing. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 217-229. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.01.004

Knabem, A., & Ribeiro, M.A. (2015). Transição universidade-mundo do trabalho: Trajetórias profissionais e projetos de vida de egressos do Ensino Superior [College-to-work transition: professional careers and life projects of Higher Education graduates]. In T. R. Raitz, & P. Figuera-Gazo (Eds.), *Transições dos estudantes* [Transitions of students] (pp. 89–106). Curitiba: CRV.

Knabem, A., Ribeiro, M. A., & Duarte, M. E. (2018a). Early Career Construction for Brazilian Higher Education Graduates: Trajectories and Working-Life Projects. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (p. 105-118). https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_7

Kobasa, S.C. (1982). The Hardy Personality: towards a Social Psychology of Stress and Health. In G.S. Sanders & J. Suls (Eds.). *Social Psychology of Health and Illness*. Illsdale, New York: Erlabaum.

Kobasa, S.C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.

Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, *81*(3), 395-408. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003

Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. E. M. (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort? *Journal of Vocational Behavior*, *82*(1), 37-48. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.11.001

Koen, J., Klehe, U.-C., Van Vianen, A. E. M., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(1), 126-139. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.004

Koetschet, P. (Éd.). (2011). *La philosophie arabe : IXe - XIVe siècle*. Paris: Éd. Points.

Koivisto, P., Vinokur, A. D., & Vuori, J. (2011). Effects of career choice intervention on components of career preparation. *The Career Development Quarterly, 59*(4), 345–366

Kong, D. T., & Ho, V. T. (2016). A self-determination perspective of strengths use at work: Examining its determinant and performance implications. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(1), 15-25. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1004555

Konstam, V., Celen-Demirtas, S., Tomek, S., Sweeney, K. (2015). Career adaptability and subjective well-being in unemployed emerging adults a promising and cautionary tale. *Journal of Career Development, 42*(6), 463–477. doi:10.1177/0894845315575151.

Körner, A., Lechner, C. M., Pavlova, M. K., & Silbereisen, R. K. (2015). Goal engagement in coping with occupational uncertainty predicts favorable career-related outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 174-184. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.001

Kridis, N. (2006). Le destion des mots, les mots du destin. In R. Ben Rejeb (Eds). *Destin, discours et société* (pp. 15-22). Tunis : CPU.

Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(3), 275-290. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.006

Lachheb, S., & Agostini, J.-P. (2006). « Mon destion, je m'en occupe ». Rôle de l'orientation professionnelle dans la définition du destin du demandeur d'emploi. In R. Ben Rejeb (Eds). *Destin, discours et société* (pp. 119-130). Tunis : CPU.

Lacroux, A. (2009). L'analyse des modeles de relations structurelles par la methode pls : une approche emergente. *La recherche quantitative en grh*. 27.

Lahanier-Reuter, D. (2011). *Actualité des recherches en didactiques*. Lille : Recherches en didactiques, Cahiers Théodile.

Lamers, S., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology, 67*(1), 99-110.

Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory & Psychology*, *13*, 723-752

Lazarus, R. S. & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lechner, C. M., Tomasik, M. J., & Silbereisen, R. K. (2016). Preparing for uncertain careers: How youth deal with growing occupational uncertainties before the education-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, *95-96*, 90-101. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.002

Lecigne, A., & Tolve, R. (2010). Normativité et mesure de l'estime de soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/2), 219-240. https://doi.org/10.4000/osp.2555

Lecomte, J. (Éd.). (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Paris: Dunod.

Lecomte, J. (2017). Pour une politique du bonheur inspirée de la psychologie positive. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(2), 183. https://doi.org/10.7202/1040777ar

Lee, T. L. & Levenson, M.R. (2005). Wisdom as self- transcendence: What's love (& individualism) got to do with it?. *Journal of Research in Personality, 39*, 443-457.

Lee, C. I. S. G., Felps, W., & Baruch, Y. (2014). Toward a taxonomy of career studies through bibliometric visualization. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 339-351. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.008

Lengelle, R., Meijers, F., & Hughes, D. (2016). Creative writing for life design: Reflexivity, metaphor and change processes through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 60-67. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.012

Lengelle, R., Van der Heijden, B. I. J. M., & Meijers, F. (2017). The Foundations of Career Resilience. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 29-47). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_3

Leong, F. T. L., & Hartung, P. J. (1997). Career assessment with culturally different clients: Proposing an integrative-sequential conceptual framework for cross-cultural career counseling research and practice. *Journal of Career Assessment, 5*, 183–202. doi:10.1177/106907279700500205

Leong, F. T. L., & Walsh, W. B. (2012). Guest editors' introduction to the special issue. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 659-660. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.03.003

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life.* New-York : Knopf.

Li, Y., Guan, Y., Wang, F., Zhou, X., Guo, K., Jiang, P., … Fang, Z. (2015). Big-five personality and BIS/BAS traits as predictors of career exploration: The mediation role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 39-45. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.006

Limoges, J. (1987). Les dimensions de l'insertion professionnelle. In A. Larocque, Y. Bordeleau, R. Boulard, B. Fabi, V. Larouche et A. Rondeau (éd.), *Psychologie du travail et nouveaux milieux de travail* (pp. 172-187). Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.

Limoges, J. (1991). *Le trèfle chanceux, support théorique à l'insertion professionnelle*. Montréal : Éditions Agence d'Arc.

Lin, W., Wang, L., Bamberger, P. A., Zhang, Q., Wang, H., Guo, W., … Zhang, T. (2016). Leading future orientations for current effectiveness: The role of engagement and supervisor coaching in linking future work self salience to job performance. *Journal of Vocational Behavior*, *92*, 145-156. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.002

Linley, P. A. (2008). Average to A+: *Realizing strengths in yourself and others*. Coventry: CAPP Press.

Linley, A. (2009). Positive psychology (history). In S. J. Lopez (Éd.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (p. 1--742). Wiley-Blackwell.

Linley, P. A., & Harrington, S. (2006). Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review,* 1, 37–46.

Linley, P.A., Harrington, S., & Garcea, N. (2009). *Oxford handbook of positive psychology and work*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Linley, P. A., Harrington, S., & Garcea, N. (Éd.). (2010). *Oxford handbook of positive psychology and work*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Linley, P. A., Harrington, S., & Garcea, N. (Éd.). (2013). *The Oxford handbook of positive psychology and work*. New York (N.Y.), Etats-Unis d'Amérique: Oxford University Press.

Linley, A., Willars, J., & Biswas-Diener, R. (2010a). *The strengths book*. Coventry, UK: CAPP Press.

Linley, P. A., Nielsen, K. M., Wood, A. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review, 5*, 6–15.

Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., … Seligman, M. E. P. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences, 43*(2), 341-351. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.004

Lips-Wiersma, M. (2002). The influence of spiritual 'meaning-making' on career behavior. *Journal of Management Development, 21*(7), 497–520.

Lipshits-Braziler, Y. (2018). Coping with Career Indecision Among Young Adults: Implications for Career Counseling. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (p. 71-85). https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_5

Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2015). Strategies for coping with career indecision: Concurrent and predictive validity. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 170-179. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.004

Littman-Ovadia, H., & Davidovitch, N. (2010). Effects of congruence and character-strength deployment on work adjustment and well-being. International Journal of Business and Social Science, 1(3), 138–146.

Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2012). Character Strengths in Israel: Hebrew Adaptation of the VIA Inventory of Strengths. *European Journal of Psychological Assessment*, *28*(1), 41-50. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000089

Littman-Ovadia, H., & Steger, M. F. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology, 5*, 419–430.

Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V., & Benjamin, B. A. (2014). Strengths-Based Career Counseling: Overview and Initial Evaluation. *Journal of Career Assessment*, *22*(3), 403-419. https://doi.org/10.1177/1069072713498483

Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Boiman-Meshita, M. (2016). When theory and research collide: Examining correlates of signature strengths use at work. *Journal of Happiness Studies.* doi:10.1007/s10902-016-9739-8

Lomas, T. (2016). *Positive psychology - The second wave.* (Vol. 29).

Lopez, S. J. & Edwards, L.M. (2008). The interface of counseling psychology and positive psychology: Assessing and promoting strengths. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 86–99). Hoboken, NJ: John Wiley.

Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.

Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2011). *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2e éd.). Oxford: OUP USA.

Lopez, S. J., O'Byrne, K. K., & Petersen, S. (2003). Profiling courage. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 185–197). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Lowman, R. L. (1991). *The clinical practice of career assessment: Interests, abilities, and personality*. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10091-000

Lucas, R.E., Diener, E., & Suh, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 616–628.

Lyons, S. T., Schweitzer, L., & Ng, E. S. W. (2015). *Resilience in the modern career. Career Development International, 20*(4), 363–383.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, *46*, 137–155. http://dx.doi.org/10.1023/A:1006824100041

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*, 803-855.

Lyubomirsky, S., Martin-Krumm, C., & Nelson, S. K. (2012). Psychologie Positive et Modèle de l'Adaptation Hédonique. *Pratiques Psychologiques, 18,* 133-146.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9,* 111–131. http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111

Lyubomirsky, S., Tucker, K. L., & Kasri, F. (2001). Responses to hedonically conflicting social comparisons: Comparing happy and unhappy people. *European Journal of Social Psychology, 31*, 511Ŕ535.

Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF): Construction and Validation. *Journal of Career Assessment*, *25*(2), 312-325. https://doi.org/10.1177/1069072714565856

Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(3), 437-449. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001

Magnano, P., Paolillo, A., Platania, S., & Santisi, G. (2017). Courage as a potential mediator between personality and coping. *Personality and Individual Differences*, *111*, 13-18. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.047

Mallet, P., & Gaudron, J.-P. (2009). Émotions et transitions : problématiques et contributions empiriques internationales. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (34/3), 287-294. https://doi.org/10.4000/osp.614

Mancini, T., Caricati, L., Panari, C., & Tonarelli, A. (2015). Personal and social aspects of professional identity. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 140-150. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.002

Maree, J. G. (2012). Career Adapt-Abilities Scale—South African Form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 730-733. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.005

Maree, J. G. (2013). *Counselling for career construction: Connecting life themes to construct life portraits. Turning pain into hope.* Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Maree, J. G. (2015). Career construction counseling: A thematic analysis of outcomes for four clients. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.001

Maree, J. G. (2016a). How career construction counseling promotes reflection and reflexivity: Two case studies. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 22-30. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.009

Maree, K. (Éd.). (2017a). *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0

Maree, K. (2017c). The Psychology of Career Adaptability, Career Resilience, and Employability: A Broad Overview. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 3-11). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_1

Maree, J., & Di Fabio, A. (2018). Integrating Personal and Career Counseling to Promote Sustainable Development and Change. *Sustainability*, *10*(11), 4176. https://doi.org/10.3390/su10114176

Markham, S. (1983). I can be a bum: Knowledge about abilities and life style in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, *23*(1), 72-86. https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90060-X

Mason, G. (1985). Transitions to work: Survey of recent literature. *La transition et l'apprentissage / Transition Learning, 1*, 18-76.

Martin-Krumm, C. (2012), L'optimisme : une analyse synthétique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 93*, 103-134.

Martin-Krumm, C. (2013). *Psychologie positive en environnement professionnel*. De Boeck.

Martin-Krumm, C., Tarquinio, C., & Delle Fave, A. (2011). *Traité de psychologie positive*. Bruxelles: De Boeck.

Martin-Krumm, C., Delas, Y., Lafrenière, M.-A., Fenouillet, F., & Lopez, S. (2014). The structure of the State Hope Scale. *Journal of Positive Psychology, 10*(3), 272-281.

Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besancon, M., Heutte, J., … Diener, E. (2018). Changes in Emotions from Childhood to Young Adulthood. *Child Indicators Research*, *11*(2), 541-561. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9440-9

Masdonati, J. (2006). *Transition entre école et monde du travail : une intervention basée sur un modèle psychosocial.* Dossier 3. Panorama.

Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.

Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/2). https://doi.org/10.4000/osp.3776

Masdonati, J., & Fournier, G. (2015). Life design, young adults, and the school-to-work transition. In L. Nota, J. Rossier (Eds.). *Handbook of life design: From practice to theory and, from theory to practice* (pp. 117–134). Göttingen: Hogrefe.

Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of Career Counseling and the Impact of the Working Alliance. *Journal of Career Development*, *36*(2), 183-203. https://doi.org/10.1177/0894845309340798

Masdonati, J., Fournier, G., & Lahrizi, I. Z. (2017). The Reasons Behind a Career Change Through Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, Vol 4 No 3 (2017)-. https://doi.org/10.13152/ijrvet.4.3.4

Masdonati, J., Fournier, G., Pinault, M., & Lahrizi, I. Z. (2016). The evolution of work values during the school-to-work transition: the case of young adults in the "missing middle". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *16*(2), 189-212. https://doi.org/10.1007/s10775-015-9300-z

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Oxford, England: Harpers.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row

Maslow, A. H. (2008). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris: Eyrolles.

Massimini, F. & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi, et I. Csikszentmihalyi, (eds.). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness. Cambridge University Press, 266- 287*

Mazawi, A. E. (2007). 'Knowledge society' or work as 'spectacle'? Education for work and the prospects of social transformation in Arab societies. In L. Farrell & T. Fenwick (Eds.), *Educating the global workforce: Knowledge, knowledge work and knowledge workers*. London: Routledge.

Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (2010a). Situating the world of Arab education: Critical engagements. In A. E. Mazawi & R. G. Sultana (Eds.), *Education in the Arab world: Political projects, struggles and geometries of power*. New York, NY: Routledge.

Mazawi, A. E., & Sultana, R. G. (Eds.). (2010b). *Education in the Arab world: Political projects, struggles and geometries of power*. New York, NY: Routledge.

McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality, 63*, 365–396. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x

McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 242–262). New York, NY: Guilford Press.

McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist, 61*, 204–217. doi:10.1037/0003-066X.61.3.204

McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (Tim). (2007a). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, *71*(2), 247-264. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003

McCracken, L. M., & Keogh, E. (2009). Acceptance, Mindfulness, and Values-Based Action May Counteract Fear and Avoidance of Emotions in Chronic Pain: An Analysis of Anxiety Sensitivity. *The Journal of Pain*, *10*(4), 408-415. https://doi.org/10.1016/j.jpain.2008.09.015

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1), 81–90

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the Five-Factor Model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The Five-Factor Model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51–87). New York, NY: Guilford Press.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The Five-Factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 159–181). New York, NY: Guilford Press.

McCullough, M. E., & Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Personality Psychology, 19*, 1–10.

Macdonald, C., Bore, M., & Munro, D. (2008). Values in Action scale and the Big 5: An empirical indication of structure. *Journal of Research in Personality, 42*, 787-799.

McGrath, R. E. (2014). Scale- and Item-Level Factor Analyses of the VIA Inventory of Strengths. *Assessment*, *21*(1), 4-14. https://doi.org/10.1177/1073191112450612

McGrath, R. E. (2015). Character strengths in 75 nations: An update. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(1), 41-52. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888580

McGrath, R. E. (2017). *The VIA Assessment Suite for Adults:* 63.

McGrath, R. E. (2019). *Development and Initial Evaluation*. 62.

McGregor, D. (1960). *The Human side of entreprise*. New York: McGraw-Hill.

McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a Method for Reflexive Research and Practice in Vocational Psychology. *Australian Journal of Career Development*, *17*(2), 13-20. https://doi.org/10.1177/103841620801700204

McIlveen, P. (2015). A reflexive research approach to professional competences for life design. In L. Nota, J. Rossier (Eds.). *Handbook of life designing* (pp. 269–281). Göttingen, Germany: Hogrefe.

McIlveen, P. (2017). Dialogical Self: Co-Investigator in Career Self-Research. *Career Counselling*, 21.

McIlveen, P., Beccaria, G., & Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(3), 229-236. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.005

McIntosh, N. (1991). Identification and investigation of properties of social support. *Journal of Organizational Behavior, 12*(3), 201–217.

McIntosh, D. N. (1995). Religion as schema, with implications for the relation between religion and coping. *International Journal for the Psychology of Religion, 5*, 1–16.

McKee-Ryan, F. M., & Harvey, J. (2011). "I have a job, but . . .": A review of underemployment. *Journal of Management, 37*(4), 962–996. http://dx.doi.org/10.1177/0149206311398134.

McKenna, B., Zacher, H., Sattari Ardabili, F., & Mohebbi, H. (2016). Career Adapt-Abilities Scale—Iran Form: Psychometric properties and relationships with career satisfaction and entrepreneurial intentions. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 81-91. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.004

McMahon, D. M., & McMahon, D. M. (2007). *The pursuit of happiness: a history from the Greeks to the present*. London: Penguin.

McMahon, M., & Watson, M. (2012a). Career development: 21st century global issues and challenges. In M. Watson & M. McMahon (Eds.), *Career development: Global issues and challenges* (pp. 1–10). New York: Nova Science.

McMahon, M., & Watson, M. (2012b). Telling stories of career assessment. *Journal of Career Assessment, 20*(4), 440–451.

McMahon, M., & Watson, M. (Eds.). (2015). *Career assessment: Qualitative approaches*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

McMahon, M., Watson, M., & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 762-768. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.016

McNulty, J. K., & Finchman, F. D. (2012). Beyond positive psychology? Toward a contextual view of psychological processes and well-being. *American Psychologist, 67*, 101–110

Méda, D. (2010). *Le travail : une valeur en voie de disparition ?* Paris : Flammarion.

Mehran, F. (2010). *Psychologie positive et personnalité Activation des ressources*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Mehran, F. (2011). *Traitement du trouble de la personnalité borderline : thérapie cognitive émotionnelle : approche intégrative*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Meleis, A. I. (Éd.). (2010). *Transitions theory: middle-range and situation-specific theories in nursing research and practice*. New York: Springer Pub. Co.

Mélenchon, J.-L., & Amar, C. (2017). *De la vertu*. Paris : Éditions de l'Observatoire.

Menninger, K. A. (1985a). *The vital balance: the life process in mental health and illness*. Gloucester, Mass.: P. Smith.

Menninger, K., Mayman, M., & Pruyser, P. (1963). *The Vital Balance: The Life Process in Mental Health and Illness.*New York: Penguin Books.

Mercure, D., & Spurk, J. (2003). *Le travail dans l'histoire de la pensée occidentale*. Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.

Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 92-102. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005

Meyer, T., Csillik, A., Kolb, F., Fenouillet, F., & Martin-Krumm, C. (2016). *Evaluation subjective du Bonheur : validation psychométrique et normativité psychosociale de l'expression publique du Bonheur.* 57ème congrès de la Société Française de Psychologie, Nanterre, France.

Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2005). Getting unstuck: The roles of hope. Finding meaning, and rumination in the adjustment tobereavement among college students. *Death Studies, 29*(5), 435–458. http://dx.doi.org/10.1080/07481180590932544

Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S., & Marks, N. (2009*). National accounts of well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet*. London : New Economics Foundation.

Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist, 58*(1), 24-35.

Mitchell, J., Stanimirovic, R., Klein, B., & Vella-Brodrick, D. (2009). A randomised controlled trial of a self-guided internet intervention promoting well-being. *Computers in Human Behavior, 25,* 749–760. http:// dx.doi.org/10.1016/j.chb.2009.02.003

Molette, P. (2009). *De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste*. 18.

Mongrain, M., & Anselmo-Matthews, T. (2012). Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman et al. *Journal of Clinical Psychology, 68,* 382–389. http://dx.doi.org/10.1002/jclp.21839

Montaigne, M. (1595). *Essais* (Livre III). Ed. P. Villey & V.L. Saulnier. Paris: PUF (1965).

Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 106-112. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006

Moreau, G. (2004). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.

Morgan, A., & Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion & Education*, *14*(2_suppl), 17-22. https://doi.org/10.1177/10253823070140020701x

Morin, E. (2015). *Penser global : l'homme et son univers*. Paris : Robert Laffont : Éditions de la maison des sciences de l'homme.

Morrison, D. S. (2009). Homelessness as an independent risk factor for mortality: results from a retrospective cohort study. *International Journal of Epidemiology, 38*(3), 877–883

Mourre, M.-L. (s. d.). *La modélisation par équations structurelles basée sur la méthode PLS : une approche intéressante pour la recherche en marketing*. 24.

Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J., & Platt, M. G. (2010). The College-to-Career Transition: An Exploration of Emerging Adulthood. *Journal of Counseling & Development*, *88*(2), 174-181. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00006.x

Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist, 55*, 56–67.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The Wheel of Wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development, 78*, 251-266.

Naceur, A., Masmoudi, S., & Becher, L. (2010). Chapitre 12. Ressources cognitives et affectives dans la prise de décision. In S. Masmoudi & A. Naceur, *Du percept à la décision* (p. 305). https://doi.org/10.3917/dbu.masmo.2010.01.0305

Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 163-170. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006

Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 131-142. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.004

Neugarten, B. L. (1979). Time, age and the life cycle. *American Journal of Psychiatry, 136* (7), 887-94.

Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2017). Two sides of the career resources coin: Career adaptability resources and the impostor phenomenon. *Journal of Vocational Behavior*, *98*, 56-69. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.002

Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007a). Organizational embeddedness and occupational embeddedness across career stages. *Journal of Vocational Behavior*, *70*(2), 336-351. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.002

Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007b). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *71*(1), 114-134. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.004

Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2014a). A conservation of resources perspective on career hurdles and salary attainment. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 156-168. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.008

Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2014b). Subjective career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(2), 169-179. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.06.001

Ng, V., Tay, L., & Kuykendall, L. (2018). The development and validation of a measure of character: The CIVIC. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(4), 346-372. https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1291850

Ng, T. W., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 58*(2), 367–408.

Niemiec, R. M. (2013). VIA Character Strengths: Research and Practice (The First 10 Years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Éd.), *Well-Being and Cultures* (Vol. 3, p. 11-29). https://doi.org/10.1007/978-94-007-4611-4_2

Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2014). *Positive psychology at the movies: using films to build character strengths and well-being*. Göttingen: Hogrefe.

Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016b). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010

Noble, K., & McIlveen, P. (2012). Being, Knowing, and Doing: a Model for Reflexivity in Social Constructionist Practices. In P. McIlveen & D. E. Schultheiss (Éd.), *Social Constructionism in Vocational Psychology and Career Development* (p. 105-113). https://doi.org/10.1007/978-94-6209-080-4_8

Noonan, A. E., Hall, G., & Blustein, D. L. (2007). Urban adolescents' experience of social class in relationships at work. *Journal of Vocational Behavior*, *70*(3), 542-560. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.01.005

Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology, 58,* 993–1001

Norton, P. J., & Weiss, B. J. (2009). The role of courage on behavioral approach in a feareliciting situation: A proof-of-concept pilot study. *Journal of Anxiety Disorders, 23*(2), 212–217. http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.07.002.

Nota, L., & Rossier, J. (Éd.). (2015). *Handbook of life design: from practice to theory and from theory to practice*. Toronto ; Ashland, OH: Hogrefe Publishing.

Nota, L., Ginevra, M. C., Santili, S. (2015). Life designing and prevention. In L. Nota, J. Rossier (Eds.). *Handbook of Life Designing* (pp. 183–200). Göttingen, Germany: Hogrefe.

Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. (2014). Vocational Designing and Career Counseling in Europe: Challenges and New Horizons. *European Psychologist*, *19*(4), 248-259. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000189

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*, 1–59.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach.* Cambridge : Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2001). Adaptive preferences and women's options. *Economics and Philosophy, 17*, 67–88.

O'Connell, D. J., McNeely, E., & Hall, D. T. (2008). Unpacking personal adaptability. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 14*, 248–251. doi:10.1177/1071791907311005.

OCDE, O. (2015). *Investir dans la jeunesse en Tunisie : Renforcer l'employabilit©Œ des jeunes pendant la transition vers une ©Œconomie verte.* Consulté à l'adresse http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3026797

Ohlmann, T. (2018). Vicariances : la flexibilité du vivant. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (47/1). https://doi.org/10.4000/osp.5626

Ohme, M., & Zacher, H. (2015). Job performance ratings: The relative importance of mental ability, conscientiousness, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *87*, 161-170. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.01.003

OIT - Organisation Internationale du travail. (2012). Youth employment interventions in Africa: A mapping report of the Employment and Labour Sub-Cluster of the Regional Coordination Mechanism (RCM) for Africa, OIT-Bureau régional pour l'Afrique, Addis Ababa.

OIT - Organisation Internationale du travail (2013). Analyse du système éducatif tunisien.

OIT - Organisation Internationale du travail (2017). Les jeunes et l'emploi en Afrique du nord.

OIT - Organisation Internationale du travail (2017). Emploi des jeunes en afrique du nord pour 2017-2022.

Olry-Louis, I., Vonthron, A.-M., Vayre, É., & Soidet, I. (2017). *Les transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales*.

Olugbade, O. A. (2016). The career adapt-abilities scale-Nigeria form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *95-96*, 111-114. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.006

Öncel, L. (2014). Career Adapt-Abilities Scale: Convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 13-17. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.006

ONEQ (Observatoire national de l'emploi et des qualifications), Rapport de suivi des programmes actifs d'emploi : Réalisations jusqu'au mois de juin 2012, Ministère de la Formation professionnelle et de l'Emploi, Tunis, 2012

Onfray, M. (2010). *Contre-histoire de la philosophie. VI, VI,*. Paris : Librairie générale française.

Onfray, M. (2013). *Manifeste hédoniste*. Paris : J'ai lu.

Ong, A. D., Edwards, L. M., & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences, 41*(7), 1263–1273. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.028

Othmane, J. (2011). *L'employabilité : Définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants*, thèse de doctorat en sciences de gestion, université jean Moulin Lyon 3.

Ouweneel, P. (2002). Social security and well-being of the unemployed in 42 nations. *Journal of Happiness Studies 3,* 167–192.

Owens, R. L., Motl, T. C., & Krieshok, T. S. (2016). A Comparison of Strengths and Interests Protocols in Career Assessment and Counseling. *Journal of Career Assessment*, *24*(4), 605-622. https://doi.org/10.1177/1069072715615854

Packer, S., Husted, J., Cohen, S., & Tomlinson, G. (1997). Psychopathology and quality of life in schizophrenia. *Journal of Psychiatry & Neuroscience, 22*(4), 231-234.

Pallini, S., Bove, G., & Laghi, F. (2011). Classification of professional values based onmotivational content: An exploratory study on Italian adolescents. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44*, 16–31. http://dx.doi.org/10.1177/074817561039160.

Palmade, J. (2003) (Ed.). *L'incertitude comme norme.* Paris : PUF.

Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, and practice*. New York, NY: Guilford Press.

Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, *29*(6), 891-909. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.011

Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling, 12*(2), 85-92.

Park, N., Peterson, C., & Ruch, W. (2009). Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(4), 273-279. https://doi.org/10.1080/17439760902933690

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *23*(5), 603-619. https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 118-129.

Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Science and Medicine,* 5, 101–115.

Parks, A. C., & Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. In T. B. Kashdan & J. Ciarrochi (Eds.), Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being (pp. 140–165). Oakland, CA: New Harbinger.

Pasquier D. & Gras R. (2012). *Analyse exploratoire à priori et analyse confirmatoire à posteriori : paradigme pour la comparaison de deux structure en analyse statistique implicative*. VI Colloque International A.S.I. Analyse Statistique Implicative Caen (France) 7-10 Novembre 2012.

Passmore, H.-A., & Howell, A. J. (2014). Eco-existential positive psychology: Experiences in nature, existential anxieties, and well-being. *The Humanistic Psychologist*, *42*(4), 370-388. https://doi.org/10.1080/08873267.2014.920335

Patton, W., Bartrum, D. A., Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*, 193–209. doi:10.1007/ s10775-005-1745-z.

Patton, W., Creed, P. A., & Muller, J. (2002). Career Maturity and Well-Being as Determinants of Occupational Status of Recent School Leavers A Brief Report of an Australian Study. *Journal of Adolescent Research, 17*(4), 425-435.

Pavlova, M. K., & Silbereisen, R. K. (2014). Coping with occupational uncertainty and formal volunteering across the life span. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 93-105. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.005

Peetsma, T. T. D., Hascher, T., Veen, I. V. D., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspecti/ves, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education, 20*, 209–225. http://dx.doi.org/10.1007/BF03173553.

Pépin, C. (2018). *Les vertus de l'échec*. Paris : Pocket.

Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(2), 565-578. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.011

Perera, H. N., & McIlveen, P. (2014). The role of optimism and engagement coping in college adaptation: A career construction model. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(3), 395-404. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.002

Perera, H. N., & McIlveen, P. (2017). Profiles of career adaptivity and their relations with adaptability, adapting, and adaptation. *Journal of Vocational Behavior*, *98*, 70-84. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.001

Perissinotto, C.M., Stijacic Cenzer, I. & Covinsky, K.E. (2012). Loneliness in Older Persons: A Predictor of Functional Decline and Death Loneliness in Older Persons. *Archives of Internal Medicine, 172,* 1078-1084.

Pervin, L. A., John, O. P., Nadeau, L., Acier, D., & Miranda, D. (2005). *La personnalité: de la théorie à la recherche*. Bruxelles; [Paris]; [Saint-Laurent (Québec): De Boeck ; Éd. du renouveau pédagogique Inc.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Peterson, C., & Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior, 27*, 1149–1154. doi:10.1002/job.398.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.

Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. P. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal Of Positive Psychology, 1*(1), 17-26. doi:10.1080/17439760500372739

Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. P. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*, 21, 214-217.

Peterson, C., Ruch,W., Beermann, U., Park, N., & Seligman,M. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 2*(3), 149–156. doi:10.1080 /17439760701228938.

Peterson, C., Stephens, J. P., Park, N., Lee, F., & Seligman, M. E. P. (2010). Strengths of character and work. In A. Linley, S. Harrington, & N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp.221–231). New York, NY: Oxford University Press.

Petrillo, G., Capone, V., Caso, D., & Keyes, C. L. (2015). The Mental Health Continuum–Short Form (MHC–SF) as a measure of well-being in the Italian context. *Social indicators research, 121*(1), 291-312.

Pett, M., Lackey, N., & Sullivan, J. (2003). *Making sense of factor analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life. (2012). *The world's Muslims: Unity and diversity*. Washington, DC: Pew Research Center.

Piekkola, B. (2011). Traits across cultures: A neo-Allportian perspective. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 31*, 2_24. Available from http://dx.doi.org/doi:10.1037/a0022478.

Pinard, R. (s. d.). *Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation*. 25.

Plomin, R., Scheier, M. F., Bergeman, C. S., Pedersen, N. L., Nesselroade, J. R., & McClearn, G. E. (1992). Optimism, pessimism and mental health: A twin/adoption analysis. *Personality and Individual Differences, 13*, 921–930. http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(92)90009-E

Ployhart, R. E., & Bliese, P. D. (2006). Individual adaptability (I-adapt) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. In S. Burke, L. Pierce, & E. Salas (Eds.), *Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments* (pp. 3–40). San Diego, CA: Elsevier.

Pollard, E., & Lee, P. (2003). Child well-being: a systematic review of the literature, *Social Indicators Research*, *61*(1), 9–78. http://dx.doi.org/10.1023/A:1021284215801

Popadiuk, N. E., & Arthur, N. M. (2014). Key Relationships for International Student University-to-Work Transitions. *Journal of Career Development*, *41*(2), 122-140. https://doi.org/10.1177/0894845313481851

Pope, M. (2015). Career intervention: From the industrial to the digital age. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Éd.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations.* (p. 3-19). https://doi.org/10.1037/14438-001

Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 748-753. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009

Pourtois, J.-P., Humbeeck, B., & Desmet, H. (2012). *Les ressources de la résilience* (1re édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Pouyaud, J. (2008). *Transition, construction de soi et développement vocationnel. L'exemple des collégiens s'orientant en lycée professionnel*. Thèse de doctorat nouveau régime, Conservatoire national des arts et métiers, Paris.

Pouyaud, J., Cohen-Scali, V., Robinet, M.-L., & Sintes, L. (2017). Life and Career Design Dialogues and Resilience. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 49-64). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_4

Pouyaud, J., Vignoli, E., Dosnon, O., & Lallemand, N. (2012). Career adapt-abilities scale-France form: Psychometric properties and relationships to anxiety and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 692-697. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.021

Pouyaud, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Robinet, M. L., & Guichard, J. (2016). Exploring changes during life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 3-12. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.008

Powell, L. H., Shahabi, L., & Thoresen, C. E. (2003). Religion and spirituality: Linkages to physical health. *American Psychologist, 58*(1), 36-52.

Presbitero, A., & Quita, C. (2017). Expatriate career intentions: Links to career adaptability and cultural intelligence. *Journal of Vocational Behavior*, *98*, 118-126. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.001

Pressman , S.D., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin, 131*, 925–971.

Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths Use as a Predictor of Well-Being and Health-Related Quality of Life. *Journal of Happiness Studies*, *12*(1), 153-169. https://doi.org/10.1007/s10902-009-9181-2

Proyer, R. T., Ruch, W., & Buschor, C. (2013). Testing Strengths-Based Interventions: A Preliminary Study on the Effectiveness of a Program Targeting Curiosity, Gratitude, Hope, Humor, and Zest for Enhancing Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, *14*(1), 275-292. https://doi.org/10.1007/s10902-012-9331-9

Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, *85*, 612-624. doi:10.1037/0021-9010.85.4.612

Pury, C. S., Starkey, C. B., Breeden, C. R., Kelley, C. L., Murphy, H. J., & Lowndes, A. T. (2014). Courage interventions: Future directions and cautions. In A. C. Parks, S. M. Schueller, A. C. Parks, & S. O. Schueller (Eds.). *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (pp. 168–178). Hoboken NJ: Wiley-Blackwell.

Putman, D. (1997). Psychological courage. *Philosophy, Psychiatry, and Psychology, 4*, 1–11.

Putnam, R. D. (2001). Social capital: Measurement and consequences. *Canadian Journal of Policy Research, 2,* 41-51.

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology, 10*(1), 77–89. doi:10.1080/17439760.2014.920407.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Ramos, K., & Lopez, F. G. (2018). Attachment security and career adaptability as predictors of subjective well-being among career transitioners. *Journal of Vocational Behavior*, *104*, 72-85. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.10.004

Rashid, T., & Csillik, A. (2011). Applications cliniques de la psychologie positive : la psychothérapie positive. Dans C.M. Krumm et C. Tarquinio. *Traité de psychologie positive : fondements théoriques et implications pratiques* (pp. 481-493), Bruxelles : DeBoeck.

Rath, T. (2007). *StrengthsFinder 2.0,* Gallup Press.

Reid, H., & West, L. (2015). *Constructing narratives of continuity and change: A transdisciplinary approach to researching lives*. New York, NY: Routledge.

Reid, H., & West, L. (2016). Negotiating professional and personal biographies in a liquid world: creating space for reflexive innovation in career counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*. Online First.

Reid, H., Bimrose, J., & Brown, A. (2016). Prompting reflection and learning in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 51-59. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.013

Ren, S., & Chadee, D. (2017a). Influence of work pressure on proactive skill development in China: The role of career networking behavior and Guanxi HRM. *Journal of Vocational Behavior*, *98*, 152-162. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.004

Ren, S., & Chadee, D. (2017b). Is guanxi always good for employee self-development in China? Examining non-linear and moderated relationships. *Journal of Vocational Behavior*, *98*, 108-117. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.005

Ribeiro, M. A., & de Oliveira Silva Fonçatti, G. (2017). The gap between theory and reality as a generator of social injustice: Career guidance in the Brazilian context in seeking to confront social inequality. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance and the struggle for social justice in neoliberal times.* London & New York, NY: Routledge.

Ribeiro, M. A., Uvaldo, M. C. C., & Silva, F. F. (2015). Some contributions from Latin American career counselling for dealing with situations of psychosocial vulnerability. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15*(3), 193–204.

Richards, E. W. (1984a). Early employment situations and work role satisfaction among recent college graduates. *Journal of Vocational Behavior, 24*(3), 305–318.

Richards, E. W. (1984b). Undergraduate preparation and early career outcomes: A study of recent college graduates. *Journal of Vocational Behavior, 24*(3), 279–304.

Richardson, M. S., Constantine, K., Washburn, M. (2005). New directions for theory development in vocational psychology. In W. B. Walsh, M. L. Savickas (Eds.). *Handbook of vocational psychology. 3rd ed.* (pp. 51–84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Richmond, L. J. (1997). Spirituality and career assessment. In D. P. Bloch & L. J. Richmond (Eds.), *Connection between spirit and work in career development*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Rifkin, J. (1996) *La fin du travail.* Paris : La Découverte.

Ringle, C. M., Wende, S., & Will, A. (2005). *SmartPLS – Version 2.0*. Universit¨at Hamburg, Hamburg.

Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de la vie au travail*. Montréal : Éditions St- Martin

Riverin-Simard, D. (1990). Adult Vocational trajectory, *The Career Development Quarterly, 39* (2), 129-143.

Riverin-Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles: choix et stratégies*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.

Riverin-Simard, D. (1996). *Travail et personnalité*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXIème siècle ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25*, 467-487.

Robbins, A. S., Spence, J. T., & Clark, H. (1991). Psychological determinants of health and performance. The tangled web of desirable and undesirable characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 755–765.

Robitschek, C., & Woodson, S. J. (2006). Vocational psychology: Using one of counseling psychology's strengths to foster human strength. *The Counseling Psychologist, 34*, 260–275. doi:10.1177/001100000

Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronterà la réalité ? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (44/4). https://doi.org/10.4000/osp.4642

Rochat, S., & Rossier, J. (2016). Integrating motivational interviewing in career counselling: a case study. *Journal of Vocational Behaviour, 93*, 150–162. doi:10.1016/j.jvb.2016. 02.003.

Rochat, S., Masdonati, J., & Dauwalder, J.-P. (2017). Determining Career Resilience. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 125-141). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_8

Rodrigues, R., Guest, D., & Budjanovcanin, A. (2013). From anchors to orientations: Towards a contemporary theory of career preferences. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(2), 142-152. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.04.002

Rodrigues, R., Guest, D., Oliveira, T., & Alfes, K. (2015). Who benefits from independent careers? Employees, organizations, or both? *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 23-34. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.005

Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.

Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 255–277.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Roque, M.-À., & Institut Català d'Estudis Mediterranis (Éd.). (1996). *Les cultures du Maghreb*. Paris : Ed. L'Harmattan.

Rossier, J. (2015). Personality assessment and career interventions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.). *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations* (pp. 327–350). Washington, DC: APA. doi:10.1037/14438-018

Rossier, J., Maggiori, C., & Zimmermann, G. (2015). From career adaptability to subjective identity forms. In A. Di Fabio & J.-L. Bernaud (Eds.), *The Construction of the Identity in 21st Century: a Festschrift for Jean Guichard* (pp. 45–57). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Rossier, J., Ginevra, M. C., Bollmann, G., & Nota, L. (2017). The Importance of Career Adaptability, Career Resilience, and Employability in Designing a Successful Life. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 65-82). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_5

Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J.-P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 734-743. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.004

Rossier, J., Nota, L., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Savickas, M. L., et al. (2015). Conclusion. In L. Nota, J. Rossier (Eds.). *Handbook of life design: from practice to theory and from theory to practice* (pp. 285–290). Boston: Hogrefe.

Rothwell, A. T. (2015). Employability. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Éd.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications.* (p. 337-350). https://doi.org/10.1037/14439-025

Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review, 36*, 23–41. doi:10.1108/00483480710716704

Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behaviour. 73*, 1–12. doi: 10.1016/j.jvb.2007.12.001

Rothwell, A. T., Herbert, I. P., & Seal, W. (2011). Shared service centers and professional employability. Journal of Vocational Behavior, 79, 241– 252.

Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 152–161. doi:10.1016/j.jvb.2009.05.002

Rottinghaus, P. J. (2011). *Career Futures Inventory— Revised.* Carbondale, IL: Author.

Rottinghaus, P. J., & Eshelman, A. J. (2015). Integrative approaches to career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Éd.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications.* (p. 25-39). https://doi.org/10.1037/14439-003

Rottinghaus, P. J., & Miller, A. D. (2013). Convergence of personality frameworks within vocational psychology. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (4th ed., pp. 105–131). New York, NY: Routledge.

Rottinghaus, P. J., Betz, N. E., & Borgen, F. H. (2003). Validity of parallel measures of vocational interests and confidence. *Journal of Career Assessment, 11*, 355–378. doi:10.1177/1069072703255817

Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment, 13*, 3–24. doi:10.1177/1069072704270271

Rottinghaus, P. J., Falk, N. A., & Eshelman, A. (2017). Assessing Career Adaptability. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 85-105). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_6

Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior, 62,* 221–236. doi:10.1016/S0001- 8791(02)00039-8

Rottinghaus, P. J., Buelow, K., Matyja, A., & Schneider, M. (2012). The Career Futures Inventory—Revised: Assessing multiple dimensions of career adaptability. *Journal of Career Assessment, 20*, 123–139. doi:10.1177/1069072711420849

Rottinghaus, P. J., Eshelman, A., Gore, J. S., Keller, K. J., Schneider, M., & Harris, K. (2017). Measuring change in career counseling: Validation of the Career Futures Inventory-Revised. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 17*, 61–75.

Ruch, W., Huber, A., Beermann, U., & Proyer, R. T. (2007). Character strengths as predictors of the "good life" in Austria, Germany and Switzerland. In Romanian Academy, "George Barit" Institute of History, Department of Social Research (Ed.), *Studies and researches in social sciences* (Vol. 16). Cluj-Napoca, Romania: Argonaut Press, 123-131.

Ruch, W., Martínez-Martí, M. L., Proyer, R. T., & Harzer, C. (2014). The Character Strengths Rating Form (CSRF): Development and initial assessment of a 24-item rating scale to assess character strengths. *Personality and Individual Differences*, *68*, 53-58. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.042

Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) : Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences, 31*, 138-149.

Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, *98*, 17-34. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002

Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., & Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *102*, 151-173. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.06.003

Runciman, W.G. (1966). *Relative deprivation and social justice*. Berkeley: University of California Presss.

Russell, B. (1930). *The conquest of happiness*. New York: Liveright.

Rusu, A., Măirean, C., Hojbotă, A.-M., Gherasim, L. R., & Gavriloaiei, S. I. (2015). Relationships of career adaptabilities with explicit and implicit self-concepts. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 92-101. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.05.003

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.

Ryba, T. V., Zhang, C.-Q., Huang, Z., & Aunola, K. (2017). Career Adapt-Abilities Scale – Dual Career Form (CAAS-DC): psychometric properties and initial validation in high-school student-athletes. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, *5*(1), 85-100. https://doi.org/10.1080/21642850.2016.1273113

Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development, 12*, 35–55.

Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069–1081.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics, 83*, 10-28.

Ryff, C. D., & Heidrich, S. M. (1997). Life experiences and well-being: Explorations on what happens and how it matters. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 193-206.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719–727.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry, 9*, 1–28.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research, 35*, 1103–1119

Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (2002). Is job search related to employment quality? it all depends on the fit. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 646–654.

Salama-Younes, M. (2017). Psychometric properties of the Psychological Flourishing Scale in an Egyptian setting. *Journal of Psychology in Africa, 27*(4), 310-315.

Salama-Younes, M., & Massoud W-A. (2018). Flourishing: Re-validity Structure for Egyptian Adults *Arab Journal of Psychology, 5*, 159-16

Saldaña, O., Escartín, J., Torres, L., Varela-Rey, A., Martín-Peña, J., Rodríguez-Carballeira, Á., … Vidal, & T. (2014). University Students' Strengths Associated with an Optimal Academic and Professional Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *141*, 30-34. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.008

Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J.-E. (2011). Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 145-157. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.01.002

Santilli, S., Di Maggio, I., Marcionetti, J., & Grossen, S. (2018). Life Designing and Positive Youth Development. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (p. 39-51). https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_3

Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 67-74. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.011

Sartin, P. (1977). *Jeunes au travail, jeunes sans travail*. Paris : Ed. D'Organisation.

Sartre, J.-P. (2009). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Gallimard.

Savickas, M.-L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, *45*(3), 247-259. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x

Savickas, M.-L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149–205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Savickas, M.-L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 42–70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Savickas, M.-L. (2011). *Career counseling* (1st ed). Washington, D.C: American Psychological Association.

Savickas, M.-L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Éd.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations.* (p. 129-143). https://doi.org/10.1037/14438-008

Savickas, M.-L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 84-89. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001

Savickas, M.-L., & Guichard, J. (2016). Symposium Introduction: Reflexivity in Life Designing Interventions. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 1-2. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.015

Savickas, M.-L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661–673.

Savickas, M.-L., & Pouyaud, J. (2016). Concevoir et construire sa vie : un modèle général pour l'accompagnement en orientation au xxie siècle. *Psychologie Française*, *61*(1), 5-14. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.003

Savickas, M.-L., Briddick, W. C., & Watkins, C. E. (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment, 10*(1), 24–49.

Savickas, M.-L., Passen, A. J., & Jarjoura, D. G. (1988). Career concern and coping as indicators of adult vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, *33*(1), 82-98. https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90035-8

Savickas, M.-L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239–250.

Savickas, M.-L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., … Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle1. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/1), 5-39. https://doi.org/10.4000/osp.2401

Savickas, M.-L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., … van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(3), 239-250. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

Scheier, M.-F., & Carver, C.-S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4,* 219–247. doi:10.1037/0278-6133.4.3.219

Scheier, M.-F., & Carver, C.-S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy & Research, 16*, 201–228.

Scheier, M.-F., Carver, C.-S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and selfesteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063–1078. http://dx.doi.org/10.1037/ 0022-3514.67.6.1063

Schein, E.H. (1984). Culture as an environmental context for careers. *Journal of Occupational Behavior, 5*, 71-81.

Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, *9*(2), 2-18. https://doi.org/10.1177/001100008100900202

Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adults in transition: linking practice with theory*. New York: Springer Pub. Co.

Schlossberg, N. K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (34/1), 85-101. https://doi.org/10.4000/osp.345

Schlossberg, N. K. (2008). *Overwhelmed: coping with life's ups and downs* (2nd ed). Lanham, Md: Rowman & Littlefield Pub. Group.

Schmitt, D. P., & Pilcher, J. J. (2004). Evaluating evidence of psychological adaptation: How do we know one when we see one? *Psychological Science, 15*, 643–649.

Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H., Westerhof, G. J., De Graaf, R., Ten Have, M., Bohlmeijer, E. T. (2016). What factors are associated with flourishing? Results from a large representative national sample. *Journal of Happiness Studies, 17*(4), 1351-1370.

Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution: What it means, how to respond. Retrieved from http://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-meansand- how-to-respond.

Schwartz, P. (2003). *Inevitable Surprises.* New York, NY. Penguin Group

Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology, 84*(3), 416–427.

Seignour, A. (2011). Méthode d´analyse des discours. L´exemple de l´allocution d´un dirigeant d´entreprise publique. *Revue française de gestion*, *37*(211), 29-45. https://doi.org/10.3166/rfg.211.29-45.

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.

Seligman, M. E. P. (1999). *Positive psychology network concept paper*. Retrieved from http://www.sas.upenn.edu/psych/seligman/ppgrant.htm

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*: *A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.

Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being:* Simon and Schuster.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*: *Biological Sciences*, *359*, 1379–1382. http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2004.1513

Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, *61*, 774–788. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774

Seligman, M. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist, 60*(5), 410–421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410.

Seligman, M. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293–311. doi:10.1080 /03054980902934563.

Selye H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology, 6*, 117-231.

Shankland, R. (2015). *La psychologie positive*. Paris: Dunod.

Shankland, R., & Martin-Krumm, C. (2012). Évaluer le fonctionnement optimal : échelles de psychologie positive validées en langue française. *Pratiques Psychologiques*, *18*(2), 171-187. https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.004

Sheldon, K. M., & King, L. A. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*(3), 216–217. doi:10.1037/0003-066X.56.3.216

Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies, 7*, 311-322.

Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., & Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the Virtues in Action Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences, 48,* 714-719.

Si Moussi, A. (2013). Référence scientifique et référence culturelle. Quelles issues pour nos subjectivités. In R. Ben Rejeb (Eds). *La référence* (pp.85-100). Tunis: CPU.

Sibunruang, H., Garcia, P. R. J. M., & Tolentino, L. R. (2016). Ingratiation as an adapting strategy: Its relationship with career adaptability, career sponsorship, and promotability. *Journal of Vocational Behavior*, *92*, 135-144. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.011

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, *1*(1), 27-41. https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27

Silva, A. J., & Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research, 110*(2), 469-478.

Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science, 2*(1), 125–134.

Simosi, M., Rousseau, D. M., & Daskalaki, M. (2015). When career paths cease to exist: A qualitative study of career behavior in a crisis economy. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 134-146. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.009

Singh, K., & Choubisa, R. (2010). Empirical validation of Values in Action-Inventory of Strengths (VIA-IS) in Indian context. *National Academy of Psychology India Psychological Studies, 55*, 151-158.

Sitbon, A., Shankland, R., & Krumm, C.-M. (2019). Interventions efficaces en psychologie positive: Une revue systématique. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *60*(1), 35-54. https://doi.org/10.1037/cap0000163

Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, *70*(1), 8-24. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.007

Skorikov, V. B., & Patton, W. (2007b). Future directions in research on career development during childhood and adolescence. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 325–336). Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Smith, C., & Snell, P. (2009). *Souls in transition: The religious and spiritual lives of emerging adults.* New York, NY: Oxford University Press.

Snyder, C. R. (1994a). Hope and optimism. In V. S. Ramachandren (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 2, pp. 535–542). San Diego, CA: Academic.

Snyder, C. R. (1994b). *Psychology of hope: You can get there from here*. New York, NY: Free Press.

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2005). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276). Oxford, UK: Oxford University Press.

Snyder, C. R., Sympson, S. U., Michael, S. T., & Cheavens, A. (2002). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice*. Washington, DC: APA.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-difference measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 570–585.

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 705-711. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020

Sosik, J., Kahai, S., & Piovoso, M. (2009). Silver Bullet or Voodoo Statistics? A Primer for Using the Partial Least Squares Data Analytic Technique in Group and Organization Research. *Group & Organization Management, 34*(1), 5-36.

Sovet, L. (2014). Rôle prédicteur du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle : Une comparaison interculturelle auprès d'étudiants américains, français et sud-coréens. 28th *International Conference of Applied Psychology*, Paris, France.

Sovet, L., Carrein, C., Jung, S., & Tak, J. (2014). Rôle médiateur du bien-être dans la relation entre le sentiment d"efficacité vocationnelle et l"indécision vocationnelle chez des lycéens coréens. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 43, 27-52.

Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M. C., Kaliris, A., & Lodi, E. (2018). Life Design in Adolescence: The Role of Positive Psychological Resources. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (p. 23-37). https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_2

Spurk, D., Kauffeld, S., Barthauer, L., & Heinemann, N. S. R. (2015). Fostering networking behavior, career planning and optimism, and subjective career success: An intervention study. *Journal of Vocational Behavior*, *87*, 134-144. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.12.007

Standing, G. (2010). *Work after globalization: Building occupational citizenship*. Cheltenham, UK: Edward Elgar

Steger, M. F., Hicks, B. M., Kashdan, T. B., Krueger, R. F., & Bouchard, T. J. (2007). Genetic and environmental influences on the positive traits of the values in action classification, and biometric covariance with normal personality. *Journal of Research in Personality*, *41*(3), 524-539. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.002

Sternberg, R.J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology, 2*, 347-365.

Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2009*). Report by the commission on the measurement of economic performance and social progress*.

Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present. A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology, 48*, 238–246.

Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2011). Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 158-169. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.012

Sudnik, P. (2012). Picking up the pieces: themes in Macedonian midcareer transitions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *12*(2), 123-139. https://doi.org/10.1007/s10775-011-9214-3

Sultana, R. G. (2011). 'On being a 'boundary person': Mediating between the global and the local in career guidance policy learning.' *Globalisation, Societies and Education, 9*(2), 265–284.

Sultana, R. G. (2014a). Rousseau's chains: Striving for greater social justice through emancipatory career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 33*, 15–23.

Sultana, R. G. (2014b). Livelihood planning and career guidance in Palestine and the broader MENA region. *International Review of Education, 60*, 177–197.

Sultana, R. G. (2017). *Career Guidance and Livelihood Planning Across the Mediterranean: Challenging Transitions in South Europe and the Mena Region*. Sense Publishers.

Sultana, R. G., & Watts, A. G. (2007). *Career guidance in the Mediterranean region*. Turin : European Training Foundation.

Super, D. E. (1955). Transition: From vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 2*, 3-9.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.

Super, D. E. (1970). *Manual for the Work Values Inventory*. New York, NY: Houghton Mifflin.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.

Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal, 61*, 555–562. doi:10.1111/j.2164-4918. 1983.tb00099.x

Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling, 9,* 194–201. doi:10.1080/03069888108258214

Šverko, I., & Babarović, T. (2016). Integrating personality and career adaptability into vocational interest space. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 89-103. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.017

Sweeney, T. (1998). *Adlerian counseling: A practitioner's approach* (4th ed.). Philadelphia, PA: Accelerated Development.

Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015a). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 20-27. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.005

Tabet, A.-C., Leroy, C., Dupont, C., Serrano, E., Hernandez, K., Gallard, J., … Verloes, A. (2014). De novo deletion of TBL1XR1 in a child with non-specific developmental delay supports its implication in intellectual disability. *American Journal of Medical Genetics. Part A*, *164A*(9), 2335-2337. https://doi.org/10.1002/ajmg.a.36619

Tak, J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale — Korea Form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 712-715. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.008

Tang, X., Duan, W., Wang, Z., & Liu, T. (2014). Psychometric evaluation of the simplified Chinese version of flourishing scale. *Research on Social Work Practice*, 1049731514557832.

Tatarkiewiecz, W. (1976). *Analysis of happiness.* Warsaw: Polish Scientific Publishers.

Taylor, J. M., & Savickas, S. (2016). Narrative career counseling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 68-77. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.010

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. de O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale—Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 680-685. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.007

Tennenhaus M. (1998) : *La régression PLS, théorie et pratique* – Paris Technip

Thomas, J. (2009). *Working paper: Current measures and the challenges of measuring children's wellbeing*. Newport: Office for National Statistics.

Thompson, M. N., & Subich, L. M. (2006). The relation of social status to the career decision-making process. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(2), 289-301. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.008

Thoresen, C. E. (1998). Spirituality, health, and science: The coming revival? In S. Roth-Roemer, S. R. Kurpius, & C. Carmin (Eds.), *The emerging role of counseling psychology in health care* (pp. 409-431). New York, NY, US: W W Norton & Co.

Tian, Y., & Fan, X. (2014). Adversity quotients, environmental variables and career adaptability in student nurses. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 251-257. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.07.006

Tien, H.-L. S., Lin, S.-H., Hsieh, P.-J., & Jin, S.-R. (2014). The Career Adapt-Abilities Scale in Macau: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(3), 259-265. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.005

Tien, H.-L. S., Wang, Y.-C., Chu, H.-C., & Huang, T.-L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale — Taiwan Form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 744-747. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.010

Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(1), 39-48. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004

Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Tang, R. L. (2013). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale and an examination of a model of career adaptation in the Philippine context. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(3), 410-418. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.013

Tolentino, L. R., Sedoglavich, V., Lu, V. N., Garcia, P. R. J. M., & Restubog, S. L. D. (2014). The role of career adaptability in predicting entrepreneurial intentions: A moderated mediation model. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 403-412. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.002

Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, *52*(5), 637-642. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.014

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. San Francisco, CA: Westview Press.

Tronson, J. (1969). *Le développement de la carrière des cadres dans la grande entreprise*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.

Underwood, L. G., & Teresi, J. A. (2002). The daily spiritual experience scale: Development, theoretical description, reliability, exploratory factor analysis, and preliminary construct validity using health-related data. *Annals of Behavioral Medicine, 24*(1), 22-33.

UNDP – United National Development Programme. (2011). *Arab development challenges report 2011*. Cairo: UNDP.

UNDP – United National Development Programme. (2016). *Arab human development report 2016: Youth and prospects for human development in a changing reality*. New York, NY: UN Publications.

UNFPA (2014). *Défis de la jeunesse tunisienne et emploi.*

Updegraff, J. A., Taylor, S. E., Kemeny, M. E., & Wyatt, G. E. (2002). Positive and negative effects on HIV infection in women with low socioeconomic resources. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 382–394.

Urbanaviciute, I., Pociute, B., Kairys, A., & Liniauskaite, A. (2016). Perceived career barriers and vocational outcomes among university undergraduates: Exploring mediation and moderation effects. *Journal of Vocational Behavior*, *92*, 12-21. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.001

Usinger, J., & Smith, M. (2010). Career development in the context of self-construction during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(3), 580-591. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.010

Uy, M. A., Chan, K.-Y., Sam, Y. L., Ho, M. R., & Chernyshenko, O. S. (2015a). Proactivity, adaptability and boundaryless career attitudes: The mediating role of entrepreneurial alertness. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 115-123. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.005

Van der Heijde, C. M. (2014). Employability and Self-Regulation in Contemporary Careers. In M. Coetzee (Éd.), *Psycho-social Career Meta-capacities* (p. 7-17). https://doi.org/10.1007/978-3-319-00645-1_1

Van Riet, S. (1963). Joie et bonheur dans le traité d'al-Kindi sur l'art de combattre la tristesse. *Revue Philosophique de Louvain*, *61*(69), 13-23. https://doi.org/10.3406/phlou.1963.5192

Van Vianen, A. E. M., Koen, J., & Klehe, U. C. (2015). Unemployment: Creating and conserving resources for career self-regulation. In L. Nota, & J. Rossier (Eds.). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 201–218). Göttingen: Hogrefe.

Van Vianen, A. E. M., Klehe, U.-C., Koen, J., & Dries, N. (2012). Career adapt-abilities scale — Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 716-724. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.002

Vaingankar, J. A., Subramaiam, M., Lim, Y. W., Sherbourne, C., Luo, N., Phua, A., et al. (2012). From well-being to positive mental health: Conceptualization and qualitative development of an instrument in Singapore. *Quality of Life Research, 21*, 1785-1794. doi: 10.1007/s11136-011-0105-3

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 30*, 662-680.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative ? *Social Indicators Research, 24*, 1-34.

Veenhoven, R. (2016). Le bonheur : angle mort de la sociologie. *Sciences & bonheur1* (pp32-42).

Verbruggen, M., & Sels, L. (2008). Can career self-directedness be improved through counseling? *Journal of Vocational Behavior*, *73*(2), 318-327. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.07.001

Verbrugge, L. M., Reoma, J. M., & Gruber-Baldini, A. L. (1994). Short-term dynamics of disability and well-being. *Journal of Health and Social Behavior, 35*(2), 97-117.

Vertsberger, D., & Gati, I. (2015). The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 151-161. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.004

Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2008). La transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi : auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 91-112. https://doi.org/10.4000/osp.1617

Vilhjálmsdóttir, Gudbjörg, & Tulinius, T. H. (2016). The career construction interview and literary analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *97*, 40-50. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.011

Vilhjálmsdóttir, Guðbjörg, Kjartansdóttir, G. B., Smáradóttir, S. B., & Einarsdóttir, S. (2012). Career adapt-abilities scale — Icelandic form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 698-704. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.013

Villieux, A., Sovet, L., Jung, S.-C., & Guilbert, L. (2016). Psychological flourishing: Validation of the French version of the Flourishing Scale and exploration of its relationships with personality traits. *Personality and Individual Differences*, *88*, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.027

Vogtenhuber, S. (2014). The impact of within country heterogeneity in vocational specificity on initial job matches and job status. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 374-384. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.012

Walsh, W. B., Savickas, M., & Hartung, P. J. (Éd.). (2013). *Handbook of vocational psychology: theory, research, and practice* (4th ed). New York: Routledge.

Wang, H.-J., Demerouti, E., & Le Blanc, P. (2017). Transformational leadership, adaptability, and job crafting: The moderating role of organizational identification. *Journal of Vocational Behavior*, *100*, 185-195. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.009

Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford, England: Clarendon.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(4), 678–691. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678

Waters, L., Briscoe, J. P., Hall, D. T., & Wang, L. (2014). Protean career attitudes during unemployment and reemployment: A longitudinal perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(3), 405-419. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.003

Watson, M., & McMahon, M. (2017). Adult Career Counselling: Narratives of Adaptability and Resilience. In K. Maree (Éd.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (p. 189-204). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_12

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affectivity: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063–1070.

Watts, A. G., Sultana, R. G., & European Training Foundation. (2007). *Career guidance in the Mediterranean region comparative analyses.* Luxembourg: Publications Office.

Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction. *Journal of Adolescence*, *35*(6), 1537-1546. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.002

Weber, M., Ruch, W., Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy – The case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*, *55*(3), 322-327. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.03.006

Weber, P. C., Katsarov, J., Cohen-Scali, V., Mulvey, R., Nota, L., Rossier, J., & Thomsen, R. (2018). European Research Agenda for Career Guidance and Counselling. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Éd.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (p. 219-250). https://doi.org/10.1007/978-3-319-61476-2_14

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30, 113–120. doi:10. 2511/rpsd.30.3.113

Wells, D., J., Hobfoll, S., & Lavin, J. (1999). When it Rains, it Pours : The Greater Impact of Resource Loss Compared to Gain on Psychological Distress. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 1172-1182. https://doi.org/10.1177/01461672992512010

Werner, S. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research, 196*(2–3), 214–219. http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2011.10.012

Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, *100*, 175-184. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010

Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J. G., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 329-338. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.004

Willner, T., Gati, I., & Guan, Y. (2015). Career decision-making profiles and career decision-making difficulties: A cross-cultural comparison among US, Israeli, and Chinese samples. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 143-153. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.007

Winefield, A. H. (1995). Unemployment: Its psychological costs. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 10, pp. 169–212). London, England: Wiley.

Winefield, A. H., & Tiggemann, M. (1990). Employment status and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 75, 455–459

Witmer, J. M., & Sweeney, T. J. (1992). A holistic model of wellness and prevention over the life span. *The Journal of Counseling and Development, 71*, 140–148.

Wold, H. (1985). Partial Least Squares, in S. Kotz and N. L. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences* (Vol. 6), New York: Wiley, 581-591.

Wong, D. W. (2015). *Counseling individuals through the lifespan*. Los Angeles: SAGE.

Wong, P. T. P. (2009). Existential positive psychology. In S. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of positive psychology (*Vol. 1, pp. 361–368). Oxford, England: Wiley Blackwell.

Wong, P. T. P. (2010b). Meaning therapy: An integrative and positive existential psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 40*(2), 85-99.

Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 52, 69–81.

Wong, P. T. P. (2012). Toward a dual-systems model of what makes life worth living. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 3– 22). New York, NY: Routledge.

Wong, P. T. P. (2013). Positive psychology. In K. Keith (Ed.), *Encyclopedia of cross-cultural psychology* (pp. 1021–1026). Oxford, England: Wiley Blackwell.

Wong, P. T. P. (2015). What is second wave positive psychology and why is it necessary? Retrieved from http://www.drpaulwong.com/what-is-second-wave-positive-psychology-and-why-isit-necessary/

Wong, P. T. P., & Roy, S. (2017). Critique of positive psychology and positive interventions. In N. J. L. Brown, T. Lomas111, & F. J. Eiroa-Orosa (Eds.), *The Routledge international handbook of critical positive psychology*. London, UK: Routledge.

Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases inwell-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences, 50*, 15–19.

Woolfolk, R. L. (2002). The power of negative thinking: Truth, melancholia, and the tragic sense of life. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 22*(1), 19-27.

World Bank. (2013). *Jobs for shared prosperity: Time for action in the Middle East and North Africa*. Washington, DC: World Bank.

World Bank. (2014). *Wasta once again hampering Arab youth chances for a dignified life*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from https://blogs.worldbank.org/arabvoices/wasta-hampering-arabyouth- chances-dignified-life

World Bank, Middle East, and North Africa Region. (2007). *Economic development and prospects*. Washington, DC: World Bank.

World Bank, Middle East, and North Africa Region. (2015). *Inequality, uprisings, and conflict in the Arab world* (MENA Economic Monitor). Washington, DC: World Bank.

World Values Survey. (2014). *World Values Survey Date: Waves 4-5, 1999–2014*. Retrieved from http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp

Wrzesniewski, A., McCauley, C. R., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, *31*, 21–33

Xie, B., Xia, M., Xin, X., & Zhou, W. (2016). Linking calling to work engagement and subjective career success: The perspective of career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 70-78. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.011

Xu, H., Hou, Z.-J., Tracey, T. J. G., & Zhang, X. (2016). Variations of career decision ambiguity tolerance between China and the United States and between high school and college. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 120-128. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.007

Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2015). Career Decision Ambiguity Tolerance Scale: Construction and initial validations. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.01.006

Yang, W., Guan, Y., Lai, X., She, Z., & Lockwood, A. J. (2015). Career adaptability and perceived overqualification: Testing a dual-path model among Chinese human resource management professionals. *Journal of Vocational Behavior*, *90*, 154-162. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.007

Yearley, L. H. (1990). *Mencius and Aquinas: Theories of virtue and conceptions of courage*. Albany, NY: State University of New York Press.

Yoon, S., Stefan, K., Milasi, S., Horne, R., & Tobin, S. (2016). *World Employment Social Outlook 2016: Trends for Youth*.

Young, R. A., Domene, J. F., & Valach, L. (Éd.). (2015). *Counseling and action: toward life-enhancing work, relationships, and identity*. New York: Springer.

Yuen, M., & Yau, J. (2015). Relation of career adaptability to meaning in life and connectedness among adolescents in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 147-156. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.003

Zacher, H. (2014a). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(1), 21-30. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.10.002

Zacher, H. (2014b). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, *84*(2), 188-198. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001

Zacher, H. (2015). Daily manifestations of career adaptability: Relationships with job and career outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 76-86. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.003

Zacher, H. (2016). Within-person relationships between daily individual and job characteristics and daily manifestations of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *92*, 105-115. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.013

Zacher, H., Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 164-173. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.006

Zhao, X., Lim, V. K. G., & Teo, T. S. H. (2012). The long arm of job insecurity: Its impact on career-specific parenting behaviors and youths' career self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 619-628. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.018

Zhou, W., Guan, Y., Xin, L., Mak, M. C. K., & Deng, Y. (2016). Career success criteria and locus of control as indicators of adaptive readiness in the career adaptation model. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 124-130. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.015

Zuckerman, M. (1990). Some dubious premises in research and theory on racial differences: Scientific, social, and ethical issues. *American Psychologist, 45*(12), 1297-1303.

Samia BEN YOUSSEF MNIF

Les ressources psychologiques au service du bien-être dans l'orientation tout au long de la vie

Résumé

L'objectif de ce travail est d'étudier les ressources psychologiques qui favorisent l'épanouissement pour une insertion professionnelle rapide. Nous avons entrepris une démarche comparative entre deux moments : en amont et en aval de la transition université-emploi. Deux groupes sont considérés dans cette population tunisienne : un groupe d'étudiants en fin de parcours universitaire et un groupe de diplômés en insertion professionnelle. Nous avons procédé à une méthodologie mixte et avons validé quatre échelles de mesure dans le contexte tunisien. Les résultats des deux études révèlent que l'épanouissement et le comportement proactif jouent un rôle considérable dans le développement de l'adaptabilité de carrière et dans une insertion professionnelle rapide. Les ressources psychologiques sont mobilisées différemment en amont et en aval de la transition. En prenant appui à la fois sur ces résultats et sur la revue de la littérature, nous proposons des actions à mener au niveau institutionnel. Nous discutons l'élaboration de dispositifs d'appui à la transition université-emploi dans le cadre d'une collaboration régionale méditerranéenne transculturelle et multidisciplinaire.

Mots clés : Transition université-emploi – insertion professionnelle - Forces de caractère (VIA) - adaptabilité de carrière – Epanouissement – Psychométrie.

Résumé en anglais

The purpose of this work is to study the psychological resources that promote the development for fast reemployment. Our study focuses on Tunisian gradudates of higher education suffering from low employability and high unemployment rate. We applied a comparative approach between two phases and two groups are considered: A group of students at the end of their university studies (before the transition) and a group of graduates in a reemployment period (after the transition). We made use of a mixed methodology. We have validated four psychometric scales in the Tunisian context. The results of both studies reveal that flourishing and proactivity play a significant role in developing career adaptability and rapid reemployment. Psychological resources are mobilized differently before and after the transition. Based on both results and the literature review, we propose a set of actions to be taken at the institutional level to promote the development and proactive behavior within academic structures. We discuss the development of support schemes for university-employment transition as part of a cross-cultural and multidisciplinary Mediterranean regional collaboration.

Key words: University to Work Transition – Reemployment – Character Strenghts (VIA) - Career Adaptability – Flourishing – Psychometrics.