



L'orientation scolaire et professionnelle

37/4 | 2008
Identités & orientations - 2

La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale

Identity construction in adolescence at two transitional points of the French school system: 9th and 12th grades

Lyda Lannegrand-Willems



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1793>

DOI : 10.4000/osp.1793

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2008

Pagination : 527-544

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Lyda Lannegrand-Willems, « La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/4 | 2008, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1793> ; DOI : 10.4000/osp.1793

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale

Identity construction in adolescence at two transitional points of the French school system: 9th and 12th grades

Lyda Lannegrand-Willems

Introduction

- 1 L'adolescence est une phase de construction de l'identité, une période où l'individu doit élaborer ses premiers choix. Ces « tâches » correspondent à un processus développemental d'individuation et répondent dans le même temps à une injonction sociale, représentée notamment par les paliers d'orientation et les formulations de choix qui les accompagnent. Certes, l'identité est conçue comme une adaptation au contexte social (Baumeister & Muraven, 1996), et on peut supposer que le questionnement suscité aux différents paliers d'orientation stimule la construction identitaire des adolescents. Néanmoins, le soi en construction est particulièrement mis à rude épreuve aujourd'hui (Jeammet & Corcos, 2001). Il nous est ainsi apparu intéressant d'étudier les caractéristiques de la construction identitaire à deux paliers importants de l'orientation et jalonnant l'adolescence – les paliers de troisième et de terminale – en tentant de répondre à la question suivante : y a-t-il convergence des processus développementaux de construction identitaire et des injonctions sociales liées à l'orientation ?
- 2 Comme Erikson l'a souligné (1968), l'identité comporte un aspect réflexif mais aussi un aspect social : avoir une identité, c'est être engagé socialement, c'est avoir fait ses propres choix. Avant de s'engager, l'adolescent connaît une période de moratoire psychosocial

nécessaire, pendant laquelle il expérimente divers rôles sociaux, pour que les choix pris ultérieurement lui soient personnels.

- 3 À la suite de la théorisation de Erikson (1968), Marcia (1966 ; Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlofsky, 1993 pour une synthèse) a proposé une description de quatre statuts d'identité à partir des processus d'exploration et d'engagement. Le sentiment d'identité serait, selon cette conceptualisation, basé sur les engagements individuels dans des domaines significatifs, engagements possibles après une période d'exploration, elle-même synonyme de période de « crise ». L'exploration peut ainsi se définir comme l'observation et la recherche des différentes orientations et possibilités alternatives, et l'engagement fait référence à un choix effectué parmi les alternatives possibles dans les différents domaines de la vie (famille, travail-école, idéologies, amitiés, loisirs, orientation sexuelle, etc.). Faire référence à l'exploration et à l'engagement prend un sens particulier à l'adolescence. Après la période de dépendance que représente l'enfance, l'entrée personnelle dans la société (entendue au sens large, recouvrant aussi bien les relations sociales immédiates, que le rapport aux institutions, et encore plus largement à la culture), suppose que le sujet en explore les différents aspects, les différents possibles. L'engagement signifie, quant à lui, une certaine prise de position face à ces possibilités explorées, un positionnement personnel relevant du processus d'individuation et conduisant à la formulation de choix.
- 4 La combinaison de ces deux processus, l'exploration et l'engagement, a conduit Marcia (1966 ; Marcia *et al.*, 1993) à distinguer quatre types – « statuts » – d'identité élaborés à partir de l'analyse d'entretiens explorant les engagements individuels :
 - La réalisation identitaire correspond au fait que les engagements marquent un positionnement de soi car ils résultent d'une activité exploratoire importante. Elle caractérise les personnes capables d'articuler les raisons de leurs choix et de décrire comment elles ont élaboré leurs choix personnels.
 - Le moratoire se définit par une exploration importante de la part de l'adolescent avec une quête d'engagements encore vagues. Selon Marcia, ce statut identitaire représente davantage une étape dans le développement de l'identité qu'une forme de résolution identitaire, parce qu'il devrait déboucher à terme sur la définition de valeurs et de choix propres à l'individu. L'adolescent ici fait des tests (que ce soit sur des idées, sur des attitudes, des comportements), il joue des rôles, il s'engage à court terme dans des voies qu'il peut quitter par la suite : tester par exemple plusieurs activités de loisirs sportives et culturelles permet à l'individu en moratoire de profiter de cette phase intense d'exploration pour définir son identité.
 - La forclusion identitaire se manifeste par des engagements forts sans qu'il y ait eu exploration préalable (l'adolescent reprenant généralement le discours parental). Le sujet en forclusion exprime des engagements, adopte des valeurs en bloc sans avoir connu de période d'exploration, c'est-à-dire sans les avoir assimilées lui-même. Il est en train de devenir ce que d'autres ont souhaité et préparé pour lui lorsqu'il était enfant. L'éducation ne sert qu'à confirmer ses croyances infantiles.
 - La diffusion identitaire se caractérise par l'absence d'engagement qu'il y ait eu ou non exploration. En d'autres termes, les adolescents en diffusion se caractérisent par l'absence d'un ensemble cohérent de valeurs personnelles et par un faible degré ou une absence d'exploration des possibilités. Ils se laissent porter par le courant, pourrait-on dire. Par exemple, un individu en diffusion peut, comme celui en moratoire, être amené à diversifier ses activités de loisirs – mais contrairement à l'individu en moratoire, il n'a pas activement

cherché une activité pouvant lui convenir, il semble y avoir été amené par hasard, au gré des événements.

- 5 Concernant la question de l'identité à l'adolescence et la période « jeune adulte », le modèle des statuts d'identité est devenu l'approche dominante (Bosma, 1994 ; Meeus, 1996) servant de base à des travaux développementaux, différentiels et contextuels sur l'identité.
- 6 L'accent a d'abord été mis sur la recherche d'une séquence développementale conformément aux présupposés théoriques de Marcia, allant de la diffusion ou forclusion vers le moratoire, puis la réalisation identitaire. Or les travaux empiriques n'ont pas validé l'existence de cette séquence développementale mais ont mis en évidence une évolution globale allant de la diffusion identitaire en début d'adolescence vers la réalisation en fin d'adolescence (cf. notamment Meeus, 1996 ; Waterman, 1982 ; 1993). Les conceptions développées dans le champ de l'« Ego Identity » se sont progressivement orientées vers la mise au jour de transitions identitaires, puis vers l'articulation d'une construction identitaire en contexte. Les travaux de recherches sont centrés désormais sur l'interaction individu-environnement dans le développement de l'identité (Adams & Fitch, 1983 ; Adams & Marshall, 1996 ; Goossens & Phinney, 1996 ; Markstrom-Adams, 1992 ; Schwartz, 2001). L'identité individuelle est ainsi conçue comme une adaptation au contexte social (Baumeister & Muraven, 1996).
- 7 Grotevant (1987) a été l'un des premiers chercheurs dans ce domaine à tenter d'identifier les différents contextes jouant un rôle dans le développement identitaire à l'adolescence : que ce soit l'environnement socio-culturel, la famille, les pairs, ou encore l'environnement scolaire. Des caractéristiques de chaque contexte facilitent ou handicapent la construction identitaire. Ces questions sont notamment importantes dans les domaines scolaire et vocationnel puisqu'ils représentent les domaines d'engagement nécessaires les plus explicites du point de vue social (Lannegrand-Willems, 2000 ; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).
- 8 La question du contexte peut être abordée de façon plus ou moins proximale, du microcontexte, tel que la famille ou l'école, au macrocontexte, tel que le contexte socio-culturel (Bronfenbrenner, 1979). D'un point de vue macrocontextuel, Côté (1996) souligne que les sociétés occidentales ont évolué d'une certaine rigidité vers une plus grande liberté, ce qui est censé permettre à chacun d'adapter son identité en fonction des circonstances, mais ce qui a, en contrepartie, augmenté la pression de chacun dans la création de sa propre identité – une pression qui est la plus forte au moment de l'adolescence. L'identité serait devenue une question essentielle du développement humain mais particulièrement difficile à résoudre. Selon son analyse, les sociétés occidentales favorisent l'approbation d'autrui, et guidée par l'image, l'identité se caractériserait par un déclin général des engagements (Côté, 1996 ; 1997). Elles ont produit en quelque sorte une adolescence prolongée et potentiellement aliénée, avec une recherche d'approbation et de soutien (Côté & Allahar, 1996). Ces caractéristiques sociétales pourraient conduire à une relative baisse d'activité exploratoire, mais surtout à une absence d'engagements. D'ailleurs, dans les recherches récentes comparées aux plus anciennes, Côté (1996) remarque que le nombre de personnes « diffuses » est plus important alors que le nombre de personnes en réalisation identitaire décroît.
- 9 Cette évolution nous interroge par rapport à la nécessité qu'ont les adolescents de formuler des choix, particulièrement dans le domaine de l'orientation.

- 10 Partant de cette conception de la construction identitaire à l'adolescence reposant sur la combinaison des processus d'exploration et d'engagement et la détermination de statuts d'identité, il s'agissait d'analyser l'articulation des questions d'identité et de contexte, en soulignant la difficulté de la construction de l'identité aujourd'hui, en évaluant la place de la diffusion identitaire (Côté, 1996), à travers notamment la mise en évidence d'un sous-type de diffusion, « l'aliénation », marquée par une absence d'exploration et d'engagement. En effet, lors d'une précédente étude (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006), il est apparu nécessaire d'intégrer un statut supplémentaire au modèle en différenciant les adolescents explorant différentes alternatives sans parvenir à se déterminer, forme d'exploration divergente, des adolescents sans quête exploratoire ni de recherche de positionnement de soi. Ce nouveau statut identitaire a été nommé « aliénation identitaire » pour rendre compte de l'absence d'exploration et d'engagement. La subdivision du statut de diffusion identitaire est en accord avec des travaux antérieurs (Archer & Waterman, 1988 ; Marcia, 1989) et avec les considérations des effets macrocontextuels sur la construction identitaire de Côté et Allahar (1996).
- 11 L'étude visait ensuite à caractériser l'identité des adolescents en termes de cinq statuts d'identité à ces deux grands paliers de l'orientation que sont les classes de troisième et de terminale. La classe de troisième, le « cycle d'orientation », constitue le premier palier de distribution des compétences avec une séparation entre les études générales et les études professionnelles. La classe de terminale quant à elle marque la fin des études secondaires : il s'agit du « cycle terminal » au cours duquel les élèves doivent s'informer des différentes orientations post-bac possibles en accord avec les séries de baccalauréat. Les enjeux de l'orientation scolaire et professionnelle sont importants, car comme l'ont souligné Dubet et Duru-Bellat (2000), il existe une forte hiérarchie des filières, des sections, des formations, explicite ou implicite, c'est-à-dire des inégalités des voies d'orientation, à tous les niveaux du système scolaire, et particulièrement au premier palier, la classe de troisième. À ces deux paliers d'orientation qui représentent des contextes favorisant la formulation de choix, observe-t-on chez les élèves une prédominance des statuts d'identité marqués par l'exploration (le « moratoire ») ? Par l'engagement (« la forclusion ») ? Par la combinaison des deux processus (la « réalisation » identitaire) ? Quelle est l'ampleur des cas de diffusion identitaire, marquée par une absence de construction de choix personnels, qu'il y ait une tentative de quête exploratoire (le statut de « diffusion » ici) ou une absence d'exploration (« l'aliénation ») ? L'étude empirique présentée ensuite tente de répondre à ces questions.
- 12 Le sexe des élèves a été également pris en compte dans l'étude, des travaux ayant mis en évidence une maturation plus rapide des filles dans le développement identitaire (Streitmatter, 1988). Cependant, dans le seul domaine scolaire et professionnel, les études n'ont pas réellement mis en évidence de différences entre garçons et filles (Bilsker, Schiedel, & Marcia, 1988 ; Bosma, 1994).

Méthode

Participants

- 13 La population d'étude est constituée de 357 adolescents scolarisés en troisième (N = 253) dans des collèges socialement diversifiés et en terminale (N = 104) d'un lycée polyvalent.

- 14 L'échantillon total se compose de 224 filles et 132 garçons, la moyenne d'âge est de 16,68 ans (minimum = 14 ; maximum = 20)¹ et se décompose de la façon suivante :
- En troisième : 124 garçons et 128 filles, l'âge moyen est de 15,6 ans (minimum 14 ; maximum 18).
 - En terminale : 8 garçons et 96 filles ; l'âge moyen est de 18,1 ans (minimum = 16 ; maximum = 20). Les élèves sont issus de différentes filières (littéraire N = 30 – Économique et Social N = 39 – Scientifique N = 21 – Sciences Médico-Sociales N = 21).

Mesures

- 15 Une adaptation française sous forme de questionnaire de la GIDS (Groningen Identity Development Scale) de Bosma (1985 ; 1992 ; 1994) a été réalisée et validée (Lannegrund-Willems & Bosma, 2006). Ce questionnaire se compose d'une question ouverte thématique centrée sur le domaine des choix vocationnels dans cette étude, puis de 11 items d'exploration et de 15 items d'engagement. La question ouverte permet de solliciter le point de vue de l'élève sur son orientation. Il était ainsi demandé aux sujets de se prononcer sur leur orientation scolaire et professionnelle après la troisième pour le palier troisième, après la terminale pour le palier terminale. Les items du questionnaire proposés ensuite sont relatifs au point de vue exprimé par le sujet. Par exemple, « Essayez-vous de vous renseigner pour vous faire un point de vue plus large ? » est un item d'exploration, « Êtes-vous sûr(e) de votre avis sur votre orientation scolaire et professionnelle ? » est un item d'engagement. Les réponses possibles sont présentées sous forme d'échelle de Likert (réponses négatives, intermédiaires et positives, cotées de 0 à 2). Les scores varient de 0 à 22 pour l'exploration et de 0 à 30 pour l'engagement. La consistance interne de l'échelle est satisfaisante pour les deux dimensions (exploration : $\alpha = .81$ – engagement : $\alpha = .84$).

Procédure

- 16 La passation des questionnaires a été réalisée dans les établissements scolaires de façon collective par des collaborateurs de recherche, au cours du troisième trimestre, c'est-à-dire à un moment où les élèves doivent se prononcer sur leurs choix d'orientation.

Analyses

- 17 À partir des Z-scores d'exploration et d'engagement (obtenus à partir des scores bruts issus du questionnaire), des analyses hiérarchiques permettent de mettre en évidence des profils d'identité différents. La procédure retenue ici consiste à effectuer une première analyse exploratoire suivant la méthode de Ward afin de voir si on retrouve les statuts d'identité attendus (réalisation, moratoire, forclusion, diffusion, aliénation), puis de réaliser une analyse en nuées dynamiques dans le but d'affiner la classification des sujets.
- 18 Une fois la répartition des sujets dans les statuts d'identité effectuée, il s'agit d'en voir les distributions aux deux paliers d'orientation (à l'aide d'un test du Khi-deux). Étant donné que la répartition par sexe est très différente aux deux paliers, l'effet du sexe sera analysé en croisant le sexe et les statuts d'identité au palier de la troisième, et contrôlé en analysant sur le seul échantillon féminin le croisement entre les deux paliers d'orientation et les statuts d'identité.

Résultats

Mise en évidence de 5 profils d'identité par analyses hiérarchiques

- 19 Dans un premier temps, l'analyse hiérarchique utilisant la méthode de Ward a permis de mettre en évidence les 5 statuts d'identité attendus.
- 20 À la première division en 2 groupes des 357 sujets, la partition distingue un groupe 1 de 157 sujets et un groupe 2 de 200 sujets. À l'étape suivante, le groupe 2 se subdivise en un nouveau groupe 1 (N = 52) et un groupe 2 (N = 105). La partition suivante se fait sur le groupe 3, en distinguant un nouveau groupe 3 de 79 sujets d'un groupe 4 constitué de 121 sujets. À ce stade de l'analyse hiérarchique exploratoire, 4 groupes combinant de façon distincte les processus d'exploration et d'engagement ont été mis en évidence. En réalisant une ANOVA simple avec test de Tukey *a posteriori*, il s'agissait de définir les caractéristiques de chacun de ces groupes, afin de voir s'ils correspondaient au modèle de Marcia.
- 21 Les 4 groupes se distinguent effectivement du point de vue des scores moyens d'exploration et d'engagement (Exploration : $F(3, 356) = 136,47$ – Engagement : $F(3, 356) = 384,34$; $p < .0001$). Le test de Tukey met en évidence une distinction des groupes sur les dimensions de l'exploration (voir tableau 1) et de l'engagement (voir tableau 2). Le groupe 1 se caractérise par la moyenne la plus faible sur les deux processus. Les groupes 2 et 3 ont les 2 moyennes les plus élevées d'exploration mais se distinguent sur la force de l'engagement : le groupe 2 a une moyenne faible d'engagement alors que le groupe 3 obtient la moyenne la plus élevée d'engagement. Enfin, le groupe 4 se caractérise par une moyenne faible d'exploration et une moyenne élevée d'engagement. À ce stade de l'analyse hiérarchique, les 4 groupes semblent correspondre à la diffusion identitaire sous une forme « aliénation » (groupe 1), au moratoire identitaire (groupe 2), à la réalisation identitaire (groupe 3) et à la forclusion identitaire (groupe 4).

Tableau 1

Présentation des sous-groupes d'exploration établis grâce au test de Tukey et à partir des 4 groupes dégagés dans l'analyse hiérarchique (méthode de Ward)

Scores Z moyens d'exploration				
	N	Sous-ensembles distincts (moyennes ordonnées)		
Méthode de Ward		1	2	3
1	52	1,380		
4	121		0,386	
3	79			0,607
2	105			0,658

Table 1

Presentation of exploration subgroups according to Tukey test and according to the 4 groups of the cluster analysis (Ward method)

Tableau 2

Présentation des sous-groupes d'engagement établis grâce au test de Tukey et à partir des 4 groupes dégagés dans l'analyse hiérarchique (méthode de Ward)

Scores Z moyens d'exploration					
	N	Sous-ensembles distincts (moyennes ordonnées)			
Méthode de Ward		1	2	3	4
1	52	1,229			
2	105		0,696		
3	121			0,261	
4	79				1,310

Table 2

Presentation of commitment subgroups according to Tukey test and according to the 4 groups of the cluster analysis (Ward method)

- 22 Si une partition supplémentaire est demandée, la division est réalisée au niveau du groupe 2, qui se subdivise en un groupe 2 (N = 46) et un groupe 5 (N = 59).
- 23 Grâce à l'analyse de variance et au test de Tukey, il est possible de spécifier les caractéristiques de ces groupes (voir tableaux 3 et 4). Les groupes 1 et 2 ne se distinguent pas du point de vue de leur degré d'engagement – très faible dans les 2 cas. L'analyse de variance fait d'ailleurs état d'un calcul de F moins élevé à ce stade : $F(4, 356) = 367,96$; $p < .0001$; et le test de Tukey identifie 4 sous-groupes et non 5. Ils se distinguent en revanche clairement par le degré d'exploration : $F(4, 356) = 140,97$; $p < .0001$. Le groupe 1 obtient en effet une moyenne extrêmement faible ($m = 1,38$) comparée aux autres groupes, alors que le groupe 2 a une moyenne attestant de l'existence d'une activité exploratoire ($m = 0,07$). Cette subdivision correspond bien à une distinction entre un groupe sans engagement et sans activité exploratoire, que l'on peut qualifier d'« aliénation », et un groupe sans engagement avec activité exploratoire renvoyant à la diffusion identitaire.

Tableau 3

Présentation des sous-groupes d'exploration établis grâce au test de Tukey et à partir des 5 groupes dégagés dans l'analyse hiérarchique (méthode de Ward)

Scores Z moyens d'exploration						
	N	Sous-ensembles distincts (moyennes ordonnées)				
Méthode de Ward		1	2	3	4	5
1	52	1,380				
2	121		0,386			
3	46			0,073		
4	79				0,607	
5	59					1,115

Table 3

Presentation of exploration subgroups according to Tukey test and according to the 5 groups of the cluster analysis (Ward method)

Tableau 4

Présentation des sous-groupes d'engagement établis grâce au test de Tukeyet à partir des 5 groupes dégagés dans l'analyse hiérarchique (méthode de Ward)

Scores Z moyens d'exploration						
	N	Sous-ensembles distincts (moyennes ordonnées)				
Méthode de Ward	1	2	3	4	5	
1	52	1,229				
2	46	1,120				
5	59		0,364			
4	121			0,261		
3	79					1,310

Table 4

Presentation of commitment subgroups according to Tukey test and according to the 5 groups of the cluster analysis (Ward method)

- 24 En somme, l'analyse hiérarchique conduit à distinguer 5 profils identitaires :
- Un profil alliant de très faibles scores d'exploration et d'engagement (« l'aliénation » identitaire, groupe 1, N = 52).
 - Un profil caractérisé par des scores moyens d'exploration et de très faibles scores d'engagement (la « diffusion » identitaire, groupe 2, N = 46).
 - Un profil alliant de faibles scores d'exploration et des scores élevés d'engagement (la « forclusion » identitaire, groupe 4, N = 121).
 - Un profil combinant des scores très élevés d'exploration et des scores moyens-faibles d'engagement (le « moratoire », groupe 5, N = 59).
 - Et enfin, un profil caractérisé par de hauts scores d'exploration et d'engagement qualifié de « réalisation identitaire » (groupe 3, N = 79).
- 25 Cette première étape exploratoire semble valider l'existence de 5 statuts d'identité. Une analyse hiérarchique en nuées dynamiques a permis ensuite d'affiner la classification. La figure 1 présente la classification obtenue à l'issue de cette procédure : 18,2 % de notre échantillon présentent un profil « aliénation » de l'identité, 27,2 % ont une identité « diffuse », 18,8 % sont dans un profil dit « forclos », 13,7 % des adolescents sont dans une période de « moratoire », et enfin, 22,1 % ont un profil « réalisation » de l'identité (la pertinence de cette répartition est appuyée par la réalisation d'une analyse discriminante aboutissant à un pourcentage d'individus bien classés égal à 99,4 %). La répartition est utilisée ensuite dans le but de voir la distribution des profils identitaires aux deux paliers d'orientation étudiés.

Figure 1. Caractéristiques des statuts d'identité : moyennes (scores Z) d'exploration et d'engagement à l'issue d'une classification en nuées dynamiques

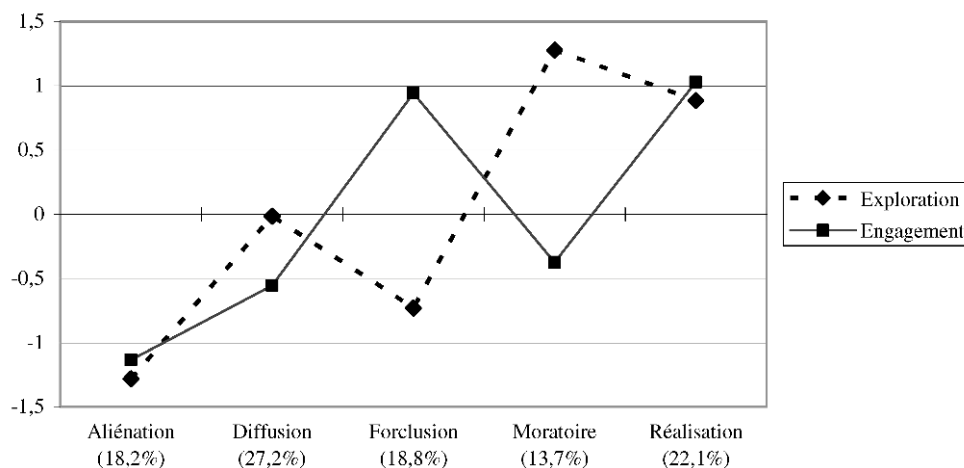


Figure 1. Characteristics of identity statuses: exploration and commitment means (Z scores) after a K-means cluster analysis

La répartition des statuts d'identité aux deux paliers de l'orientation

26 Le test de Khi-deux réalisé ensuite met en évidence des différences de distribution des statuts d'identité aux deux paliers d'orientation (Khi-deux = 110,76 ; ddl = 4 ; $p < .0001$; voir figure 2).

- En classe de troisième, les statuts d'identité les plus fréquents sont la diffusion identitaire (32,5 %), l'aliénation identitaire (25,7 %), et la forclusion identitaire (22,5 %). Les deux autres statuts, moratoire et réalisation identitaire, ont des proportions plus faibles (de l'ordre de 10 %).
- En classe de terminale, les profils identitaires les plus fréquents sont nettement plus marqués par l'exploration active (moratoire pour 25 % des élèves) et par la construction personnelle des choix (réalisation identitaire pour 50,9 %). Les autres statuts identitaires sont beaucoup moins présents (diffusion pour 14,4 % des élèves ; forclusion pour 9,6 % d'entre eux ; absence d'aliénation à cette étape de la scolarité).

Figure 2. Répartition (%) des statuts d'identité aux deux paliers de l'orientation (troisième et terminale)

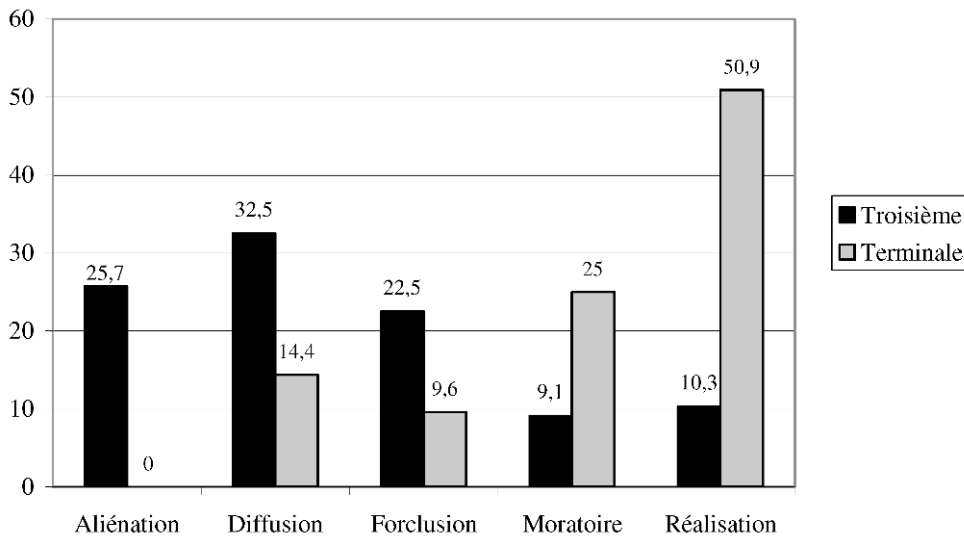


Figure 2. Distribution (%) of identity statuses at the two transitional points (grades 9 and 12)

27 Qu'en est-il de l'effet du sexe ? D'une part, au palier de la troisième, où la répartition garçons-filles est à peu près équivalente, un test de Khi-deux a été réalisé croisant le sexe et les statuts d'identité et n'a mis en évidence aucune différence significative (Khi-deux = 1,23 ; ddl = 4 ; $p = .87$). D'autre part, pour contrôler un éventuel effet du sexe dans la comparaison des deux paliers d'orientation, un test de Khi-deux croisant les deux paliers d'orientation et les statuts d'identité a été réalisé de nouveau sur le seul échantillon féminin. De la même façon que pour la totalité de l'échantillon, la répartition dans les différents statuts d'identité des collégiennes est différente de celle des lycéennes (Khi-deux = 77,85 ; ddl = 4 ; $p < .0001$).

Discussion

- 28 L'étude menée ici avait pour objectif de questionner la convergence des caractéristiques de l'identité des adolescents et des demandes sociales en termes de choix d'orientation à deux paliers d'orientation : les classes de troisième et de terminale. Elle a mis en évidence le fait que des profils identitaires, marqués par la difficulté à construire des choix, tels que la « diffusion » et l'« aliénation » identitaires, sont fréquents au premier palier d'orientation de la troisième. À eux deux, ces statuts concernent plus de 57 % des adolescents. Ces fortes proportions vont bien dans le sens des analyses faites à la fois par des spécialistes de l'identité et de l'adolescence selon lesquelles la construction identitaire serait particulièrement difficile dans notre société (Baumeister & Muraven, 1996 ; Côté, 1996). Conformément aux présupposés, l'aliénation identitaire, caractérisée par une absence d'exploration et d'engagement, est présente ici chez un quart des élèves de troisième. Néanmoins, en fin d'adolescence, le moratoire, et surtout la réalisation identitaire progressent chez les sujets. Ce résultat est conforme aux études développementales menées sur le sujet (Marcia *et al.*, 1993). Ainsi, à ce stade, les injonctions sociales de l'orientation sont bien en phase avec les caractéristiques de la construction identitaire, en termes ici de construction personnelle des choix.
- 29 Suite à ces résultats, deux points de discussion paraissent nécessaires.
- D'une part, la difficulté pour l'adolescent d'aujourd'hui, et plus particulièrement pour le jeune adolescent, de formuler des choix – difficulté à relier en partie à l'extension de la scolarisation et au développement d'une nouvelle période appelée « emerging adulthood » (Arnett, 2004), caractérisée notamment par l'incertitude et l'exploration.
 - D'autre part, la question de l'incertitude et des fonctions adaptatives qu'elle peut révéler.
- 30 Développons successivement ces deux points.
- 31 Il nous semble important de ne pas négliger de considérer l'adolescence par rapport à l'évolution du monde social. Notre société se caractérise par un avenir ou un devenir à construire (et non pas à reproduire), et cela s'accompagne à la fois d'un affaiblissement des interdits et d'un accroissement des exigences en termes de réussite individuelle. Comme le disent Jeammet & Corcos (2001), le slogan implicite de nos sociétés pourrait être le suivant : « fais ce que tu veux mais soit le meilleur », alors que, lorsque l'interdit était fort, l'adolescent pouvait se dire : « si je ne fais pas ce que je veux, ce n'est pas que je n'en ai pas les moyens, c'est parce que c'est interdit » (p. 74), ce qui protégeait le soi en construction. Aujourd'hui, la construction de soi est une « tâche » développementale de l'adolescence particulièrement difficile. Les résultats de l'étude réalisée ici illustrent bien ce phénomène, puisqu'un adolescent sur quatre est, en classe de troisième, dans une situation d'aliénation identitaire – à ceux-là s'ajoutent les cas de diffusion identitaire (environ un adolescent sur trois étant en diffusion identitaire). Ces constats rejoignent les analyses de Côté (1996 ; Côté & Allahar, 1996) selon lesquelles les caractéristiques de notre société actuelle favorisent la diffusion identitaire. Néanmoins, la construction identitaire se fait de façon dynamique, pas nécessairement de façon « ascendante », puisque des transitions identitaires du moratoire vers la diffusion identitaire par exemple ont pu être constatées (Waterman, 1982 ; 1993). Un mouvement global de la diffusion vers la réalisation identitaire semble toutefois se dégager lorsqu'on envisage une perspective temporelle de l'entrée dans l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte (Meeus, 1996).

- 32 Ces constats sont liés en partie à l'extension de la scolarisation qui conduit à reporter le moment des choix. Si construction identitaire et adolescence coïncidaient dans les années 70, un décalage temporel s'est réalisé, car la construction identitaire caractérise aujourd'hui – avec ses interrogations, l'essai des possibles, l'exploration – la population des 18-25 ans, devenue une classe d'âge à part entière, entre l'adolescence et l'âge adulte (rappelons que 54 % des jeunes français de 20 ans sont scolarisés). Voici la façon dont Arnett (2004) définit cette population d'« adultes en émergence » à partir de cinq caractéristiques : c'est l'âge de l'exploration identitaire (essai de différentes possibilités, notamment du point de vue professionnel et des relations amoureuses) ; l'âge de l'instabilité ; la période de la vie la plus centrée sur le soi ; l'âge où on se sent « en transition » (ni adolescent, ni adulte) ; et enfin l'âge des possibles (existence d'opportunités de choix).
- 33 Ces caractéristiques – exploration, instabilité, questionnement sur le soi, âge de transition (ni enfant, ni adulte), âge des possibles – correspondaient clairement à l'adolescence. Le décalage temporel de l'entrée dans l'âge adulte entraînerait-il le report de certaines de ces caractéristiques ? Si on se réfère aux processus de construction identitaire aujourd'hui, l'exploration identitaire caractériserait à la fois les périodes de l'adolescence et de l'adulte en émergence (bien que l'exploration ne semble pas une nécessité à l'adolescence si elle peut être reportée, alors qu'elle le devient ensuite), l'engagement quant à lui serait plus caractéristique de la deuxième période. Encore faudrait-il mener des recherches sur les différents domaines de construction identitaire afin de voir si une élaboration progressive par domaine de vie est observée. Des recherches déjà menées dans ce sens (Archer, 1982 ; Meilman, 1979) ont mis en évidence des domaines où s'observent d'abord des signes de construction identitaire (comme les choix vocationnels) comparés à d'autres qui se construisent plus tardivement dans le développement (l'idéologie politique par exemple), mais elles doivent être réactualisées et tenir compte de caractéristiques psychosociales des jeunes : si 54 % des jeunes de 20 ans sont scolarisés, cela signifie que 46 % ne le sont pas. Qu'en est-il de la construction identitaire des adolescents et jeunes adultes ayant quitté le système scolaire pour entrer dans la vie active ? Qu'en est-il des jeunes déscolarisés ?
- 34 Considérant l'ampleur du phénomène de la diffusion de l'identité, il paraît difficile de considérer l'incertitude et l'indécision seulement sous un angle négatif, alors qu'elles font partie intégrante des étapes de construction des choix et correspondent à ce qu'on observe aujourd'hui le plus fréquemment, notamment chez les jeunes adolescents.
- 35 Si l'indécision semble caractéristique de la diffusion de l'identité, l'incertitude semble correspondre au moratoire identitaire, à un espace ouvert à différents possibles. Et on sait combien la plasticité des choix est importante à cette période de la vie. Le lien entre choix d'orientation et réussite a d'ailleurs été mis en évidence, non pas dans un rapport de causalité linéaire, mais dans un rapport de détermination circulaire, où le projet favorise la réussite autant que la réussite engendre le projet. Il avait été ainsi montré que des étudiants en psychologie qui réussissaient leurs études deux ans après leur entrée dans le cursus souhaitaient massivement poursuivre leurs études en psychologie (bien plus qu'à leur entrée) alors que ceux qui échouaient dans leurs études envisageaient une autre orientation (et ce bien plus qu'à leur entrée dans la filière) [Dumora & Lannegrand-Willems, 1999]. Il existe bien une plasticité des choix mis en évidence ici au niveau universitaire, des processus de conformisation progressive à l'espace des probables qui

mobilisent positivement les étudiants en réussite, ou pour ceux qui sont en échec, les conduisent à une acceptation rationalisée de leur situation.

Conclusion

- 36 À l'adolescence comme au début de l'âge adulte, les questions dynamiques de la construction des choix et de l'identité sont centrales. Lors des demandes sociales et scolaires de formulation de choix d'orientation, chaque élève est renvoyé à un devenir à construire (Jeammet & Corcos, 2001), avec un éventail des possibles plus ou moins important selon les cas, mais sans base claire pour faire un choix (Baumeister & Muraven, 1996), mis à part les résultats scolaires. En montrant certaines difficultés des jeunes adolescents notamment dans la construction des choix, cette étude souligne l'importance de l'accompagnement des élèves par des professionnels du conseil en orientation.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, G. R., & Fitch, S. A. (1983). Psychological environments at university departments: Effects on college students' identity status and ego stage development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1266-1275.
- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology identity. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429-442.
- Archer, S. L. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53, 1551-1556.
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1988). Psychological individualism: Gender differences or gender neutrality? *Human Development*, 31, 65-81.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Bilsker, D., Schiedel, D., & Marcia, J. (1988). Sex differences in identity statuses. *Sex Roles*, 18, 231-236.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence. Coping with commitments*. Groningen: Rijksuniversiteit Te Groningen.
- Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence: Managing commitments. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent Identity Formation* (pp. 91-121). Newbury Park: Sage.
- Bosma, H. A. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 291-311.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20, 421-437.
- Côté, J. E., & Allahaar, A. L. (1996). *Generation on hold: Coming of age in the late twentieth century*. New York: New York University Press.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28, 3-29.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New-York: Norton [*Adolescence et crise : la quête de l'identité* (1972). Paris : Flammarion].
- Goossens, L., & Phinney, J. S. (1996). Identity, context and development. *Journal of Adolescence*, 19, 491-496.
- Grotevant, H. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of adolescent research*, 2, 203-222.
- Jeammet, Ph., & Corcos, M. (2001). *Évolution des problématiques à l'adolescence. L'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Rueil-Malmaison : Doin Éditeurs.
- Lannegrand-Willems, L. (2000). *Identité scolaire et effets de contexte chez l'adolescent*. Thèse de Doctorat de Psychologie, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. (2006). Identity development-in-context. The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1989). Identity Diffusion differentiated. In M. A. Luszcz, & T. Nettelbeck (Eds.), *Psychological development: Perspectives across life-span* (pp. 289-294). Amsterdam: North-Holland Elsevier Science.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New-York: Springer.
- Markstrom-Adams, C. (1992). A consideration of intervening factors in adolescent identity formation. In G. Adams, T. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 173-192). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(5), 569-598.
- Meilman, P. W. (1979). Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence. *Developmental Psychology*, 15, 230-231.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1), 7-58.
- Streitmatter, J. L. (1988). Ethnicity as a mediating variable of early adolescent identity development. *Journal of Adolescence*, 11, 335-346.

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 342-358.

Waterman, A. S. (1993). Developmental perspectives on identity formation: from adolescence to adulthood. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky, *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 42-68). New York: Springer.

NOTES

* Thèmes de recherche : développement en contexte, adolescence, adaptation psychosociale, identité. Courriel : Lyda.lannegrand@u-bordeaux2.fr

1. Le milieu socio-économique des sujets n'a pas été relevé dans cette étude. Néanmoins, des études antérieures n'ont pas montré de différence significative dans les statuts d'identité ni dans l'intensité d'engagement ou quantité d'exploration selon le milieu d'origine (Bosma, 1994 ; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).

RÉSUMÉS

L'objectif de cette étude est de caractériser l'identité des adolescents en termes de statuts d'identité à deux grands paliers de l'orientation. Un questionnaire portant sur l'exploration et l'engagement dans le domaine des choix vocationnels (adaptation de GIDS) a été proposé à 357 élèves de troisième et de terminale. Les résultats mettent en évidence le fait que des profils identitaires, marqués par la difficulté à construire des choix (« diffusion » et « aliénation »), sont fréquents en troisième. Néanmoins, au palier de terminale, conformément aux études développementales menées sur le sujet, le moratoire, et surtout la réalisation identitaire progressent chez les sujets.

Following the topic of identity statuses, the present study focuses on the characteristics of identity construction at two important transitional points that mark adolescence, at 9th and 12th grades. A French adaptation of GIDS that assessed exploration and commitment in the vocational domain has been completed by 357 pupils from grades 9 and 12. The results showed that identity diffusion and alienation had a high frequency at the first transitional point (9th grade). Nevertheless, at grade 12, according to developmental studies on this topic, moratorium and, above all, identity achievement were in progress.

INDEX

Mots-clés : Adolescence, Choix d'orientation, Construction identitaire, Statuts d'identité

Keywords : Identity construction, Identity statuses, Vocational choices

AUTEUR

LYDA LANNEGRAND-WILLEMS

Maître de conférences en psychologie du développement, Université Victor Segalen Bordeaux 2, et membre du Laboratoire de Psychologie Santé et Qualité de vie (EA 4139). Thèmes de recherche : développement en contexte, adolescence, adaptation psychosociale, identité.
Courriel : Lyda.lannegrand@u-bordeaux2.fr