



HAL
open science

**Valeurs et choix vocationnel chez les jeunes :
déterminants de l'évolution des valeurs chez des élèves
du collège et lycée**

Bernard Mpouki

► **To cite this version:**

Bernard Mpouki. Valeurs et choix vocationnel chez les jeunes : déterminants de l'évolution des valeurs chez des élèves du collège et lycée. Psychologie. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2018. Français. NNT : 2018CNAM1223 . tel-04343679

HAL Id: tel-04343679

<https://theses.hal.science/tel-04343679>

Submitted on 14 Dec 2023

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.

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE
CENTRE DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL ET LE DÉVELOPPEMENT

THÈSE

Présentée par :

Bernard Clotaire MPOUKI

Soutenue le : **jeudi 13 décembre 2018**

Pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

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

**Valeurs et choix vocationnel chez les jeunes :
Déterminants de l'évolution des valeurs chez des élèves
du collège et lycée**

THÈSE dirigée par :

M. BERNAUD Jean-Luc

Professeur des Universités, CNAM, Paris

RAPPORTEURS :

Mme VONTHRON Anne-Marie

Professeur des Universités, Université de Paris Nanterre

M. ZENASNI Franck

Professeur des Universités, Université de Paris Descartes

JURY :

Mme ULMANN Anne-Lise

Présidente du jury, Maître de conférences, HDR, CNAM,
Paris

M. BERNAUD Jean-Luc

Professeur des Universités, CNAM, Paris

M. GAUDRON Jean-Philippe

Professeur des Universités, Université de Toulouse 2

Mme VONTHRON Anne-Marie

Professeur des Universités, Université de Paris Nanterre

M. ZENASNI Franck

Professeur des Universités, Université de Paris Descartes

*A mes parents et mon aîné Docteur Louïs Blondo Ngolo,
qui méritaient de voir ce travail.
Que leurs âmes reposent en paix.*

*Je ne pense jamais au temps que j'ai perdu.
Je suis le programme prévu, parce qu'il est prévu
et qu'on me le prépare.
(N. Mandela, 3 mai 1993).*

Remerciements

Au terme de ce long travail et avant tout, j'aimerais exprimer ma profonde gratitude à plusieurs personnes qui ont contribué directement ou indirectement, de près ou de loin à la réalisation de cette recherche.

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de thèse, professeur Jean-Luc Bernaud, pour m'avoir fait confiance en acceptant de diriger cette thèse. J'ai beaucoup appris auprès de lui, pendant toutes ces années où il m'a accompagné. Il m'a apporté la rigueur scientifique, le soutien et les encouragements quand j'en avais besoin, avec une patience bienveillante.

Ensuite, je remercie sincèrement les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer le présent travail et de l'enrichir par le bénéfice de leur expertise.

Mes remerciements s'adressent aux chefs d'établissement scolaire suivants et leurs équipes éducatives respectives qui m'ont permis de mener des enquêtes sur le terrain : Didier Lafféach, Dominique Desaix, Catherine Maloeuvre, Gérard Hochart et Joël Groux.

Un grand merci à Laurent Sovet qui m'a apporté une aide inestimable, je lui dois beaucoup. J'associe aussi Emmanuel Wassouo, Anthony Cursan, Monique Wach et Noëlle Lalelland, leur contribution au niveau méthodologique était précieuse. Je remercie chaleureusement Pierre Hohweyer, Isabelle Willai et Jean-Jacques Cacheux pour leur gentillesse et la qualité de leur relecture. J'adresse également mes remerciements à David Furt, Richard Flamein, Jean-Pierre Nkara, Philippe Romanski, Arnaud Villieux, Patrick Guérin et Christian Minza pour leur disponibilité, leurs conseils précieux et leur aide efficace. Je voudrais saluer particulièrement Cyriaque Lockenya pour son hospitalité et son attention fraternelle, et Mamadou Sanogo pour ses conseils judicieux durant ces dernières années.

Enfin, je remercie profondément Tonia, Maxence, Suzanne et Alexandre pour leur contribution et surtout d'avoir supporté mes absences et moments d'isolement pendant les dernières années de la réalisation de ce travail.

A toutes les gentilles personnes que je n'ai pas citées ici, et qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à ce travail, j'exprime ma profonde reconnaissance.

Résumé

Malgré une abondante littérature scientifique consacrée aux valeurs en tant que croyances et préférences partagées qui guident la conduite, les actes, les choix, les besoins et les motivations, les valeurs des adolescent.e.s sont peu étudiées, moins encore les déterminants de leur évolution. Pourtant, les valeurs de certains adolescents constituent une préoccupation importante, parce qu'elles se différencient de celles prônées par les adultes. Ainsi, l'objectif de cette thèse consiste à contribuer à une meilleure compréhension des valeurs, à travers l'analyse des déterminants du changement des valeurs à l'adolescence. Cette recherche se situe dans le champ de la psychologie et de la psychologie de l'orientation en particulier.

Nous avons réalisé trois études auprès des élèves à l'aide du questionnaire des valeurs par portrait de Schwartz. Dans la première étude, nous avons utilisé la méthode longitudinale auprès de 108 collégien.ne.s. Elle porte principalement sur l'analyse du lien entre le facteur âge et l'évolution des valeurs chez les adolescent.e.s. Dans la deuxième étude, une enquête a été menée auprès de 1714 élèves du second degré, pour analyser le rôle des variables personnelles et sociodémographiques sur le changement des valeurs. La dernière étude était réalisée auprès de 61 élèves de seconde générale et technologique au lycée. Elle analyse l'impact des événements de vie inopinés sur l'évolution des valeurs. Globalement, les résultats montrent d'une part l'évolution des valeurs, relativement stable à partir des variables explorées, avec des profils assez hétérogènes et d'autre part le rôle des facteurs personnels, familiaux, scolaires et des événements de vie dans le développement des valeurs à l'adolescence. En même temps, nous avons constaté les limites liées à la méthode quantitative. A partir de l'examen de la littérature proposée à ce sujet et des résultats de ces trois études, un modèle théorique de l'évolution des valeurs est proposé. Il permet d'expliquer l'évolution des valeurs dans une conception dynamique et tridimensionnelle qui articule la dimension personnelle, la dimension sociale et les événements de vie. De même, l'implication pratique de cette recherche préconise une approche holistique et dynamique d'aide à l'élaboration des projets d'avenir des adolescent.e.s, lorsque les valeurs y sont associées.

Mots clés : Valeurs, événements de vie, adolescence, évolution, projet scolaire et professionnel.

Abstract

Despite an extensive scientific literature devoted to values, as shared beliefs and preferences that govern teenagers' behavior, acts, choices, motives, and needs, few studies have dealt with teenagers' values, and to the determining factors of their evolution. Yet, some teenagers' values constitute an important issue because they differ from the values that adults advocated. Therefore, this thesis seeks to contribute to a better understanding of values through an analysis of the determining factors of values change during adolescence. This research is in the field of psychology and more specifically the psychology of guidance.

We have undertaken three studies involving pupils by the use of Schwartz portrait value questionnaire. We have used the longitudinal method involving 108 schoolchildren in the first one. It focusses mainly on an analysis of the link between the age factor and the evolution of the values among teenagers. The second study deals with a survey involving 1714 high school pupils to analyze the role of personal and sociodemographic variables. The last study involved 61 fifth form pupils from general and technical school. It examines the impact of unexpected life events on the evolution of values. Overall on the one hand, the results reveal the evolution of relatively stable values from the variables been explored on relatively heterogeneous profiles, and the roles of personal, family, school factors, and life events in the development of values during adolescence, on the other hand. At the same time, we have assessed the limitations of the quantitative method. Based on an examination of the related literature, and the results of these three studies, a theoretical model has been proposed concerning the evolution of values. It allows us to account for the evolution of value in the context of a dynamic and three-dimensional conception that highlights the personal, social dimensions, and life events. Similarly the practical implication of this research calls for a holistic and dynamic approach aiming at the elaboration of teenagers' future projects, whenever values are associated.

Key words: value, life events, adolescence, evolution, school and professional project

Table des matières

Remerciements.....	4
Résumé	5
Table des matières	7
Liste des tableaux	13
Liste des figures	16
Liste des annexes.....	17
Introduction	19
Première partie : Contexte théorique	25
Chapitre 1. Concept et théorie des valeurs	26
1.1. Définition des valeurs	26
1.2. Les valeurs en philosophie	27
1.2.1. Le courage comme valeur.....	28
1.2.2. La typologie des valeurs	32
1.2.3. La critique des valeurs.....	33
1.2.4. La formation des valeurs	34
1.3. Les valeurs en sociologie	36
1.3.1. Le système social et les valeurs	36
1.3.2. Les valeurs et les normes sociales.....	38
1.4. Les valeurs en psychologie.....	39
1.4.1. Les valeurs, les croyances et les attitudes	40
1.4.2. Les valeurs et la motivation	41
1.5. Premières approches psychologiques des valeurs	42
1.5.1. La typologie de Spranger.....	42
1.5.2. Le questionnaire de Vernon et Allport (1931).....	43
1.6. La théorie de Rokeach.....	44

1.6.1. Les postulats fondamentaux	44
1.6.2. Définition des valeurs.....	45
1.6.3. L'inventaire des valeurs : Rokeach Value Survey (RVS)	46
1.7. Théorie de Schwartz	48
1.7.1. Les postulats de base	48
1.7.2. Définition et structure des valeurs	50
1.7.3. La mesure des valeurs	55
1.7.4. La validité de la théorie	59
1.7.5. Le développement du modèle des valeurs de Schwartz	60
1.8. Les valeurs de travail : modèles de Super et de Perron	62
1.9. Autres modèles	64
Conclusion	66
Chapitre 2. Relativité culturelle des valeurs	68
2.1. Définition de la culture	68
2.2. Les valeurs culturelles d'Hofstede.....	70
2.2.1. Les quatre dimensions culturelles des valeurs.....	70
2.2.2. Critique du modèle d'Hofstede.....	72
2.3. L'individualisme et le collectivisme selon Harry Triandis	72
2.3.1. Deux dimensions indépendantes : collectivisme et individualisme.....	72
2.3.2. La typologie des valeurs culturelles.....	73
2.4. Les valeurs culturelles de Schwartz.....	74
2.4.1. Les dimensions culturelles des valeurs de Schwartz.....	75
2.4.2. La cartographie des valeurs culturelles	76
2.5. Les valeurs de la France	77
2.5.1. Les valeurs françaises dans des enquêtes internationales	78
2.5.2. Les enquêtes nationales sur les valeurs	79
2.5.3. Les valeurs culturelles de la France	81
2.5.4. Les valeurs institutionnelles	82
Conclusion	85

Chapitre 3. Acquisition et transmission des valeurs	87
3.1. Origine motivationnelle des valeurs	87
3.1.1. La classification des besoins.....	88
3.1.2. Le continuum besoins-valeurs	89
3.2. Le développement moral chez l'enfant	90
3.2.1. L'approche positiviste : Emile Durkheim	91
3.2.2. L'approche cognitive selon Jean Piaget	92
3.2.3. L'approche socio-cognitive selon Lawrence Kohlberg	94
3.3. L'approche développementale des valeurs	97
3.4. L'internalisation des valeurs	100
3.4.1. L'internalisation comme niveau d'influence : expérience de Kelman.....	101
3.4.2. Autres caractéristiques de l'internalisation.....	102
3.5. Les agents de transmission des valeurs	103
3.5.1. Le milieu familial.....	103
3.5.2. Le milieu scolaire.....	105
3.5.3. Le groupe des pairs	107
3.5.4. L'usage du numérique et des médias	108
3.6. Les différentes formes d'apprentissage des valeurs	109
3.6.1. Le conditionnement opérant	109
3.6.2. L'apprentissage par observation	111
3.6.3. Autres courants de l'apprentissage	114
3.7. Pratique éducative parentale et internalisation des valeurs	115
3.7.1. Le style parental autoritaire	116
3.7.2. Le style parental permissif.....	117
3.7.3. Le style parental démocratique	118
Conclusion	119
Chapitre 4. Valeurs, orientation scolaire et vocationnelle	121
4.1. L'adolescence	121
4.1.1. Qu'est-ce que l'adolescence ?.....	121
4.1.2. Le changement cognitif.....	123
4.1.3. Le développement métacognitif.....	124

4.1.4. La construction identitaire	126
4.2. Orientation scolaire et professionnelle.....	128
4.2.1. Processus de l'orientation.....	128
4.2.2. Les déterminants de l'orientation.....	129
4.3. Les facteurs de changement des valeurs	132
4.3.1. L'âge.....	133
4.3.2. Le sexe.....	135
4.3.3. Le niveau de vie	135
4.3.4. Le niveau scolaire	136
4.3.5. Le type d'études.....	137
4.3.6. Le domaine d'activités	138
4.4. Les événements de vie et le changement des valeurs chez l'adolescent.....	139
4.4.1. Définition des événements de vie	139
4.4.2. Les événements de vie à l'adolescence : caractéristiques et mesures.....	140
4.4.3. Les événements de vie comme facteur de changement des valeurs	141
Conclusion	142
Chapitre 5 : Conclusion et perspectives de recherche.....	144
Deuxième partie : Etudes empiriques	148
Chapitre 6. Évolution structurale des valeurs chez les collégien.ne.s	149
6.1. Objectif et hypothèses de recherche	149
6.2. Méthodologie.....	151
6.2.1. Participant.e.s.....	151
6.2.2. Déroulement de l'enquête.....	154
6.2.3. Instrument : Portrait Values Questionnaire (PVQ).....	155
6.2.4. Méthodes d'analyse.....	156
6.2.5. Analyse de la validité interne du questionnaire	157
6.3. Principaux résultats.....	165
6.3.1. Analyse de l'évolution de la dimension Ouverture au changement, valeur Autonomie et valeur Stimulation.....	165
6.3.2. Analyse de l'évolution de la dimension Continuité, valeur Conformité, valeur Sécurité et valeur Tradition	167

6.3.3. Analyse de l'évolution de la dimension Affirmation de soi, valeur Pouvoir et valeur Accomplissement.....	169
6.3.4. Analyse de l'évolution de la dimension Transcendance de soi, valeur Bienveillance et valeur Universalisme.....	171
6.4. Résultats complémentaires	174
6.4.1. Analyse des corrélations intra-groupe.....	174
6.4.2. Analyse de la variabilité intra-individuelle	177
6.4. Discussion	180
Conclusion	184
Chapitre 7. Déterminants sociodémographiques des valeurs des jeunes.....	186
7.1. Objectif et hypothèses de recherche	187
7. 2. Méthodologie.....	191
7.2.1. Participants	191
7.2.2. Déroulement de l'enquête.....	195
7.2.3. Instruments d'enquête et Méthodes d'analyse.....	195
7.2.4. Analyse de la validité interne du questionnaire	196
7.3. Principaux résultats.....	196
7.3.1. Analyse descriptive des dimensions et des valeurs.....	197
7.3.2. Rôle prédicteur des caractéristiques sociodémographiques sur les valeurs	200
7.3.3. Synthèse de premiers résultats.....	215
7.3.4. Profils des valeurs des lycéen.ne.s en fonction de la filière d'études	218
7.4. Discussion	230
Conclusion	233
Chapitre 8. Rôle des événements de vie sur l'évolution des valeurs à l'adolescence	235
8.1. Objectif et hypothèse de recherche	235
8.2. Méthodologie.....	237
8.2.1. Participants	237
8.2.2. Déroulement de l'enquête.....	240
8.2.3. Instruments d'enquête et Méthodes d'analyse.....	240
8.2.4. Analyse descriptive des valeurs	242
8.2.5. Comparaison des effets intra-individuels moyens entre T1 et T2	248

8.2.6. Analyse de la distribution des réponses et sélection des événements de vie.....	253
8.3. Présentation des événements de vie retenus.....	256
8.4. Rôle des événements de vie sur les dimensions et les valeurs associées.....	258
8.4.1. Analyses corrélationnelles entre événements de vie, valeurs et dimensions.....	259
8.4.2. Analyses du rôle des événements dans l'évolution des valeurs.....	261
8.5. Discussion.....	280
Conclusion.....	283
Chapitre 9. Discussion et conclusion générales.....	285
9.1. Rappel des principaux résultats.....	286
9.1.1. Le changement des valeurs en fonction de l'âge.....	287
9.1.2. Le rôle éclairant des variables socio-démographiques sur les valeurs.....	288
9.1.3. Le rôle des événements de vie sur les valeurs des lycéen.ne.s.....	289
9.2. Les limites de cette recherche.....	290
9.3. Perspectives de recherche et aspects pratiques.....	292
Bibliographie.....	295
Annexes.....	325

Liste des tableaux

Tableau 1: 36 valeurs de Rokeach.....	47
Tableau 2 : Correspondance entre valeurs de base et valeurs de travail (Ros, Schwartz & Surkiss, 1999).....	64
Tableau 3: les valeurs de travail dominantes selon l'âge (Jin & Rounds, 2012).....	97
Tableau 4. Changement du niveau des valeurs selon les tranches d'âge (Jin & Rounds, 2012).....	99
Tableau 5 : Critères pouvant servir à marquer le début et la fin de l'adolescence (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 1)	122
Tableau 6 : Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon	153
Tableau 7 : Caractéristiques descriptives de chaque dimension et chaque valeur à T1	159
Tableau 8 : Caractéristiques de chaque dimension et chaque valeur à T2	160
Tableau 9 : Caractéristiques descriptives de chaque dimension et chaque valeur à T3	161
Tableau 10 : Matrice de corrélations entre les dimensions et les valeurs à T1	162
Tableau 11 : Matrice de corrélations entre les dimensions et les valeurs à T2	163
Tableau 12 : Matrice de corrélations entre les dimensions et les valeurs à T3	164
Tableau 13 : Moyennes et Ecart-types de la dimension Ouverture au changement, valeur Autonomie et valeur Stimulation à T1, T2 et T3	166
Tableau 14 : Moyennes et Ecart-types de la dimension Continuité, valeur Conformité, valeur Sécurité et valeur Tradition à T1 et T2 et T3.....	168
Tableau 15 : Moyennes et Ecart-types de la dimension Affirmation de soi, valeur Pouvoir et valeur Accomplissement à T1 et T2 et T3.....	170
Tableau 16 : Moyennes et Ecart-types de la dimension Transcendance de soi, valeur Bienveillance et valeur Universalisme à T1 et T2 et T3	172
Tableau 17 : Corrélations pour les échantillons appariés entre T1/T2/T3.....	176
Tableau 18 : Taux de modification des choix et pourcentage des élèves associé à chaque taux pendant les trois phases	179
Tableau 19 : Répartition des effectifs en fonction des caractéristiques sociodémographiques	193
Tableau 20 : Caractéristiques descriptives de chaque dimension et chaque valeur	198
Tableau 21 : Matrice de corrélations entre les valeurs et les dimensions.....	199

Tableau 22 : Régressions hiérarchiques pour la Transcendance de soi et les valeurs associées	202
Tableau 23 : Régressions hiérarchiques pour la Continuité et les valeurs associées	203
Tableau 24 : Régressions hiérarchiques pour l’Ouverture au changement et les valeurs associées	204
Tableau 25 : Régressions hiérarchiques pour l’Affirmation de soi au changement et les valeurs associées.....	205
Tableau 26 : Récapitulatif des effets prédictifs significatifs des caractéristiques sociodémographiques sur les valeurs et les dimensions	206
Tableau 27 : Récapitulatif de la valence positive et négative des effets prédictifs significatifs sur les valeurs et les dimensions	208
Tableau 28 : Construction de l’échantillon pondéré	221
Tableau 29 : Différences de moyenne sur les valeurs et les dimensions entre le groupe initial et le groupe pondéré	223
Tableau 30 : Répartition des effectifs en fonction des caractéristiques sociodémographiques	239
Tableau 31 : Caractéristiques descriptives de chaque valeur et chaque dimension à T1	244
Tableau 32 : Caractéristiques descriptives de chaque valeur et chaque dimension à T2	245
Tableau 33 : Matrice de corrélations entre les valeurs et les dimensions à T1	246
Tableau 34 : Matrice de corrélations entre les valeurs et les dimensions à T2.....	247
Tableau 35 : Différences de moyenne sur les valeurs et les dimensions entre T1 et T2	249
Tableau 36 : Corrélations pour les échantillons appariés entre T1 et T2	250
Tableau 37 : Caractérisation des changements intra-individuels entre T1 et T2	252
Tableau 38 : Effectifs théoriques attendus en fonction de la modalité de réponse pour une distribution suivant la loi normale.....	255
Tableau 39 : Caractéristiques des événements de vie conservés	257
Tableau 40 : Répartition des événements de vie selon leur valence et leur thème	258
Tableau 41 : Corrélations entre les indicateurs d’événements de vie et les valeurs et dimensions à T2.....	260
Tableau 42 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Bienveillance.....	267
Tableau 43 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l’Universalisme	268
Tableau 44 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Transcendance de soi.....	269
Tableau 45 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Conformité	270
Tableau 46 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Sécurité	271

Tableau 47 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Tradition.....	272
Tableau 48 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Continuité.....	273
Tableau 49 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l'Autonomie	274
Tableau 50 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Stimulation	275
Tableau 51 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l'Ouverture au changement	276
Tableau 52 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour le Pouvoir.....	277
Tableau 53 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l'Accomplissement.....	278
Tableau 54 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l’Affirmation de soi.....	279

Liste des figures

Figure 1 : Structure du système des valeurs (Schwartz, 1992, 2006)	52
Figure 2 : Continuum motivationnel circulaire de 19 valeurs (Schwartz & <i>al.</i> , 2012).....	55
Figure 3 : Structure théorique des valeurs de Schwartz augmentée de 2 types de Vérité (Wach & Hammer, 2003b).....	61
Figure 4 : Modélisation des déterminants de l'évolution des valeurs chez les jeunes scolarisés	144
Figure 5 : Evolution du score moyen de Stimulation entre les trois temps de mesure	167
Figure 6 : Evolution du score moyen de Conformité entre les trois temps de mesure.....	169
Figure 7 : Evolution du score moyen de Pouvoir entre les trois temps de mesure	171
Figure 8 : Evolution du score moyen de Transcendance de soi entre les trois temps de mesure	173
Figure 9 : Evolution du score moyen d'Universalisme entre les trois temps de mesure.....	173
Figure 10 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série S	224
Figure 11 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série ES	225
Figure 12 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série L	225
Figure 13 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série technologique...	226
Figure 14 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série professionnelle .	227
Figure 15 : Comparaison de la distribution des valeurs et dimensions en fonction de la série	229
Figure 16 : Répartition de la population dans une distribution suivant la loi normale	255

Liste des annexes

Annexe 1 : L'inventaire des valeurs de Rokeach« Rokeach Value Survey ». Rokeach (1973), traduction française de Wach et Hammer (2003, pp. 23-24).....	326
Annexe 2 : Inventaire de Schwartz (1992, 2006).....	328
Annexe 3 : Questionnaire des valeurs par portrait de Schwartz	331
Annexe 4 : Classement des pays selon les indices d'Hofstede (Bollinger et Hofstede, 1987)	334
Annexe 5 : Questionnaire des valeurs par portrait	336
Annexe 6 : Tableau d'analyse intra-individuelle de la valeur Autonomie	340
Annexe 7 : Caractéristiques descriptives des élèves en fonction du niveau scolaire basées sur les scores z	344
Annexe 8 : Caractéristiques descriptives des élèves en fonction de la série basées sur les scores z.	345
Annexe 9 : Caractéristiques descriptives des élèves en série scientifique sur les scores z	346
Annexe 10 : Caractéristiques descriptives des élèves en série économique et sociale sur les scores z.....	347
Annexe 11 : Caractéristiques descriptives des élèves en série littéraire sur les scores z	348
Annexe 12 : Caractéristiques descriptives des élèves en série technologique sur les scores z	349
Annexe 13 : Caractéristiques descriptives des élèves en série professionnelle sur les scores z	350
Annexe 14 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série scientifique	351
Annexe 15 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série économique et sociale.....	352
Annexe 16 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série littéraire	353
Annexe 17 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série technologique	354

Annexe 18 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série professionnelle	355
Annexe 19 : Brève échelle des événements de vie d'adolescents.....	356
Annexe 20 : Distribution des modalités de réponse pour chaque événement de vie (en pourcentage).....	358

Introduction

Ce travail de recherche sur les valeurs est l'aboutissement d'un intérêt grandissant, qui a commencé lors de ma formation de conseiller d'orientation psychologue, à l'INETOP à Paris, suite à la réalisation d'un mémoire de fin d'étude, portant sur les valeurs générales de base et les valeurs du travail chez des professionnel.le.s (Mpouki & Briand, 2003), sous la direction de Monique Wach. A ces côtés, j'ai bénéficié des enseignements, des échanges riches et de ses recherches sur ce thème. De plus, dans mes activités professionnelles, j'ai souvent entendu les chef.fe.s d'établissements scolaires, les professeur.e.s et les conseiller.ère.s principaux.ales d'éducation des collèges et lycées évoquer les valeurs des jeunes qui seraient différentes des leurs. Par ailleurs, dans ma pratique professionnelle, j'utilise des outils qui mesurent les valeurs des jeunes, lors de l'élaboration des projets scolaires et professionnels. Ce cheminement a suscité en moi une curiosité intellectuelle, qui s'est traduite par l'envie et la décision de mener des recherches doctorales sur les valeurs des jeunes.

Au-delà des équipes éducatives des établissements scolaires, les valeurs des jeunes alimentent les débats dans la presse et auprès des acteur.rice.s politiques en France. On mentionne souvent le déclin des valeurs (Boudon, 2002), parce que le comportement d'une partie de la jeunesse ne correspond plus à celui des générations précédentes. Dans le même ordre d'idées, on constate une évolution de la délinquance des mineurs pour diverses infractions selon les statistiques de la police de 1994 à 2004 (Mucchielli, 2007).

Dans ce contexte, le rôle de l'école cristallise les controverses (Thélot, 2004) dans la transmission des valeurs. D'ailleurs, les pouvoirs publics se sont emparés de cette question en introduisant, par exemple, l'enseignement de l'Education Civique et Morale de l'école primaire au lycée¹ en 2013 et en promulguant par la suite le 9 décembre² comme journée de la laïcité dans tous les établissements scolaires. Le but de ces actions consiste à faire comprendre, respecter et partager les valeurs de la République.

Dans la vie quotidienne et lors de grandes rencontres, les individus justifient leurs choix ou l'évaluation des personnes et des événements sociaux en employant le terme « valeur ». Par ailleurs, le terme « valeur » est fréquemment utilisé en sciences sociales et en sciences humaines. Dans le domaine de la psychologie sociale, ce concept intervient dans les recherches

¹ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

² Bulletin officiel n° 43 du 24 novembre 2016.

sur les représentations sociales et la socialisation. En effet, les valeurs sociales déterminent les comportements des individus et leur permettent de porter des jugements sur des personnes et des faits sociaux. Il apparaît que les valeurs sont transversales par rapport aux différents domaines de la vie. C'est pour cela que l'on spécifie le terme *valeur* lorsqu'il est associé à certains contextes tels que les valeurs familiales, les valeurs religieuses, les valeurs politiques, valeurs du travail, etc.

Le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle s'intéresse aussi aux valeurs pour étudier leur impact dans des choix professionnels (Super & Šverko, 1995), dans la satisfaction et la motivation au travail (Brown, 2002 ; Stinglhamber, Bentein, & Vandenberghe, 2004). Ici, les valeurs sont considérées comme un déterminant des choix et des comportements des individus dans différents contextes sociaux.

Cependant, les choix de poursuite d'études des élèves se trouvant dans les paliers d'orientation tels que la classe de troisième, la classe de seconde générale et technologie et la classe de terminale ne s'appuient pas - forcément - sur les valeurs. Ceci peut s'expliquer par trois raisons. Premièrement, au moment des choix d'orientation certain.e.s élèves se trouvent dans une double incertitude (Dumora, 1999) : l'une subjective parce qu'il.elle.s ne peuvent pas choisir ou décider d'une orientation, l'autre objective parce que les contraintes et les aléas extérieurs rendent les projets d'orientation peu probables ou irréalisables. Deuxièmement, face au choix d'orientation, certain.e.s élèves adoptent des stratégies de prise de décisions (Forner & Dosnon, 1992) qui ne prennent pas en considération leurs désirs et croyances. Enfin, plusieurs élèves connaissent l'indécision d'orientation. Elle peut être définie comme une incapacité à faire un choix quand on doit se déterminer (Forner, 2001). Ainsi, dans une enquête auprès d'une population des lycéens français, Forner (1999) constate qu'un élève sur cinq est indécis sur le choix des études, en même temps qu'un tiers des élèves est indécis sur le choix du métier.

Ces trois raisons laissent penser que les valeurs communes, que partagent les élèves et les étudiants d'une même formation (Perron, 1997 ; Guimond, 1998 ; Sagiv & Schwartz 2000) et les travailleurs exerçant les mêmes activités (Pohl & Salengros, 1998 ; Ros, Schwartz & Surkiss, 1999), ont été développées par le biais de l'école et de l'environnement professionnel. En partant de ce constat, on peut légitimement se demander : quels sont les facteurs qui déterminent l'évolution des valeurs chez les jeunes ? Comment évoluent les valeurs des jeunes ?

Face aux mutations sociales, économiques, technologiques que connaît notre société, il est évident que les valeurs ne restent pas immobiles. Malgré de nombreuses études consacrées à

cette notion, on peut encore se poser des questions sur les valeurs actuelles des jeunes, leur évolution et leurs déterminants en lien avec le choix vocationnel.

De nombreux travaux ont montré que les valeurs sont acquises par le processus de socialisation (Piaget, 1932/1973 ; Rokeach, 1973 ; Grusec, 1999 ; Rohan & Zanna, 1996). Les recherches sur les valeurs des jeunes mettent souvent l'accent sur la description des tendances (Bigot, 2007 ; Royer, Pronovost & Charbonneau, 2004), ou sur le développement des valeurs spécifiques comme les valeurs de travail (Porfeli, 2007 ; Busacca, Beebe, & Toman, 2010 ; Johnson & Monserud, 2012 ; Jing & Round, 2012). Mais peu de travaux se sont intéressés à l'évolution des valeurs générales chez les jeunes (Régnier, 1994 ; Daniel & *al.*, 2012). Ainsi, le but de cette thèse est d'analyser les facteurs qui déterminent le changement des valeurs chez les adolescent.e.s, pour contribuer à l'explication de l'évolution des valeurs des jeunes.

Nous nous intéressons à l'étude des valeurs chez les jeunes et principalement pendant la période de l'adolescence, car elle est marquée par des changements importants sur le plan physique, physiologique, cognitif, affectif et identitaire. Cette période de transition entre l'enfant et l'adulte s'accompagne des désirs et des choix qui influencent en partie le comportement de l'adolescent.e et la formation des valeurs. Ce travail se divise en deux grandes parties.

Dans la première partie, nous traiterons des aspects théoriques en présentant d'abord les différentes conceptions des valeurs générales en sciences humaines et leur mode d'évaluation. Nous avons organisé cette première partie autour des axes suivants :

- L'analyse du concept de valeurs : on définit le concept de valeur par rapport à la philosophie, la sociologie et la psychologie ; ensuite on aborde les différentes approches théoriques des valeurs (chapitre 1).
- La relativité des valeurs : on présente les travaux interculturels mettant en avant la variation des valeurs selon les cultures. Un accent est mis sur les valeurs françaises (chapitre 2).
- L'acquisition des valeurs : on aborde les mécanismes qui favorisent la transmission et l'acquisition des valeurs à l'adolescence en se référant au processus de socialisation et du développement psychologique de l'enfant (chapitre 3).
- Les facteurs du changement des valeurs : on analyse les déterminants du changement des valeurs, en partant de l'idée selon laquelle l'orientation scolaire et professionnelle réunit l'ensemble des facteurs normatifs, liés à la personne et à son environnement social. A côté de cela, s'ajoutent les facteurs non-normatifs tels que les événements de vie (chapitre 4).

- Perspectives de recherches : la présentation de la littérature est suivie des objectifs de nos travaux de recherches (chapitre 5).

Dans la deuxième partie, nous présenterons les résultats de trois études. Pour la première étude nous avons adopté une méthode longitudinale, pour analyser l'effet du facteur temps sur le changement des valeurs chez les préadolescent.e.s (chapitre 6). Concernant étude, nous avons utilisé la méthode transversale, pour déterminer l'impact des facteurs personnels et sociodémographiques sur le changement des valeurs chez les collégien.ne.s et lycéen.ne.s (chapitre 7). Enfin la dernière étude porte sur l'impact des événements de vie sur l'évolution des valeurs chez les jeunes (chapitre 8). L'ensemble des résultats est discuté dans la dernière articulation de ce travail (chapitre 9).

Première partie :
Contexte théorique

Chapitre 1. Concept et théorie des valeurs

Le mot « valeurs » est un terme d'usage assez fréquent dans la vie quotidienne et dans les sciences sociales et humaines. Dans le champ de la psychologie, les valeurs occupent une place importante auprès des spécialistes de la psychologie sociale, la psychologie du travail et la psychologie de l'orientation, parce qu'elles permettent d'expliquer : 1) des comportements individuels et collectifs, 2) des choix personnels dans l'orientation scolaire et professionnelle, 3) l'évaluation des personnes et des situations sociales. Ainsi, dans ce chapitre nous allons d'abord définir ce concept en partant des travaux des philosophes, sociologues et psychologues. Ensuite, nous allons présenter rapidement les premiers travaux de Spranger (1928), et ceux de Vernon et Allport (1931), qui sont considérés comme des précurseurs des théories actuelles sur les valeurs. Enfin, nous aborderons plus amplement le modèle théorique de Rokeach (1973) et celui de Schwartz (1992), qui constituent un socle théorique validé par des travaux empiriques.

1.1. Définition des valeurs

Le concept de valeur recouvre plusieurs acceptions. En effet, il renvoie à plusieurs disciplines : la philosophie, la sociologie, la psychologie, les sciences de la communication et les sciences du management (Rokeach, 1979). Il est en effet difficile d'en proposer une définition consensuelle pouvant correspondre aux différents domaines, surtout qu'il s'agit d'une notion abstraite et générale. C'est un « concept aux contours flous » (Wach, 1994, p. 724). D'ailleurs, pour Bréchon (2000), le terme « valeur » est galvaudé et ses usages sont multiples.

Feertchak (1996) a fait des recherches sur l'origine du concept de valeur. Le mot est très ancien et se trouve dans le dictionnaire de l'Académie dès 1694. Son sens originel est courage, il vient du latin *Valeo* qui signifie à la fois : je suis en bonne santé et je suis fort. La valeur s'applique d'abord à la personne qui en est dotée, puis elle s'appliquera aussi aux choses. C'est ainsi que le terme passera du langage courant au langage technique. Actuellement, ce mot comporte

plusieurs sens, suivant le domaine et les contextes dans lesquels on l'utilise. Employé au singulier, il évoque généralement une importance marchande (prix), esthétique (beauté) ou morale (vertu).

Dans *Le nouveau petit Robert de la langue Française 2010*, la définition du mot valeur, se décompose en 4 volets : qualité d'une personne ; caractère d'un bien marchand ; qualité, intérêt d'une chose ; importance d'un élément dans un système. Mais ici, nous retenons surtout les précisions apportées au 3^e volet : « ce qui est vrai, beau, bien selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque » (Rey-Debove & Rey, 2009, p. 2673). D'un point de vue général, nous pouvons dire que les valeurs sont un ensemble des règles de conduites, des lois jugées par une personne ou par un groupe social conformes à un idéal.

A défaut de proposer une définition précise, les recherches convergent vers un certain nombre de caractéristiques. D'une façon ou d'une autre, les valeurs sont souvent considérées comme des croyances (Schwartz, 2006; Marini, 2000 ; Ros, Schwartz & Surkiss, 1999; Rokeach, 1973), des guides qui orientent la conduite (Rohan, 2000 ; Hitlin & Piliavin, 2004 ; Chu, 2008), des besoins humains (Schwartz, 1992 ; Maslow, 1959) et des motivations (Maslow, 1943 ; Schwartz, 2003). Au regard de ces différentes tendances, pour l'instant nous pouvons retenir que la valeur est une « croyance partagée concernant ce qui est désirable ou utile, c'est-à-dire ce qui doit être prescrit ou proscrit, en matière de comportements et de finalité » (Bloch & al., 2011, p. 979). Nous allons spécifier la définition de ce concept en philosophie, en sociologie et en psychologie.

1.2. Les valeurs en philosophie

Dans ce domaine, « *le sens exact de valeur est difficile à préciser rigoureusement parce que ce mot représente le plus souvent un concept mobile, un passage du fait au droit, du désiré au désirable* » (Lalande, 1996, p. 1184). De plus, le sens de ce mot varie aussi en fonction des courants de pensée des philosophes. Mais on peut, selon Russ et Badal-Leguil (2004), s'accorder sur l'idée que la valeur a deux sens usuels : l'un correspond au caractère des choses telles qu'on les juge plus ou moins désirables, supérieures, en rapport avec leur utilité. L'autre sens renvoie à ce qui correspond aux aspirations de la conscience, par exemple le beau, le bien, etc. Ainsi, la valeur évoque la préférence en se basant sur l'utilité, l'esthétique, l'éthique et la morale.

Dans la philosophie classique, la valeur est étroitement liée aux concepts de Bien et de Souverain (Platon, Aristote) ainsi qu'à l'idée de Perfection (Descartes). Cette connotation positive se retrouve aussi chez Kant avec le Vrai, le Bien et le Beau.

C'est d'abord à travers l'étude de la morale que la philosophie s'est intéressée à la notion de valeur. Selon Emmanuel Kant en 1788, un acte n'a de valeur morale que s'il est fait par devoir. Les choses s'imposent à tous les hommes indépendamment de leurs intérêts et désirs personnels, dans la mesure où la valeur relève de la raison pratique. Ici, cette notion est employée par rapport à l'utilité de l'acte.

C'est la philosophie germanique, principalement Nietzsche, qui mettra ce terme au premier plan. Le vocable axiologie va être créé : c'est la discipline qui étudie les valeurs. Le sens philosophique du mot est alors délicat à définir car il est imprégné de son sens en mathématiques, c'est à dire qu'il faut un étalon pour mesurer les valeurs. Il s'agit alors de constituer une valeur cardinale qui permette d'évaluer les objets, de les ordonner du plus valable au moins valable.

1.2.1. Le courage comme valeur

Pour illustrer la variété des conceptions philosophiques de la valeur, nous allons présenter l'approche philosophique du courage comme valeur. Car au sens moral, le courage peut s'identifier à la vertu. C'est ainsi qu'il est considéré comme une notion importante chez Platon (Romilly, 1980), comme une grande vertu universellement appréciée (Comte-Sponville, 1995) qui détermine les autres vertus telles que la justice et la fidélité, en les rendant efficaces et opérantes (Jankélévitch, 1986). Plusieurs philosophes ont analysé le courage. Mais nous présenterons uniquement les conceptions de Platon, Spinoza, Tillich, Fleury et Comte-Sponville.

Pour Platon (1833/2002), le courage ou force de l'âme fait partie des quatre vertus cardinales, avec la prudence, la tempérance et la justice. Elles assurent le bon fonctionnement de la Cité. Pour accomplir des actes courageux, l'homme doit d'abord se libérer de la peur de la mort, en

cherchant la meilleure manière de la combattre. A la suite de l'analyse de Platon dans *Lachès*³, Rodrigue (2009) propose la définition synthétique du courage :

vertu consistant dans l'affrontement d'un ennemi – au sens large du terme – qui est propre à l'agent et qui le menace réellement, action qu'il exécute avec fermeté, c'est-à-dire en tenant ferme jusqu'à l'issue du combat, laquelle fermeté ne repose pas sur un savoir technique, mais sur la confiance issue de la connaissance de sa bonne action, fermeté qui lui permet par ailleurs de faire face au sentiment inspiré par la connaissance du danger, la crainte, laquelle contribue néanmoins à la vertu en conférant à l'agent sa combativité. (2009, pp. 142-143).

Cette définition laisse penser que le courage, comme valeur, se caractérise par une certaine fermeté dans le comportement et qu'il n'exige pas une connaissance particulière pour sa manifestation, mais qu'il émane de l'interaction entre l'individu porteur de valeur et son environnement. De ce fait, Platon adopte une approche cognitive du courage, en faisant intervenir la connaissance. Par ailleurs, cette définition met en relief la manière d'acquérir le courage, à partir des connaissances et de la maîtrise de la technique.

Selon Spinoza (1677/1965), le courage se définit par la fermeté de l'âme. C'est l'état d'esprit d'une personne qui recherche le bonheur pour soi-même et pour autrui. Avoir une âme forte consiste à résister, à persévérer afin de bien faire et de se tenir en joie. C'est-à-dire que l'on s'abstient de faire un mal par peur d'un grand mal et on accomplit le bien avec l'espoir d'un plus grand bien pour soi et pour autrui. Ainsi, la fermeté et la générosité sont les principales caractéristiques du courage. Face aux obstacles, l'homme courageux demeure ferme avec lui-même et se montre généreux envers les autres.

L'homme qui se conduit selon la raison se libère davantage des passions qui génèrent la peur. A ce titre, la raison rend l'homme lucide et l'éloigne de la crainte de la mort. A cet effet, il est important de comprendre la nature des choses pour bien agir et pour vivre heureux. Le courage consiste alors à affronter la vie et non la mort. Pour Spinoza, l'homme courageux ne se montre pas surhumain au risque de sa vie et il ne sacrifie pas. Car un mort n'est plus utile à lui-même ni pour autrui.

³ Le *Lachès* est un dialogue de Platon sur l'analyse du courage.

Ainsi Spinoza a une approche plus large de la vertu (courage), parce qu'elle exacte la vie. Il conçoit le courage comme un effort intemporel, guidé par la pensée (raison), qui se sert de connaissance pour être utile à soi-même et à autrui.

Pour analyser la notion de courage, Tillich part du principe qu'il faut le situer dans le contexte global de l'existence humaine, parce que : « Pour comprendre le courage il faut au préalable comprendre l'homme et son monde, ses structures et ses valeurs » (1967, p. 16). Par conséquent, il porte son regard sur le sens que la vie de l'individu comme tel et en tant que membre d'un groupe social. Il distingue deux formes de courage : le courage d'être soi et le courage d'être participant. La première forme du courage consiste à l'affirmation de soi, en dépit des obstacles moraux et physiques qui jalonnent la vie humaine. La deuxième forme de courage correspond à la participation de l'individu à la vie communautaire, en se conformant au même modèle de vie et de pensée. Ces deux formes de courage sont imbriquées dans le courage d'être. Car le courage d'être un participant implique le courage de s'affirmer comme membre d'un groupe. De même, l'Affirmation de soi est une partie de l'affirmation du groupe social auquel on appartient. Finalement, Tillich enrichit la compréhension du courage en intégrant la dimension individuelle et collective.

Récemment, Fleury (2010, 2014) a abordé le courage en le situant dans le contexte de la société actuelle, en déplorant le découragement, en montrant les risques que cela comporte et elle finit en proposant de sortir de cette situation. Fleury (2010) part du constat personnel d'avoir perdu du courage comme le reste de la société. Notre époque est marquée par la disparition et l'instrumentalisation du courage. Le mépris de l'individu est à l'origine du découragement. Le manque de courage nous fragilise individuellement, menace le lien social et la vie démocratique. Fondé d'abord sur une épreuve individuelle, le courage comporte des risques. Mais le prix du courage est moins élevé que celui du découragement pour l'ensemble de la société.

Le courage est l'ouverture vers la vertu, ce n'est pas la vertu. Ainsi, « Le courageux est celui qui éprouve la peur, qui ne la nie pas, mais qui ne se laisse pas enliser par elle. Il la dépasse. Le courageux n'est pas le téméraire, l'intempestif » (Fleury, 2014, p. 65). Autant dire que le courage n'est pas sacrificiel, il n'a pas un caractère extraordinaire et il se traduit par des petits actes de la vie quotidienne. Bien qu'il soit d'abord individuel, le courage durable exige une contribution collective. Il peut se manifester sous plusieurs formes telles que la résistance, la

rupture, l'endurance et la persévérance. Par ailleurs, le courage exige détermination, stratégie et invention.

Le courage est un outil de régulation sociale, qui protège à la fois le sujet contre son érosion et l'ensemble de la société. Car le courage se caractérise par un lien avec le sens de nos actions ; un lien avec autrui pour préserver les relations de meilleure qualité ; un lien avec l'avenir parce qu'il est source d'espérance. Enfin concernant l'acquisition et la transmission du courage, Fleury (2010) affirme que l'expérience du découragement ou de la fin du courage est le point du départ de la conquête du courage. Ensuite, le courage s'acquiert par l'éducation. On apprend à être courageux par mimétisme et par l'exemplarité collective. Finalement, la fonction du courage comme valeur et son mode d'acquisition constituent le principal apport de cette analyse.

Au contraire de ce qui vient d'être dit sur le caractère vertueux du courage, Comte-Sponville, (1995) relativise son importance universelle en introduisant la notion de subjectivité. Il fait observer que : « Surtout, le courage peut servir à tout, au bien comme au mal, et ne saurait en changer la nature. Méchanceté courageuse, c'est méchanceté. Fanatisme courageux, c'est fanatisme » (Comte-Sponville, 1995, p.59). Donc, l'importance accordée au courage dépend des valeurs morales de celui qui pose un acte, mais aussi des valeurs morales de l'observateur. Ainsi, les valeurs comportent à la fois la subjectivité de l'individu et celle de la société. Lorsque le courage sert une cause collective, sans remettre en jeu les normes sociales, il est perçu comme une vertu. A l'inverse, lorsqu'un acte courageux transgresse les règles sociales et les croyances majoritaires pour servir un désir particulier, il sera qualifié d'immoralité, de désordre et de perversité.

L'analyse philosophique du courage ne fait pas l'unanimité. Dans un premier temps, la définition du courage renvoie parfois à l'audace, à la force, à la puissance, au pouvoir, à la fermeté. Dans un deuxième temps, l'objet du courage renvoie à des expériences multiples et variées qui présentent de grands écarts : le courage militaire (la défense de la République), le courage intellectuel (la recherche de la vérité) et le courage moral (faire le bien). De façon générale, cette analyse montre encore le caractère polysémique et relatif de la conception philosophique des valeurs.

1.2.2. La typologie des valeurs

En partant de l'œuvre de Kant, qui est basée principalement sur des analyses critiques, Rickert (1997) a développé la philosophie des valeurs en 1888. Son objectif initial était la contribution à la théorie des connaissances.

Il remarque que la signification des mots est peu rigoureusement déterminée, parce qu'elle relève de données intuitives. Seule la conceptualisation permet de constituer une connaissance vraie, c'est-à-dire universelle et nécessaire. Et c'est là que surgit la notion de valeur. Car la conceptualisation apparaît comme une prise de position par rapport à la vérité, et donc reconnaissance de celle-ci comme valeur transcendante.

Au cœur de sa théorie de la connaissance, Rickert développe une théorie du *concept* sur laquelle repose toute la philosophie des valeurs. Les éléments essentiels sont apparus dans *Théorie de la définition*. La notion de valeur joue donc en quelque sorte le rôle du concept de loi, comme pour les sciences naturelles. Finalement, la notion de valeur permet de distinguer au sein de la réalité ce qui est essentiel de ce qui est secondaire, afin d'en surmonter la diversité infinie.

Il apparaît clairement que la notion de valeur constitue une règle de la connaissance universelle. Autrement dit, la notion de valeur a un caractère transcendantal et permanent.

Certains philosophes ont tenté de relier les différents domaines de valeurs en définissant entre eux une hiérarchie. Ainsi, Scheler (1955) soutient que les valeurs s'organisent entre elles de l'inférieur vers le supérieur. Cette hiérarchie commence par l'agréable (les valeurs liées au fonctionnement d'un organe de sensibilité particulier), puis passe par les valeurs vitales (accroissement de la vie, ce qui est noble), par les valeurs spirituelles (le beau, le juste, le vrai), pour atteindre finalement la valeur suprême, le sacré. Il ajoute que le bien consiste à ne pas préférer une valeur inférieure à une valeur supérieure.

En tant que phénoménologue, Scheler devait fonder cette hiérarchie sur une analyse de l'expérience vécue. Si l'on examine de près les typologies proposées par des moralistes similaires, elles ressemblent davantage aux témoignages d'évolution culturelle et de changement de mentalité que de différenciation fondée entre les valeurs.

La philosophie des valeurs introduit également la notion de subjectivité de l'individu qui est alors libre et qui peut s'affirmer à travers ses valeurs. A côté des travaux des moralistes, cette

notion a été enrichie par la théorie de la connaissance et par l'élaboration d'une première typologie.

1.2.3. La critique des valeurs

D'abord Nietzsche (1888/1995), dans *La volonté de puissance*, parle de la morale en insistant sur le renouvellement des valeurs. Selon lui, la transmutation des valeurs permet l'édification d'une nouvelle table de valeurs, qui devrait refléter l'affirmation de la volonté de puissance, par opposition aux valeurs traditionnelles ayant jusqu'ici prévalu. Faute de cette transmutation, on reste à la simple dégradation des valeurs traditionnelles, c'est-à-dire au nihilisme. D'une part, Nietzsche conçoit les valeurs comme une préférence manifestée par un être vivant, en fonction des exigences de sa conscience et de ses conditions d'existence. D'autre part, il souligne l'importance du changement des valeurs qui doivent correspondre à leur époque.

Plus récemment, Onfray (2006) se situe dans le prolongement de la conception nietzschéenne des valeurs. Il conteste le système des valeurs issues de la morale religieuse, qui bannit certains plaisirs liés au corps et à la sexualité. En revanche il soutient l'idée d'un plus grand bonheur qui émane de l'hédonisme. Il défend la liberté de chacun à choisir l'expression de sa jouissance, par exemple, dans le domaine sexuel, intellectuel et gastronomique.

Par ailleurs, Sartre (1946/1996) part du principe que « l'existence précède l'essence ». Rappelons que sa pensée est marquée par la phénoménologie de Scheler. Ainsi, les valeurs découlent de l'action et la guident. Elles définissent un cadre structurant et immédiat. La liberté individuelle de penser, de créer et d'ajuster les valeurs s'inscrit dans son environnement naturel et social, comme le précise Cabestan en disant que Sartre « approfondit d'un point de vue matérialiste la notion de valeur qui est alors définie à partir non seulement de la libre praxis mais aussi du rapport de la praxis à la matière ouvrée et aux autres hommes » (2009, p. 204).

Les valeurs qui sont alors imprécises et vastes sont en même temps oppressantes. Elles ne sont pas clairement établies pour savoir ce que l'on doit faire à un moment donné dans une situation précise et concrète. Dans *L'être et le néant*, Sartre (1943/2008) évoque le cas d'un élève qui est partagé entre l'envie d'aller défendre sa patrie contre l'ennemi et celle de rester auprès de sa mère dont il est l'unique soutien.

Ainsi Sartre remet en question le caractère transcendantal des valeurs, parce qu'elles sont subjectives, relatives et imprécises. Elles sont le fruit de l'action individuelle et collective. Ici on souligne l'idée de la création des valeurs par le sujet qui a la liberté de choix.

Ces deux auteurs soulignent le caractère relatif des valeurs. Le premier se situe au plan sociétal et il exhorte à un changement des valeurs, car il estime qu'elles ne sont pas immuables et doivent être conformes au contexte social. Le second se situe au plan individuel. Il montre que les valeurs peuvent entrer en conflit, en ce sens que si on se laisse guider par les unes, on abandonne les autres, bien qu'elles soient toutes importantes pour l'individu. Ils soulèvent donc la question de l'adaptation et du choix des valeurs.

1.2.4. La formation des valeurs

Dans la théorie de la *valuation* élaborée dans les années 1943, Dewey (2008) analyse les conditions de la formation des valeurs. Ces travaux ont été vulgarisés récemment au-delà de la sphère philosophique par des auteurs tels que Bidet (2008) et Renault (2012). Le but de cette théorie est d'établir les conditions qui permettent l'émergence de nouvelles valeurs. En effet, Bridet précise que « ... la notion de *valuation* – procès par lequel un élément de l'expérience prend valeur, importance, pour l'organisme humain –récuse la coupure même entre affect et cognition, émotion et intelligence, valorisation (*prizing*) et appréciation (*appraisal*) » (2008, p. 3).

Pour Dewey, l'expérience comprend la totalité des interactions entre l'individu et son environnement physique, biologique, familial et social. L'émergence des nouvelles valeurs, au cours du processus de *valuation*, est en partie liée à l'expérience et à l'activité consciente de l'individu et non uniquement à des pulsions, à l'absolu ou aux habitudes.

On peut compléter cette définition en disant qu'« ...une *valuation* n'a lieu que lorsque quelque chose fait question : quand il y a des difficultés à écarter, un besoin, un manque ou une privation à combler, un conflit entre tendances à résoudre en changeant les conditions existantes. » (Dewey, 2008, p. 218). En revanche, lorsque le résultat d'une activité est direct et immédiat, cela ne pose pas de problème et ne provoque pas le processus de *valuation*.

Pour faire face au problème qui empêche d'atteindre le but fixé, l'individu mobilise et organise des moyens. Dans le continuum des fins et des moyens, la valeur peut être considérée comme

une “fin en vue”, mais elle n’est pas une fin en soi, parce que la valeur en tant que but à atteindre peut devenir un moyen pour atteindre d’autres buts.

Pour comprendre le mécanisme de la formation des valeurs, Dewey propose la méthode d’enquête au sein du groupe social. Par cette technique, on peut établir l’objectivité des valeurs, bien que celles-ci soient relatives. On peut noter que les valeurs sont le produit de l’activité humaine dans un contexte environnemental précis. De ce fait, elles ne sont ni absolues ni universelles. Elles peuvent être analysées de façon objective, bien qu’elles émergent dans des conditions qui sont parfois subjectives et relatives.

Finalement, Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas et Pelayo (2015) résument les conceptions philosophiques des valeurs en quatre modèles :

- 1) Le modèle hédoniste soutenu par Nietzsche et Onfray qui visent la déconstruction des valeurs imposées par un pouvoir quelconque, pour favoriser une plus grande jouissance de soi et d’autrui ;
- 2) Le modèle existentialiste développé par Sartre qui s’inspire de l’analyse de l’existence par Heidegger. Il est marqué par la remise en cause du déterminisme, et le soutien de la liberté dont dispose chaque homme à orienter le sens de sa vie ;
- 3) Le modèle rationnel, qui défend l’idée que l’homme devrait se servir de la connaissance et de la raison comme guides. Cette conception est portée par Montaigne et Kant ;
- 4) Le modèle de l’immanence, soutenu par des stoïciens tels que Comte-Sponville, qui invitent les hommes à vivre totalement l’instant présent, pour tendre vers la plénitude.

En résumé, les travaux des philosophes présentent une variété d’approches : moraliste, esthétique, phénoménologique et pragmatique. Ainsi, la définition des valeurs n’est pas consensuelle, car elle diverge suivant tel ou tel courant de pensée. Néanmoins, les philosophes expliquent la nature des valeurs, leurs implications et leurs transformations. Ces travaux ont le mérite d’ouvrir plusieurs pistes de recherche, qui servent de socle aujourd’hui pour des sociologues et les psychologues.

1.3. Les valeurs en sociologie

Selon Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer : « Les valeurs sont l'expression de principes généraux, d'orientations fondamentales et d'abord de préférences et de croyances collectives. Dans toute société, la détermination des objectifs s'effectue à partir d'une représentation du désirable et se manifeste dans des idéaux collectifs. » (2003, p. 243). L'explication des valeurs se réfère à la collectivité. Les sociologues décrivent en fait un individu dont les valeurs sont modelées par les structures sociales auxquelles il appartient.

Comment l'individu s'intègre-t-il dans la société ? Cette interrogation préoccupe toujours les sociologues, comme le résume Rhein (2002). En effet, l'intégration est liée au partage des valeurs et des normes sociales par les individus. Pour analyser l'intégration sociale, on se situe dans différents domaines de la sociologie tels que la famille, la morale, le droit, le travail, etc. Cet éclatement se reproduit aussi dans l'analyse des valeurs.

1.3.1. Le système social et les valeurs

Dans chaque société, les valeurs collectives forment un système, c'est-à-dire qu'elles obéissent à une cohérence interne, une logique et une hiérarchie. C'est pour cela que plusieurs sociologues ont abordé la question des valeurs dans leur analyse du système social. Mais ici, nous présenterons seulement les travaux de Durkheim et Parson, à cause de leur originalité et de leur complémentarité.

Pour Durkheim (1967), dans *De la division du travail social*, l'intégration de l'individu à la société est conditionnée par l'adhésion aux valeurs communes. Le partage des valeurs est le fondement de la solidarité sociale. Il montre que la division du travail, à travers la spécialisation des individus dont les tâches deviennent complémentaires, a contribué au changement du système social. Ainsi, les valeurs de la société traditionnelle diffèrent de celles de la société moderne.

Dans la société traditionnelle, on observe une *solidarité mécanique* qui se fonde sur la similitude des individus. Dans ce type de société la conscience collective, c'est-à-dire l'ensemble des croyances et des sentiments communs des individus, est forte et s'impose aux consciences individuelles. Cependant, dans la société moderne où se manifeste *la solidarité*

organique, la conscience collective est amoindrie, les individus se sentent plus autonomes et cela accroît l'individualisme. Les valeurs ne sont pas totalement communes.

Selon Parsons (1937), le système social est composé de plusieurs structures. A chaque niveau correspond un élément structural, ce sont : les rôles pour le niveau économique ; les collectivités pour le niveau politique ; les normes pour le niveau juridique et les valeurs pour le niveau culturel. Son schéma d'analyse s'apparente à une poupée russe : des petites entités s'emboîtent dans les plus grandes en allant du concret vers l'abstrait.

En comparant les sociétés les plus évoluées à celles qui le sont moins, Parsons constate que dans chacune, les caractéristiques d'un individu sont fonction de la hiérarchie des valeurs de la société dans laquelle il vit. Il distingue quatre grandes familles de valeurs qui correspondent chacune à des problèmes sociaux :

- Valeurs d'universalisme, qui sont à la base de l'adaptation, c'est-à-dire de l'efficacité pour dominer la réalité ;
- Valeurs d'accomplissement qui visent la définition et la poursuite des objectifs ;
- Valeurs d'attribution qui permettent l'intégration des membres d'un groupe en vue de l'unité et de la solidarité ;
- Valeurs du particularisme, qui maintiennent le modèle culturel.

Il précise que dans les sociétés avancées, comme l'Amérique des années cinquante, c'est le couple universalisme/accomplissement qui est prépondérant, tandis que dans les sociétés traditionnelles, c'est le couple attribution/particularisme qui est privilégié. Dans son analyse, il donne la priorité aux valeurs, ce qui sous-entend une vie sociale sans conflit, or cela n'est pas possible.

Malgré ces limites, cette analyse fournit un cadre conceptuel permettant de comprendre certaines différences entre sociétés. D'ailleurs, cette proposition servira de point d'appui pour certaines typologies ultérieures.

Ainsi, on voit apparaître le double caractère du concept de valeur : l'individu qui affirme ses valeurs s'affirme comme sujet et celles-ci expriment aussi une communauté de culture avec autrui. Néanmoins, que ce soit en philosophie ou en sociologie, le concept de valeurs reste très global. Il semble qu'elles soient liées aux institutions (surtout à la religion) et elles s'imposent d'emblée aux individus qui ne les transforment pas. Ces visions ne correspondent plus à la

problématique des valeurs telle qu'elle est entendue aujourd'hui car elles n'abordent pas la question de la personne et de la psychologie individuelle et sociale.

1.3.2. Les valeurs et les normes sociales

Toute société distingue ce qui est bien et mal, beau et laid, honorable et honteux, agréable et désagréable. Lorsque des adultes jugent et sanctionnent les comportements des enfants, ils leur inculquent les valeurs et les normes de la société.

Impliquant transcendance et supériorité, une norme s'impose à l'individu comme une évidence et un absolu qu'on peut affiner mais qu'on peut, normalement, remettre en question. Les valeurs s'organisent en un idéal que la société propose à ses membres et qui correspond à ce à quoi on aspire. Cet idéal oriente les pensées et les actes. Selon Durkheim (1994), une société ne peut se constituer sans un idéal. Les valeurs varient suivant les civilisations et, à l'intérieur d'une même civilisation, suivant les groupes et les catégories sociales. Jusqu'ici, les valeurs ont été présentées dans leur singularité et dans leur rapport à la société.

Pour Boudon et Bourricaud, la différence entre ces deux notions distingue « les normes, qui sont des manières de faire, d'être ou de penser, socialement définies et sanctionnées, des valeurs qui orientent d'une manière diffuse l'activité des individus en leur fournissant un ensemble de références idéales » (1994, p. 417).

En définissant les valeurs, Rezsóhazy (2006) mentionne le lien entre les valeurs et les normes. C'est précisément en se transformant en normes que les valeurs assurent la régulation de la vie des individus et des groupes dans une société. Cette transformation s'opère quand les valeurs deviennent plus rigoureuses et codifiées. Ainsi les normes peuvent mieux régler les conduites et délimitent les comportements en fonction des valeurs admises.

Cependant, il apparaît que ce ne sont pas seulement des normes juridiques que l'individu intériorise au cours du processus de socialisation. La norme doit également être rapportée à des codes moraux inhérents à des pratiques particulières. Dans chaque société ou groupe, il existe des appareils destinés à faire respecter les normes et à faire appliquer les sanctions. Malgré cela, de nombreuses normes ne sont pas sanctionnées par un appareil juridique, mais simplement par les attentes de tout un chacun, comme le non-respect des valeurs.

Une valeur peut se traduire concrètement par plusieurs normes ou règles sociales. C'est le cas de la valeur « respect », qui se manifeste dans un grand nombre de normes. Par ailleurs, l'obéissance aux valeurs et aux normes demeure relative, en ce sens que selon leur importance dans la société, leur transgression ne fait pas toujours de l'individu un délinquant et celui-ci ne s'expose pas forcément à des sanctions.

Dans une société donnée, les valeurs s'organisent en un système ou selon une échelle qui doit avoir une cohérence, même s'il comporte certaines contradictions.

1.4. Les valeurs en psychologie

En psychologie également, le terme valeur demeure polysémique. D'une manière générale, nous pouvons retenir la définition de Kluckhohn (1951) citée par Wach et Hammer : « une valeur est une conception du désirable, explicite ou implicite, qui permet de distinguer un individu ou de caractériser un groupe, qui exerce une influence sur le choix entre des modalités, des moyens et des finalités d'actions possibles » (2003a, p. 163). Cette définition se pose en termes de désirabilité l'idée de but, d'objectif à atteindre. Les valeurs impliquent alors pour un sujet la mise en œuvre d'une aspiration et d'une représentation.

Les valeurs peuvent être définies selon deux acceptions : la désirabilité et l'utilité sociale (Beauvois, Dubois, & Peeter, 1999 ; Cambon, 2002 ; 2006). La désirabilité renvoie aux buts et motivations qu'un individu éprouve pour un objet ou dans une situation donnée. Une chose a de la valeur si elle correspond au but visé et à la motivation de l'individu. Cependant, la seconde acception renvoie au fonctionnement social. Ces deux dimensions de la valeur ne sont pas toujours perçues ensemble, car un individu peut être ou ne pas être attiré par une activité utile au fonctionnement social.

Dans ce domaine, les définitions proposées correspondent à l'évolution des travaux par rapport à ce concept et à l'orientation théorique des chercheurs. En général, les recherches sur les valeurs prennent deux orientations : tantôt elles sont considérées comme des préférences, tantôt elles sont considérées comme des principes (Ravlin & Meglino, 1987).

Les valeurs comme préférences sont essentiellement des attitudes. Elles indiquent les *prédilections* que les individus ont pour plusieurs situations. Les valeurs comme préférences se rapportent à l'attitude, et devraient surtout avoir un impact sur celle-ci, impliquant par exemple

la confiance ou la méfiance face à une personne ou dans une situation donnée. Les valeurs comme principes ou valeurs individuelles personnelles, sont des *principes* directeurs concernant la manière dont les individus devraient se comporter. Les valeurs personnelles, cependant, devraient avoir un impact sur la motivation plus directement, parce qu'elles sont des croyances générales selon lesquelles l'on devrait se conduire d'une certaine manière.

Pour Rohan (2000), le terme de valeur recouvre des étiquettes génériques parce qu'il renvoie à quatre types de processus : les valeurs personnelles, les systèmes sociaux de valeurs, les visions du monde et les idéologies.

Malgré la pluralité des sens attribués aux valeurs, nous pouvons retenir que celles-ci sont à la fois des préférences et des principes généraux, abstraits, qui influencent en partie les attitudes et la motivation. Ces principes individuels peuvent être perçus comme des normes sociales lorsqu'ils sont acceptés et partagés par plusieurs individus ou une collectivité, et quand ces principes deviennent contraignants pour les membres de la société.

Comme cette définition synthétique associe d'autres concepts proches et différents tels que les normes sociales, les attitudes et la motivation, il convient de les expliquer pour éviter toute confusion dans la suite de notre propos.

1.4.1. Les valeurs, les croyances et les attitudes

La croyance est une attitude intellectuelle qui relie un énoncé et un fait, c'est-à-dire qu'elle repose d'une part sur un élément de connaissance plus ou moins vraie et d'autre part sur des sentiments vis-à-vis de cet élément.

Rokeach (1973) cité par Doise, propose la définition suivante :

Une valeur est une croyance persistante qu'une manière spécifique de se conduire ou qu'un but final à atteindre dans la vie est personnellement et socialement préférable à une forme opposée ou inversée de la conduite ou du but final dans l'existence. Un système de valeurs est une organisation durable de croyances quant à l'importance relative de formes de conduites ou de buts finaux (1999, p. 49).

Cette définition montre que les croyances ont un caractère individuel et collectif, et qu'elles possèdent une certaine stabilité.

Le terme attitude est d'un grand usage en psychologie sociale. Il est parfois confondu avec celui de valeur dans le langage courant. Selon Doron et Parot (2005, p. 67), « la notion d'attitude qualifie une disposition interne de l'individu vis-à-vis d'un élément du monde social (...) orientant la conduite qu'il adopte en présence réelle ou symbolique de cet élément ».

Les valeurs et les attitudes ont des caractéristiques communes : une dimension affective (favorable, défavorable et neutre) et une valence (la force d'attraction positive ou négative).

Cependant, Maio et Olso (1998) soulignent que les valeurs sont perçues comme des dispositions stables, alors que les attitudes sont moins stables et plus influençables. Selon Rokeach (1973), cité par Morchain (2009), il y a cinq points de différence entre les valeurs et les attitudes :

- La valeur est une croyance unique alors que l'attitude renvoie à plusieurs croyances centrées sur un seul objet.
- La valeur transcende l'objet ou la situation alors que l'attitude y reste attachée. Ainsi la valeur est transposable d'un objet à un autre.
- Les valeurs sont des préférences normalisées, qui sont au-dessus des attitudes. Ainsi les valeurs orientent plus ou moins les attitudes face à un objet ou à une situation d'évaluation.

Une personne a un nombre limité des valeurs liées aux préférences visées, en revanche les attitudes sont très nombreuses et varient en fonction des situations et des objets d'évaluations. Au niveau cognitif, les valeurs ont un rôle plus important que les attitudes. Ainsi, les valeurs peuvent déterminer les attitudes et les comportements des individus.

1.4.2. Les valeurs et la motivation

D'une manière générale, la motivation peut être définie comme un ensemble de « processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement. » (Bloch & al., 2011, p. 589). Selon Maslow (1959), les besoins physiologiques et psychologiques sont la source de la motivation humaine. Les valeurs sont considérées comme des besoins supérieurs, hiérarchiquement placés au sommet de la pyramide des besoins, qui permettent l'accès aux comportements socialement désirables.

De cette définition, nous pouvons déduire que les valeurs et la motivation se caractérisent par la valence et son influence sur les comportements. Après avoir constaté que les valeurs et les motivations renvoient au domaine des sentiments et des émotions, Feertchak (1996) relève plusieurs points de différence entre les valeurs et les motivations. On peut retenir d'une part que le terme valeur est plus ancien et intéresse plusieurs domaines par rapport à la motivation, et que d'autre part les valeurs sont collectives contrairement aux motivations qui sont individuelles.

Nous pouvons enfin ajouter que les valeurs transcendent les situations et les événements alors que les motivations sont liées à des situations bien déterminées. Les valeurs et la motivation sont abstraites. Les valeurs impliquent une motivation qui pousse les individus à agir pour atteindre un but, et selon leur taux d'attractivité, elles permettent de trancher entre différents buts visés (Feather, 1982). En allant dans le même sens, Schwartz (1992, 2006) précise que les valeurs sont l'expression des motivations qui servent à atteindre des buts précis. Les valeurs les plus importantes sont fondamentales pour l'image de soi et elles constituent une force qui rend les actions possibles dans ce sens. Par exemple, les personnes qui marquent une préférence pour la stimulation seront certainement motivées par un emploi qui comporte une variété de tâches et la prise de risques. Les valeurs prioritaires sont liées aux objectifs permanents et celles-ci transcendent les situations.

1.5. Premières approches psychologiques des valeurs

1.5.1. La typologie de Spranger

Les travaux de Spranger (1928) se caractérisent par l'élaboration d'une typologie des valeurs qui se manifestent à travers différents types de personnalités. Il aborde les valeurs dans une perspective structurale et interactionniste. Il utilise le terme « lifeforms⁴ » pour désigner les différences humaines qui découlent de différents systèmes de valeurs. En s'inspirant de la théorie de la personnalité, il a procédé par la méthode intuitive afin de proposer six types de valeurs.

⁴ Forme de vie

- Le type théorique : correspond aux personnes rationnelles, qui privilégient les activités intellectuelles, et la recherche de la vérité. C'est par exemple, le cas des étudiants en médecine.
- Le type économique : ce type de personne vise l'accumulation des biens matériels. Il est principalement attiré par l'utilité concrète des choses. Il est passionné par le gain, le retour sur tous les investissements.
- Le type social : il privilégie principalement l'amour des gens. Il investit son temps et ses ressources pour aider les autres. Il est altruiste et il valorise la dignité humaine.
- Le type esthétique : il est attiré par la beauté, la forme et l'harmonie dans la vie. Il trouve son principal intérêt dans le domaine artistique.
- Le type politique : il est intéressé surtout par la puissance personnelle et le pouvoir. Il vise la position sociale élevée afin d'avoir une certaine influence sur les autres.
- Le type religieux : il recherche l'unité cosmique et le sens le plus élevé de la vie. Il est attiré par le divin.

Pour Spranger (1928), certaines valeurs sont proches, par exemple les types économiques et politiques ou les valeurs sociales et religieuses. En revanche, certaines valeurs s'opposent ; comme les valeurs économiques et religieuses. Il considère que chacune des six valeurs se retrouve chez chaque personne à des degrés différents. Il postule que la compréhension de l'être humain passe par l'étude de sa totalité et non par celle d'éléments dissociés. Il accorde beaucoup d'importance à l'unité de la structure mentale.

L'intérêt de ses travaux porte principalement sur la définition de la typologie des valeurs, sur la nature des relations d'affinité et d'opposition entre certaines valeurs ainsi que sur la présence des différentes valeurs chez chaque individu, avec une importance variable d'un individu à l'autre. Cependant, il ne prend pas en compte l'environnement social et sa typologie n'a pas fait l'objet d'études empiriques. Ces travaux seront, en partie, opérationnalisés par Allport et Vernon (1931).

1.5.2. Le questionnaire de Vernon et Allport (1931)

Ils ont poursuivi les travaux initiés par Spranger. Ces auteurs cherchent à déterminer l'importance que les individus accordent à chacun des six types de valeurs. Ils ont élaboré un questionnaire en partant de cette typologie, qui comprend 20 questions pour chaque type de valeurs. Les résultats de cette enquête montrent que l'importance accordée aux valeurs varie en fonction de l'âge, de la profession et du genre. Ainsi, les psychologues accordent plus d'importance aux aspects théoriques, les étudiants en droit sont plus attirés par des aspects politiques ; les ingénieurs seraient plus économiques. De plus, les hommes apparaissent plus théoriques, économiques et politiques. En revanche, les femmes sont plus esthétiques, sociales et religieuses. Dans le même sens, Cantril et Allport (1933) confirment l'importance relative des personnalités adultes à partir de ces six types de valeurs. Ils constatent également la différence de valeurs liée aux domaines professionnels.

Ces travaux constituent une avancée dans la mesure des valeurs et dans la connaissance des priorités de certains corps professionnels. Au niveau sociétal, ces recherches ont trouvé un champ d'application pour l'orientation scolaire et professionnelle.

1.6. La théorie de Rokeach

En se situant dans le prolongement des travaux initiés par Spranger, Rokeach (1973, 1979) élabore une théorie de la structure du système des valeurs, en s'appuyant sur une démarche expérimentale.

1.6.1. Les postulats fondamentaux

Rokeach (1973, p. 3), analyse la nature du système des valeurs en partant des postulats suivants :

- 1/ Le nombre total des valeurs d'une personne est relativement restreint ;
- 2/ Tous les hommes, partout dans le monde, possèdent les mêmes valeurs à des degrés différents ;
- 3/ Les valeurs sont organisées en systèmes de valeurs ;
- 4/ Les origines des valeurs humaines peuvent provenir de la culture, de la société, des institutions

et de la personnalité ; 5/ Les conséquences des valeurs s'observent dans tous les domaines liés aux sciences humaines et sociales.

Ainsi, il considère que le concept de valeur devrait occuper une place centrale en psychologie tout comme en sociologie, en anthropologie, en psychiatrie, en sciences politiques et dans les autres domaines des sciences humaines et sociales. Les valeurs constituent une variable commune à tous ceux qui étudient le comportement humain. Il s'intéresse aux valeurs individuelles et collectives.

Il distingue deux domaines permettant de classer les valeurs : d'une part, celui des personnes et d'autre part, celui des objets. Il se situe parmi les chercheurs qui s'intéressent aux valeurs humaines.

1.6.2. Définition des valeurs

Selon Rokeach (1973) cité par Chataigné (2014, p. 20), « Une valeur est une croyance durable qu'un mode spécifique de conduite ou état de fin de l'existence est personnellement ou socialement préférable à un mode de conduite opposé ou inverse ou état de fin de l'existence ». Pour expliquer la nature des valeurs, il les caractérise en 5 points majeurs.

- 1) Les valeurs sont des croyances particulières. Il en distingue trois types : des croyances descriptives ou existentielles ; des croyances évaluatives ; des croyances exigées ou interdites. Les valeurs correspondent au troisième type. Les valeurs et les croyances ont des composantes cognitives (connaissances et objectif), des composantes affectives (émotions et sentiments attractifs ou répulsifs) et des composantes comportementales (manifestation des attitudes et actions).
- 2) Les valeurs sont durables. Elles ont une certaine stabilité, bien qu'elles puissent évoluer. En effet, la stabilité totale des valeurs devrait avoir des conséquences sur le fonctionnement de la société et des individus en termes d'adaptation. Selon Rokeach, le caractère durable des valeurs est lié à un apprentissage qui exige leur acquisition totale et non partielle, ainsi on est honnête ou on ne l'est pas.
- 3) Les valeurs sont relatives. Bien qu'elles soient apprises depuis l'enfance, la personne peut rencontrer des situations où les valeurs entrent en concurrence. Ainsi, la personne doit faire des choix et décider de se référer à certaines valeurs dans une situation

particulière, et délaissier les autres. La relativité des valeurs est un point important dans la conception de Rokeach. Elle indique que le système des valeurs présente une certaine hiérarchie qui n'est pas immuable. L'importance accordée à chacune des valeurs peut changer en fonction des expériences de vie et de la maturité de la personne.

- 4) Les valeurs se réfèrent aux conduites et aux buts. Pour mieux étudier les valeurs, il faut reconnaître la différence entre les buts et les moyens. Ainsi, il définit deux principales sortes de valeurs : les valeurs terminales et les valeurs instrumentales. Les valeurs terminales correspondent aux buts que la personne vise, elles donnent un sens à l'existence de la personne. Elles peuvent être orientées vers l'individu ou vers la société entière. En revanche, les valeurs instrumentales sont des moyens ou des façons de se comporter.
- 5) Les valeurs ne sont pas que des préférences, mais aussi une conception du préférable. Une valeur est une considération de quelque chose, conduite ou but, qui est préférable. Les valeurs peuvent être perçues comme un simple standard, c'est-à-dire qu'elles s'imposent de la même façon à soi-même et aux autres personnes. Ou alors, elles peuvent être perçues comme un double standard, en ce sens où la personne admet que les valeurs ne s'imposent pas de la même façon à tout le monde.

A cette définition des valeurs, Rokeach considère que les valeurs occupent une place centrale dans l'existence, car elles influencent en grande partie nos attitudes et nos comportements dans la vie quotidienne. C'est ainsi qu'il a élaboré une méthode lui permettant de mettre au point un inventaire des valeurs appelé Rokeach Value Survey (RVS).

1.6.3. L'inventaire des valeurs : Rokeach Value Survey (RVS)

L'inventaire de Rokeach comporte 36 valeurs (voir Tableau 1), qu'il mesure à l'aide d'un questionnaire divisé en deux parties qui contiennent chacune 18 valeurs. La première partie contient la liste des valeurs terminales et la deuxième partie contient la liste des valeurs instrumentales. La tâche des participants à l'enquête est d'organiser les 18 valeurs terminales, suivies par les 18 valeurs instrumentales, dans un ordre « d'importance pour vous, en tant que principes dans votre vie » (Rokeach, 1973, p. 27). Ainsi, le traitement du questionnaire est

ordinal. Il a choisi la méthode de l'analyse factorielle et celle de *l'analyse des plus petits espaces*, inspirée par Guttman (1968).

Tableau 1: 36 valeurs de Rokeach

Valeurs terminales	Valeurs instrumentales
Une vie confortable	Ambitieux
Une vie passionnante	Large d'esprit
Le sentiment d'avoir réussi	Compétent
Le monde en paix	Joyeux
Un monde de beauté	Propre
L'égalité	Courageux
La sécurité familiale	Indulgent
La liberté	Serviable
Le bonheur	Honnête
L'harmonie intérieure	Imaginatif
L'amour adulte	Indépendant
La sécurité nationale	Intellectuel
Le plaisir	Logique
Le salut	Aimant
Le respect de soi	Obéissant
La reconnaissance sociale	Poli
L'amitié véritable	Responsable
La sagesse	Auto-discipliné

(Pour plus de détails, voir Annexe 1)

Pour résumer, les travaux de Rokeach ont apporté une base théorique bien élaborée, par une analyse détaillée des valeurs et une définition nouvelle de leur structure. La méthodologie qu'il adopte présente également une avancée majeure par rapport aux travaux de ses prédécesseurs. Les travaux ont inspiré plusieurs recherches, une synthèse des enquêtes sur les applications de Rokeach Value Survey auprès des consommateurs (Vinson, Munson & Nakanishi, 1977).

Il y a eu un certain nombre de tentatives visant à réduire les 18 valeurs instrumentales et 18 valeurs terminales dans un ensemble de facteurs, mais sans succès constant (Feather & Peay, 1975; Johnston, 1995).

Il convient de noter que la théorie de Rokeach fait l'objet de quelques recherches. Dans une étude portant sur le marketing, Gouteron (2006) s'est servi de l'échelle des valeurs de Rokeach, principalement des valeurs instrumentales, pour étudier l'influence des marques dans le domaine du prêt-à-porter, en lien avec les valeurs des consommateurs. Plus récemment dans une recherche interculturelle, Salceanu, Manea, et Geafer (2015) ont observé une différence culturelle entre des étudiants roumains et turcs, au niveau des valeurs instrumentales et terminales. D'autres auteurs ont utilisé partiellement les RVS dans le domaine de la psychologie (Dontsov & Perelygima, 2016) et dans celui du sport (Gau & James, 2014).

1.7. Théorie de Schwartz

La théorie de Schwartz (1992, 1996) s'inscrit dans la continuité des travaux de Rokeach (1973) en lui empruntant sa méthode et en la développant. Il reprend également certains principes : les valeurs correspondent à des idéaux abstraits qui guident la vie, elles sont relativement stables, elles s'organisent en système, elles sont individuelles et collectives.

Il abandonne la typologie différentielle entre les valeurs terminales et les valeurs instrumentales, parce que les résultats empiriques ne confirment pas cette orientation. Il constate que, selon les situations auxquelles on fait face, le statut des valeurs peut évoluer, c'est-à-dire que les moyens (valeurs instrumentales) peuvent devenir des buts (valeurs terminales) et inversement, comme le pensait Dewey (2008).

Il formule une théorie ambitieuse sur l'universalité du contenu et de la structure des valeurs. Il repère chez l'être humain 56 valeurs qu'il répartit en 10 catégories ou types : l'Autonomie, la Stimulation, l'Hédonisme, l'Accomplissement social, le Pouvoir, la Sécurité, la Conformité, la Tradition, la Bienveillance et l'Universalisme.

1.7.1. Les postulats de base

La théorie de Schwartz (1992, 1996) s'appuie sur un certain nombre de postulats qui caractérisent les valeurs de base de la personne.

- Les valeurs sont des croyances qui sont fortement liées aux sentiments.

- Les valeurs se rapportent aux buts désirables pour soi et pour le groupe social.
- Les valeurs transcendent les actions et les situations spécifiques. Par exemple, la valeur Conformité s'applique dans toutes les sphères de la vie : travail, famille, loisirs, etc.
- Les valeurs sont des sources de motivation pour atteindre des buts précis.
- Les valeurs sont des guides et des critères d'évaluation, conscients ou inconscients. Elles permettent de juger ce qui est désirable et ce qui ne l'est pas.
- Les valeurs sont classées par ordre hiérarchique, les unes par rapport aux autres. Leur classement est relativement stable.

A travers ces caractéristiques, on perçoit le rôle des valeurs de base de la personne. Elles permettent de motiver les choix des individus (les buts manifestés par notre comportement) ; elles sont légitimes pour justifier nos comportements passés ; elles servent à évaluer les événements et les comportements de personnes ; enfin elles dirigent notre attention et notre perception des comportements et des événements sociaux. Les valeurs découlent de trois nécessités universelles de base : les besoins biologiques (nourriture, logement, santé, etc.) constituent les premières nécessités, communes à tous les individus ; la coordination des interactions sociales constitue un besoin pour chaque individu, quel que soit le groupe social ; enfin le bon fonctionnement et la survie du groupe, permettent sa continuité et sa sécurité. Ces trois caractéristiques se retrouvent chez tous les individus quelle que soit la société. En partant de ces principes et des motivations universelles qui animent les valeurs de base de la personne, Schwartz a défini 10 types de valeurs majeures et développé leur organisation.

Ce modèle de 10 types de valeurs a été stabilisé en 1992 (Wach & Hammer, 2003a). Ce nombre de valeur a été retenu sur la base de l'analyse théorique des travaux antérieurs en particulier ceux de Rokeach (1973) qui définissent 36 valeurs et de récents résultats des recherches empiriques (Schwartz & Bilsky, 1987 ; 1990). Au départ, ces auteurs avaient isolé sept types de valeurs⁵ auxquelles ils ont ajouté Pouvoir, Tradition et Stimulation. A l'inverse, la valeur Spiritualité a été retirée de la liste, car elle était culturellement instable. C'est-à-dire, dans la structure théorique des valeurs, la Spiritualité n'occupait pas la même place d'un échantillon à un autre. C'est ainsi que la nature et le nombre de 10 types de valeurs ont été stabilisés

⁵ Prosocial, Conformité restrictive, Plaisir, Accomplissement social, Maturité, Autonomie et Sécurité. Traduit par Wach et Hammer (2003a, pp. 148-149).

(Schwartz, 1992), après une confrontation entre les principes théoriques et les données empiriques.

1.7.2. Définition et structure des valeurs

Il convient de rappeler que « Les valeurs sont les concepts, socialement désirables, que l'on utilise pour représenter ces objectifs au niveau mental, et en même temps le lexique utilisé pour parler de ces objectifs dans les interactions sociales. » (Schwartz, 2006, p. 932). Il a retenu 10 types de valeurs de base. Il définit chacune d'elle par l'objectif qu'elle permet d'atteindre, en précisant la nécessité qui en découle et les valeurs que celle-ci implique.

- **L'Autonomie** représente l'indépendance de pensée et d'action : choisir, créer, explorer. Les valeurs qui composent ce type sont la créativité (originalité, imagination), la liberté (liberté de pensée et d'action), choisir ses propres buts (sélectionner ses propres objectifs), la curiosité (intéressé en toutes choses, explorateur), l'indépendance (ne compter que sur soi, autosuffisant) et le droit à une vie privée (non exposée aux regards indiscrets).
- **La Stimulation** correspond au besoin de variété permettant de maintenir un niveau optimum d'activité. Les valeurs qui composent ce type sont une vie excitante (expériences stimulantes), une vie variée (remplie de défis, de nouveautés, de changements) et l'audace (cherchant l'aventure, le risque).
- **L'Hédonisme**, c'est le besoin de plaisir et sa satisfaction. Les valeurs qui composent ce type sont le plaisir (satisfaction des désirs), l'amour de la vie (aimant la nourriture, le sexe, les loisirs), se faire plaisir (faire des choses agréables).
- **L'Accomplissement social** est caractérisé par la réussite personnelle, liée à une compétence en accord avec les normes sociales. Les valeurs qui composent ce type sont : l'ambition (travaillant dur, volontaire), l'orientation vers le succès (objectif : réussir), la compétence (capable et efficace), l'influence (exercer un impact sur les gens et les événements) et le respect de soi (croyance en sa propre valeur).
- **Le Pouvoir** correspond à la recherche d'un statut social prestigieux ainsi qu'au besoin de contrôle et à la domination des personnes et des moyens. Les valeurs qui composent ce type sont l'autorité (le droit de diriger ou de commander), la richesse (biens matériels, argent), le pouvoir social (avoir du pouvoir sur autrui, domination), la préservation de son image

publique (soucieux de ne pas perdre la face) et la reconnaissance sociale (respect, approbation émanant des autres).

- **La Sécurité** est caractérisée par l'harmonie et la stabilité de la société, des relations et de soi. Le modèle postule l'existence de valeurs de sécurité individuelle et de groupe. Certaines valeurs de ce type servent essentiellement des intérêts individuels (comme le fait d'être en bonne santé) et d'autres des intérêts collectifs (comme la sécurité nationale), d'autres enfin se trouvent sur un prolongement entre l'individuel et le collectif. Les valeurs composant ce type sont : l'ordre social (stabilité de la société), la sécurité familiale (sécurité pour ceux que l'on aime), la sécurité nationale (protection de mon pays contre ses ennemis), la réciprocité des services rendus (éviter d'être débiteur des autres), la propreté (net, soigné), le sentiment de ne pas être isolé (sentiment que les autres se soucient de moi) et l'assurance d'être en bonne santé (ne pas être malade physiquement ou mentalement).
- **La Conformité** modère les actions, les tendances et les envies qui contrarient, blessent les autres ou transgressent les normes sociales. L'accent est mis ici sur le contrôle de soi dans les interactions de la vie quotidienne avec des proches. Les valeurs qui composent ce type sont : l'obéissance (remplissant ses obligations, ayant le sens du devoir), la politesse (courtoisie, bonnes manières), l'autodiscipline (résistance aux tentations), honorant ses parents et les anciens (montrant du respect).
- **La Tradition** correspond au respect, à l'engagement et à l'acceptation des coutumes et des idées préconisées par la culture traditionnelle ou la religion. Les valeurs qui constituent ce type sont : le respect de la tradition (préserver les coutumes consacrées par le temps), l'humilité (modeste, effacé), le religieux (attaché aux croyances et à la foi religieuse), l'acceptation de sa part dans la vie (se soumettre aux circonstances de la vie) et la modération (évitant les extrêmes dans les sentiments et les actions).
- **La Bienveillance** est la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on entretient des contacts personnels et fréquents. Les valeurs composant ce type sont : secourable (travaillant en vue du bien-être d'autrui), la loyauté (fidèle à ses amis, au groupe des proches), l'indulgence (désireux de pardonner aux autres), l'honnêteté (authentique, sincère), la responsabilité (sur qui l'on peut compter), l'amitié vraie (des amis proches sur qui l'on peut compter) et l'amour adulte (intimité profonde, émotionnelle et spirituelle).

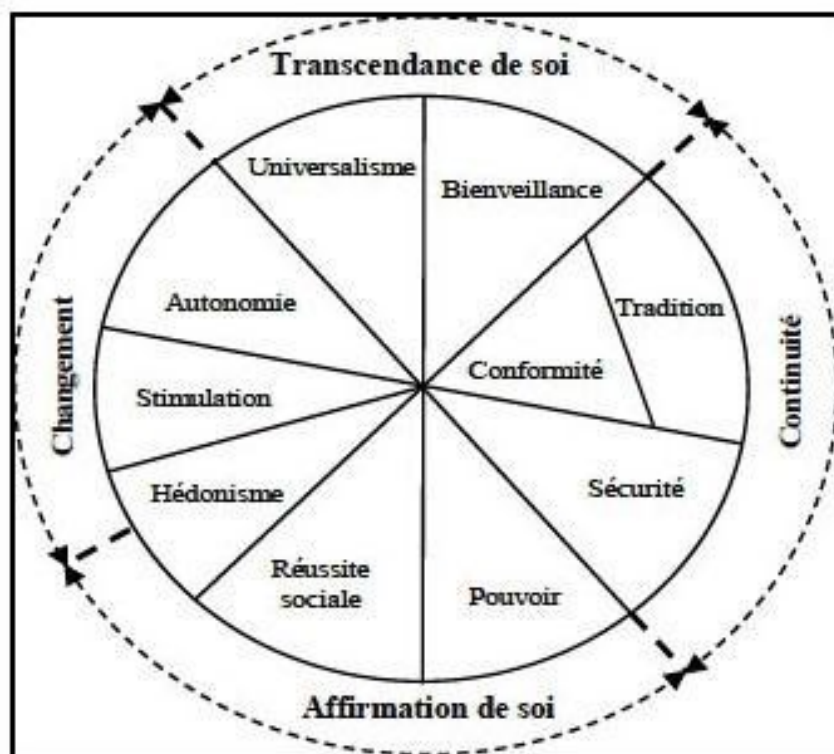
- **L'Universalisme** est la compréhension, la tolérance et la protection du bien-être de tout le monde et de la nature. Les valeurs composant ce type sont : l'égalité (chances égales pour tous), un monde en paix (libéré des guerres et des conflits), l'unité avec la nature (adéquation à la nature), la sagesse (compréhension adulte de la vie), un monde de beauté (beauté de la nature et des arts), la justice sociale (corriger les injustices, secourir les faibles), la largesse d'esprit (tolérant les croyances et les idées différentes) et la protection de l'environnement (préserver la nature).

Schwartz (1992) a représenté ces dix types de valeurs selon une structure circulaire (*circumplex*). Les valeurs sont organisées en un système hiérarchisé en fonction de la motivation. Cette structure montre les relations d'antagonisme, lorsque les valeurs sont éloignées, et de compatibilité, lorsqu'elles sont proches (Figure 1).

Les rapports de compatibilité et d'antagonisme entre valeurs sont définis ainsi : deux types adjacents sur le schéma correspondent à des valeurs compatibles, tandis que deux types diamétralement opposés correspondent à des valeurs antagonistes. La spécificité de ce modèle est de proposer une structure précise qui affine les deux grandes oppositions habituelles : la première opposant le Changement (Openess to Change) à la Continuité (Conservation), la seconde le Dépassement de Soi (Self-Transcendance) à l'Affirmation de Soi (Self-Enhancement). Il propose le regroupement de ces dix types de valeurs en quatre dimensions :

- **Dépassement de soi**, qui correspond au bien-être et intérêt des autres. Elle intègre l'Universalisme et la Bienveillance.
- **Continuité** (Conservatisme), qui correspond à l'auto-restriction, à l'ordre et la résistance au changement. Il inclut la Tradition, la Conformité et la Sécurité.
- **Affirmation de soi**, qui consiste à poursuivre les intérêts individuels. Elle inclut le Pouvoir, l'Accomplissement et l'Hédonisme.
- **Ouverture au changement**, qui met l'accent sur l'indépendance de la pensée et de l'action, et la recherche de nouvelles sensations. Elle inclut l'Autonomie, la Stimulation et l'Hédonisme.

Figure 1 : Structure du système des valeurs (Schwartz, 1992, 2006)

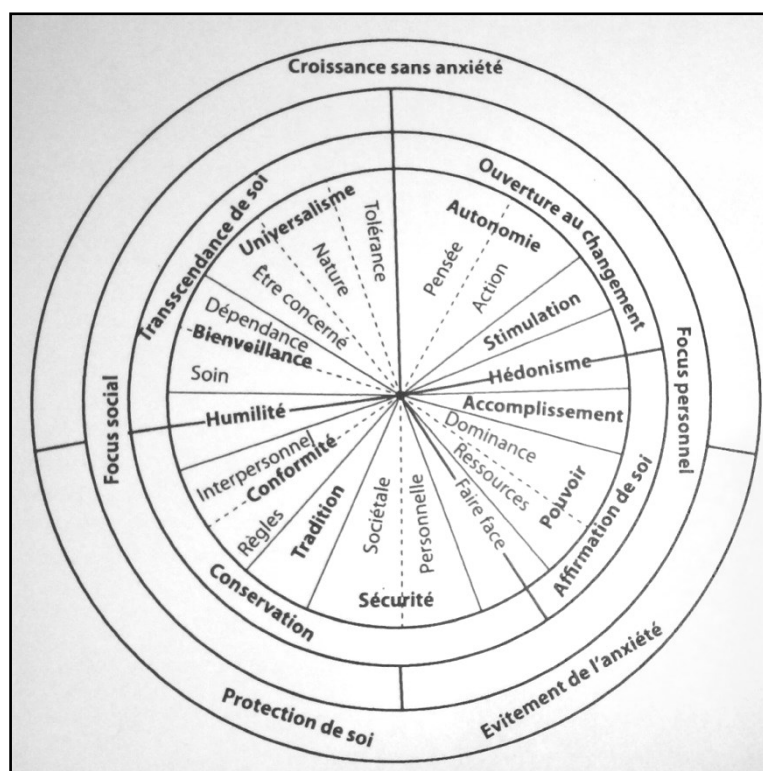


La valeur de type Hédonisme se retrouve dans les dimensions Affirmation de soi et Ouverture au changement parce qu'elle a des caractéristiques qui correspondent à l'une et à l'autre de ces dimensions. On observe deux relations d'opposition : la première entre le Dépassement de soi et l'Affirmation de soi, la deuxième entre la Continuité et l'Ouverture au changement.

Dans une récente étude, Schwartz et *al.* (2012) ont approfondi la théorie des valeurs individuelles de base pour lui donner une plus grande puissance heuristique et explicative que la version originale de 10 valeurs (Schwartz, 1992). Ces auteurs ont défini 19 valeurs (Figure 2), qui ont été validées avec un nouvel instrument, comprenant 57 items au lieu 40, auprès de 15 échantillons de 10 pays. Ils ont repris les 10 valeurs de la théorie initiale en précisant certaines valeurs comme : Autonomie, Pouvoir, Sécurité, Bienveillance et Universalisme. La nouvelle liste est la suivante : Autonomie de pensée, Autonomie d'action, Stimulation, Hédonisme, Accomplissement, Pouvoir dominance, Pouvoir ressources, Confrontation, Sécurité personnelle, Sécurité sociétale, Tradition, Conformité règles, Conformité interpersonnelle, Humilité, Bienveillance dépendance, Bienveillance soin, Universalisme concerné, Universalisme nature et Universalisme tolérance.

Ce modèle est soutenu par plusieurs études interculturelles. Ce modèle a été confirmé en Pologne auprès d'un échantillon de 10439 participants (Cieciuch & Schwartz, 2012) et par une étude internationale menée dans neuf pays (N = 3261) : Finlande, Allemagne, Israël, Italie, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal, Suisse et Turquie (Cieciuch, Davidov, Vecchione, & Schwartz, 2014). Cependant en Russie, 18 des 19 valeurs ont été confirmées auprès d'un échantillon de 266 personnes, à l'exception de la Bienveillance, sur le continuum motivationnel circulaire de la théorie de Schwartz (Schwartz, Butenko, 2014). Ce nouveau modèle a servi dans une étude réalisée en Espagne avec des adolescents (Paez & De-Juanas, 2014)

Figure 2 : Continuum motivationnel circulaire de 19 valeurs (Schwartz & *al.*, 2012)



Cette nouvelle structure de 19 valeurs correspond aux principes de compatibilité ou de conflit et de rapprochement ou d'éloignement, dans le continuum motivationnel. Il est important de souligner que cette évolution théorique n'annule pas la théorie précédente ni la structure de 10 valeurs de base (Schwartz & *al.*, 2012). Ainsi l'une ou l'autre manière de répartir des valeurs dans le circumplex reste légitime. Chaque chercheur pourra choisir entre la structure de 10 valeurs ou celle de 19 valeurs en fonction des objectifs de sa recherche, comme le signalent Schwartz et *al.* (2012).

1.7.3. La mesure des valeurs

Pour élaborer la liste des 10 valeurs et leur relation dans le circumplex, Schwartz (1992) a utilisé une méthodologie reposant sur un premier questionnaire nommé Schwartz Value Survey⁶

⁶ Traduit en français par Questionnaire des Valeurs de Schwartz

(SVS), sur une technique spécifique de traitement des données empiriques et sur un deuxième questionnaire nommé Portrait Values Questionnaire, autrement appelé en français Questionnaire des Valeurs par Portraits (QVP).

1.7.3.1. L'inventaire de Schwartz : SVS

C'est le premier instrument mis au point pour mesurer les valeurs (Schwartz, 1992, 2005a). Ce questionnaire est très proche de la liste de Rokeach (1973). Il se présente sous forme de 57 items, qui décrivent chaque valeur (Voir Annexe 2).

On demande à chaque participant de noter l'importance de chaque item « en tant que principe qui guide ma vie » sur une échelle en 9 points : 7 (d'importance suprême), 6 (très important), 5, 4 (sans précision), 3 (important), 2, 1 (sans précision), 0 (sans importance), -1 (opposé à mes valeurs). L'importance accordée à un type de valeur correspond à la moyenne des réponses aux items qui le composent. Ce qui est important, c'est la hiérarchisation des valeurs, nous y reviendrons dans les prochaines lignes.

Dans les études interculturelles, ce questionnaire est réduit à 45 items, qui ont une signification fiable ; les indices obtenus ont une bonne fidélité interne et une validité externe (Schwartz & Bardi, 2001).

Cependant, certaines études montrent que les coefficients alpha de Cronbach sont souvent modestes (Schwartz, 2005b, 2006 ; Spini, 2003 ; Wils, Luncasu, & Waxin, 2007). Par exemple, sur 14 échantillons issus de sept pays, les coefficients alpha de Cronbach varient de .47 pour les valeurs de type Tradition à .80 pour les valeurs de type Réussite, la valeur moyenne étant de .68 (Schwartz, 2005b). La tendance s'observe également dans une étude menée par Paez et De-Juanas (2014) en Espagne auprès de 1262 adolescents, les coefficients alpha de Cronbach se situent entre .47 pour la valeur Sécurité et .75 pour la valeur Bienveillance, avec moyenne de $\alpha = .63$ pour l'ensemble de 10 valeurs.

Signalons que le SVS a été utilisé essentiellement auprès d'un échantillon d'enseignants et d'étudiants européens. Ainsi le modèle de Schwartz a été critiqué, car il semblait être conçu pour mesurer la structure des valeurs de l'*intelligentsia*. Le SVS nécessite une certaine capacité d'abstraction, ce qui crée une difficulté chez des populations peu familiarisées à ce mode de

pensée, hors contexte. D'ailleurs, 5% des données recueillies auprès des populations non éduquées à la culture occidentale ne correspondent pas au schéma théorique du Circumplex (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, & Owens, 2001). C'est en tenant compte de ces remarques qu'un nouvel outil a été élaboré : le questionnaire par portrait (Portrait Values Questionnaire [PCQ]).

1.7.3.2. Le questionnaire des valeurs par portrait (QVP)

C'est une alternative au SVS, qui mesure les mêmes valeurs, en écartant les items relatifs à la spiritualité car cette valeur n'est pas culturellement stable. Avec le QVP, Schwartz et *al.* (2001) construisent un nouvel instrument plus concret, plus facilement compréhensible et comportant moins d'items. Le temps de passation est plus court. Ce questionnaire permet de mesurer les 10 valeurs de base auprès d'une très large population, chez les enfants de 11 ans et plus, n'ayant pas reçu une éducation occidentale. Il ne comporte pas de chiffre, car leur usage n'est pas développé de la même manière dans toutes les cultures.

Le QVP comprend une série de 40 portraits décrivant des personnes différentes, du même sexe que la personne interrogée (Annexe 3). Chaque portrait décrit les objectifs, les aspirations, les souhaits d'une personne, en se référant à une valeur de base. Par exemple, « *il est important pour cette personne de montrer ses capacités. Il/Elle veut que les gens admirent ce qu'il/elle fait.* », ce portrait se rapporte à la valeur Accomplissement. Pour chaque question, on demande aux participants de comparer le portrait à eux-mêmes : « *Jusqu'à quel point cette personne est comme vous ?* ». La personne interrogée répond sur une échelle en 6 points, en cochant sur une case parmi les 6 réponses proposées : « tout à fait comme moi », « comme moi », « un peu comme moi », « un petit peu comme moi », « pas comme moi » et « pas du tout comme moi ». L'importance accordée à chaque valeur correspond au degré de ressemblance exprimé entre le portrait et la personne interrogée.

Le nombre d'items pour chaque valeur varie de trois (Stimulation, hédonisme et pouvoir) à six (universalisme), ce qui indique à quel point le champ conceptuel de chaque type de valeur est large. Le score qui détermine l'importance d'une valeur de base se calcule en faisant la moyenne des scores de chacun des items correspondant à cette valeur (Schwartz, 2006).

Le SVS est fortement corrélé au QVP (Schwartz & *al.*, 2001). Les deux instruments mettent en évidence la théorie de Schwartz (1992), sur la structure des valeurs. Ils montrent également que cette théorie ne dépend pas d'un instrument de mesure.

De plus, signalons que Schwartz (2003) a élaboré et validé une version réduite du QVP avec 21 items : deux items pour chaque valeur sauf Universalisme qui comporte trois items. Ce questionnaire nommé « European Social Survey » (ESS), présente les items tirés pour la plupart du QVP, avec une légère modification pour quelques-uns.

Pour tester sa théorie de la structure des valeurs de base de la personne, Schwartz (1992) a utilisé la technique d'*analyse des plus petits espaces* (Smallest Space Analysis [SSA]) pour traiter les réponses des personnes interrogées par le questionnaire des valeurs. C'est une méthode non métrique d'échelonnement multidimensionnel d'analyse structurale de similarité des données. Elle permet une représentation graphique de la structure des valeurs dans un espace multidimensionnel. Néanmoins nous n'allons pas décrire davantage cette technique, car elle ne servira pas dans cette recherche, malgré son importance dans la validation empirique du modèle théorique de la structure des valeurs de Schwartz.

Concrètement, les résultats de cette technique d'analyse permettent de positionner les réponses des sujets sur une carte par items et de tracer des lignes qui délimitent les regroupements des items par valeurs. Par cette méthode, on pouvait visualiser le fait que les valeurs de type Bienveillance et celles de type Universalisme appartenaient à des régions différentes. Comme aucune carte ne laisse apparaître un vide substantiel, ceci laisse penser que l'ensemble de valeurs est couvert par ce questionnaire (Schwartz, 1992). Ainsi, il précise que :

Lorsque l'on effectue ce type d'analyse sur chacun des 233 échantillons, cependant, on constate que, pour 96 % d'entre eux, chaque valeur de base constitue soit une région à part, soit forme une région commune avec une valeur de base adjacente (Schwartz, 2006, p. 943).

Par ailleurs, les résultats de cette méthode d'analyse montrent que les items correspondant aux valeurs de type Spiritualité se positionnaient le plus souvent dans les régions des valeurs de type Tradition, Bienveillance, Universalisme ou Sécurité. De ce fait, les valeurs de type Spiritualité ne figurent pas dans son *modèle* universel des valeurs (Schwartz, 1992 ; 2006 ; Schwartz, & *al.*, 2001). Finalement, l'*analyse des plus petits espaces* a contribué à la validation du modèle circulaire des valeurs, bien que le postulat de l'universalité de ce continuum circulaire des valeurs reste discutable (Wach & Hammer, 2003a).

1.7.4. La validité de la théorie

De plus, l'ordre des valeurs sur le circumplex ne change pas entre les hommes et les femmes (Struch, Schwartz, & Van der Kloot, 2002), selon les résultats d'une étude réalisée auprès d'un échantillon de 11244 personnes de huit régions culturellement différentes en Asie, en Europe, en Amérique latine et aux États-Unis d'Amérique. Cela montre que les relations de correspondance et d'opposition entre les valeurs sont perçues de la même façon entre les hommes et les femmes.

La recherche de Spini (1999) menée auprès de 2903 étudiants des universités de treize pays d'Afrique, d'Asie, l'Europe et d'Amérique latine, confirme cette structure des valeurs. Il mentionne le caractère universel de ce modèle des valeurs en disant « Il est possible de montrer que cette structure de liens est relativement indépendante de l'environnement socio-culturel » (Spini, 1999, p. 85).

Wach et Hammer (2003a) ont étudié les valeurs des Français lors de trois enquêtes (1994, 1998 et 2000), auprès d'un échantillon national d'environ 2000 personnes pour chaque enquête. Le modèle théorique de Schwartz a été validé en se servant du SVS et du QVP.

En 2007, cette structure des valeurs a été testée dans 65 pays (Schwartz, 2007), 10 ans plus tard on compte 83 pays (Schwartz, 2017), les résultats sont identiques malgré les différences culturelles des diverses populations. D'autres travaux réalisés dans un contexte interculturel confirment le contenu et la structure des valeurs de Schwartz (Sagiv & Schwartz, 1995; Schwartz, 1994a ; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris & Owen, 2001 ; Schwartz & Butenko, 2014). Ainsi, Schwartz attribue un caractère universel à sa théorie parce que la structure des valeurs a été vérifiée dans plusieurs pays. De même, il affirme que :

La théorie de valeur identifie dix valeurs fondamentales, distinctes sur le plan de la motivation, que les personnes de presque toutes les cultures reconnaissent implicitement. La théorie s'applique aux adultes et aux enfants du monde entier, bien que nous ne sachions pas si cela s'applique aux groupes tribaux isolés (Schwartz, 2015, p. 80).

Malgré le grand intérêt que suscite l'approche méthodologique de Schwartz, nous signalons deux objections faites par Morchain (2009). En effet, il fait remarquer que les valeurs n'ont pas

toute la même nature : on a des valeurs effectives (liberté, égalité et justice), celles qui s'apparentent aux traits de personnalité (être poli, être honnête, et être clément) et celles qui renvoient à la relation à autrui (sentiment de n'être pas isolé). De toute manière, les taux très élevés de cohérence interne des items de chaque valeur justifient les mesures des valeurs prises avec le SVS, le QVP et l'ESS (Schwartz & *al.*, 2001).

Par ailleurs, le caractère universel du modèle théorique de Schwartz peut être discuté. Or la validation empirique de celui-ci s'est faite en supprimant les valeurs culturellement instables, et celles qui n'ont pas de position fixe dans le circumplex, telles que les valeurs spirituelles. Par conséquent, « la structure idéal-type qu'il propose n'est pas universelle stricto-sensu : dans quelques cas, les types de valeurs ne s'articulent pas exactement suivant son modèle » (Wach & Hammer, 2003a, p. 154). Sur ce point, la position de Schwartz (2006, p. 944) n'est pas ferme, car il entrevoit l'évolution de son modèle en disant « il est possible que les développements futurs de la théorie amènent à intégrer les valeurs additionnelles spécifiques, de faible largeur conceptuelle ».

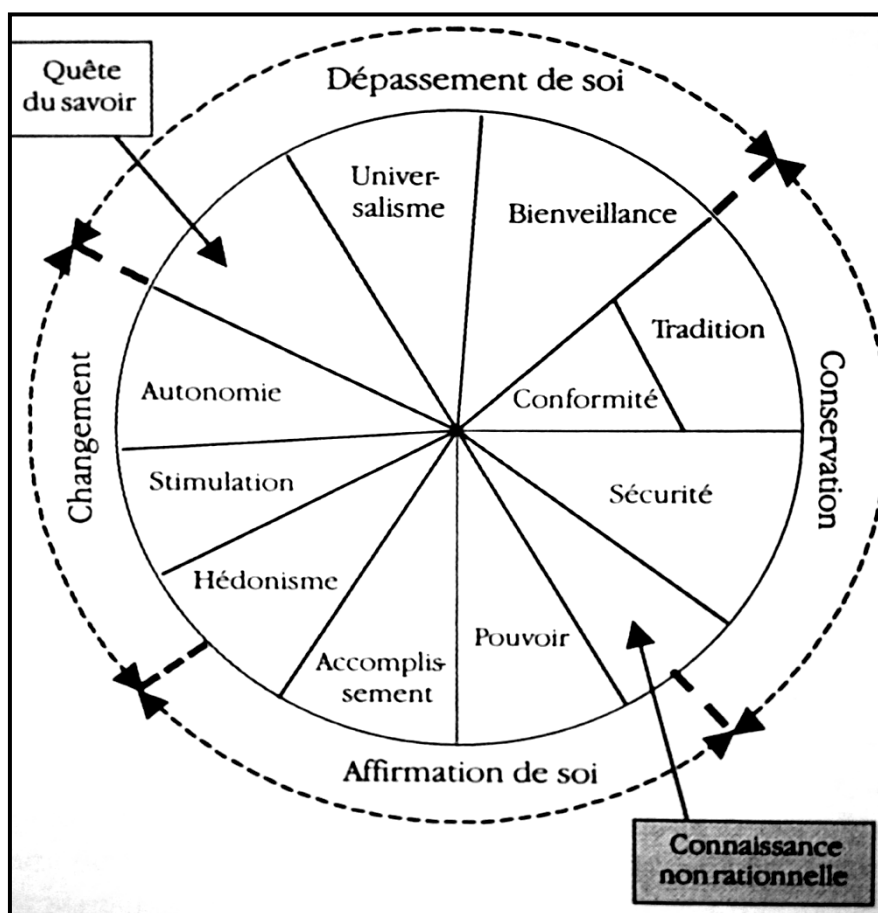
1.7.5. Le développement du modèle des valeurs de Schwartz

Nous avons retenu le développement du modèle des valeurs de Schwartz issu des travaux de Wach et Hammer (2003a). Pour compléter le modèle des valeurs de base de la personne de Schwartz (1992), ces auteurs ont émis l'idée de l'existence d'une 11^e valeur (Figure 3) qui serait la *Quête du savoir*. Cette valeur permet d'approcher la notion de vrai. Wach et Hammer (2003a) se sont inspirées d'une part des travaux de Rokeach (1973) sur la valeur instrumentale *Intellectuel* (intelligent, réfléchi) pour émettre l'hypothèse de la valeur de type Vérité rationnelle ; et d'autre part des travaux de Weber (1965) et ceux de Langer (1994) cités par Wach et Hammer (2003a), pour définir les deux aspects du savoir en valeur de type *Vérité rationnelle* et Vérité non rationnelle.

En 2002, Wach et Hammer (2003a) ont réalisé une enquête européenne (Allemagne, France, Royaume-Uni, Espagne et République tchèque), en ajoutant six items au QVP de Schwartz. Les résultats confirment l'hypothèse de la position de la valeur type *Vérité rationnelle*, cependant l'hypothèse du type *Vérité rationnelle* n'a pas été validée en France. Wach et Hammer (2003a, p. 146) relativisent les résultats de cette étude en disant : « il n'est toutefois pas certain que les deux types de vérité que nous avons identifiés soient culturellement stables : la question de leur

universalité est posée et ne pourra être tranchée que par l'expérimentation. ». Finalement, ces travaux ne remettent pas en cause le modèle de Schwartz (1992), d'autant plus que la stabilité culturelle de ces nouvelles valeurs n'est pas validée. D'un point de vue pratique, le QVP devient plus long avec six items de plus, ce qui ne simplifie pas sa passation auprès des populations de 13 à 15 ans comme c'est le cas dans notre recherche.

Figure 3 : Structure théorique des valeurs de Schwartz augmentée de 2 types de Vérité (Wach & Hammer, 2003b)



En guise de résumé, cette analyse du concept des valeurs nous a permis de voir l'évolution de la signification accordée aux valeurs en allant du sens général aux acceptations plus pointues en fonction des domaines. Dans le cadre de cette recherche, nous nous situons dans le champ de la psychologie de l'orientation et nous retenons la définition de Schwartz (1996), cité par Chataigné (2014, p. 16), en disant : « Les valeurs sont des buts désirables, trans-situationnels, variant en importance, qui servent de principes guidant la vie des gens. L'aspect crucial de leur

contenu qui distingue les valeurs entre elles est le type de but motivationnel qu'elles expriment ». Les différentes approches théoriques ont mis en avant les typologies des valeurs, élaborées sur la base des travaux empiriques, avec des méthodologies qui ont scientifiquement progressé. Ainsi, nous allons adopter le cadre théorique et le questionnaire élaborés par Schwartz (1992, 2006) pour analyser les valeurs des jeunes en lien avec le choix vocationnel. Cette théorie nous semble la plus aboutie au regard des critiques et des études qui la valident, car elle repose sur des outils adaptés intellectuellement et culturellement à notre population d'enquête.

1.8. Les valeurs de travail : modèles de Super et de Perron

Les valeurs de travail occupent une place importante en psychologie du travail et des organisations. Elles correspondent aux préférences et attentes que l'individu recherche dans une situation de travail.

Les valeurs de travail sont souvent définies sur les bases de dimensions multiples, avec une configuration qui distingue les aspects intrinsèques et extrinsèques au travail, auxquels s'ajoutent les aspects additionnels (Johnson & Monserud, 2012 ; Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999). Les récompenses extrinsèques comprennent les avantages instrumentaux et la réalisation de soi. Les récompenses intrinsèques reflètent les avantages inhérents au travail en soi. Les récompenses additionnelles correspondent par exemple à la sécurité de l'emploi et aux récompenses altruistes, aux récompenses sociales et aux divertissements.

A côté des valeurs de Rokeach (1973) et de celles de Schwartz qui portent sur les dimensions générales de la personne, nous pouvons évoquer les travaux de Super (1985, 1991) et de Perron (1986, 1997) qui s'intéressent aux valeurs, respectivement dans un environnement de travail et dans le contexte de l'orientation scolaire et professionnelle.

Ainsi, Super fait le constat selon lequel :

il existe deux catégories principales de valeurs : extrinsèques, c'est à dire les valeurs concomitantes à l'effort dans une activité, et intrinsèques, c'est à dire les valeurs inhérentes à l'activité elle-même. Ainsi la sécurité économique et les rapports entre collègues sont le résultat du travail, tandis que la créativité et l'utilisation des aptitudes sont inhérentes à l'activité elle-même (1985, p. 8).

Ainsi, Super (1991) propose une liste de 15 valeurs pouvant influencer la motivation au travail : Altruisme, Esthétique, Créativité, Stimulation intellectuelle, Réalisation, Indépendance, Prestige, Management, Avantages économiques, Sécurité, Environnement, Relations avec la hiérarchie, Relations avec les collègues, Style de vie et Variété. Cette liste a donné lieu à un questionnaire des valeurs de travail, qui se présente sous la forme de phrases qui illustrent les valeurs importantes dans le contexte du travail.

De même, Perron (1986) a mis au point un questionnaire des valeurs de travail (QVT). Il est utilisé dans le cadre de la recherche et pour le conseil en orientation scolaire et professionnelle. Il permet d'explorer les représentations du monde du travail. Ce questionnaire comporte 68 énoncés. Il mesure les cinq dimensions suivantes: le statut (14 énoncés), la réalisation (11 énoncés), le climat (10 énoncés), le risque (12 énoncés) et la liberté (11 énoncés).

En s'inspirant de l'inventaire des Valeurs du travail de Perron, Wach (2001) a élaboré un questionnaire hybride mesurant les Valeurs du travail et les intérêts professionnels. Il a été expérimenté auprès de 350 élèves Français et Canadiens. Il peut être utilisé comme outil pour la recherche, mais aussi dans un programme d'éducation à l'orientation pour clarifier les Valeurs du travail des sujets. Ce questionnaire est composé de 30 items, qui définissent 7 types suivants :

Changement : on peut être créatif, inventer, mettre au point des choses nouvelles ;
 Social : on peut aider les autres ; Sécurité : on ne risque pas le chômage ; Confort : l'horaire est satisfaisant ; Pouvoir : c'est un travail où l'on dit aux autres ce qu'il faut faire ; Réalisation, qui se partage en deux :

- Réussite avec une notion de conflit : on est obligé de relever des défis, un sous-type (appelée stimulation) proche de ceux de changement et de risque ;
- Réussite avec notion de plénitude : c'est un travail où l'on peut employer ses capacités, un sous-type (appelé épanouissement) proche de celui de social. (Wach, 2001, p. 479).

En outre, ce questionnaire des valeurs de travail a été validé dans deux contextes linguistiques différents (Fraccaroli, Corbière, Perron, & Gelpe, 2005).

Tableau 2 : Correspondance entre valeurs de base et valeurs de travail (Ros, Schwartz & Surkiss, 1999)

Dimensions des valeurs de base		Dimensions des valeurs de travail
Transcendance de soi	←————→	Valeurs sociales
Conservatisme	←————→	Valeurs extrinsèques
Affirmation de soi	←————→	Valeurs prestigieuses
Ouverture au changement	←————→	Valeurs intrinsèques

Par ailleurs, Morin (2008) a élaboré quatre dimensions des valeurs de travail, en s'inspirant du modèle de Schwartz (2006) : les valeurs liées à la valorisation personnelle ; les relations aux autres et à la société ; les valeurs liées au travail (tâches, autonomie) ; et les valeurs liées aux conditions de travail. Somme toute, les valeurs de travail représentent un domaine particulier des valeurs de base de la personne. En effet, la structure cognitive des valeurs de bases a des correspondances avec les valeurs de travail (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999), que nous résumons dans le Tableau 2.

1.9. Autres modèles

Il convient de signaler que d'autres modèles des valeurs humaines ont été développés, en dehors de ceux que nous venons de présenter. Ils suivent principalement trois orientations : 1/ une analyse conceptuelle structurelle et fonctionnelle des valeurs, 2/ une analyse conceptuelle et méthodologique et 3/ une orientation instrumentale, permettant de mesurer des valeurs pour des fins pratiques.

Théorie fonctionnelle des valeurs humaines de Gouveia (2003, 2013) : Elle postule que les valeurs sont composées de deux dimensions fonctionnelles distinctes. La première dimension correspond au « cercle d'objectif » qui s'appuie sur les valeurs servant de guide pour le comportement et les actions. La deuxième dimension correspond au « niveau de besoins », avec des valeurs servant de représentation cognitive des besoins, telle que la survie ou la prospérité.

Six valeurs fondamentales (existence, promotion, normatif, supra-personnel, excitation et interaction) se dégagent de l'interaction de ces deux dimensions. Cette théorie a été validée par plusieurs études (Ardila, Gouveia, & Medeiros, 2012 ; Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014 ; Gouveia, Vione, Milfont, & Fischer, 2015). Cette approche plus parcimonieuse, permet aux chercheurs de déterminer les valeurs spécifiques en fonction du contexte d'étude.

Valeurs existentielles de Schnell : En partant des recherches sur le sens de la vie, les travaux de Schnell (Schnell, 2009 ; Schnell & Becker, 2006) ont permis la mise au point d'un questionnaire, d'origine autrichienne, permettant de mesurer 26 valeurs regroupées en quatre dimensions :

- 1/ Transcendance de soi : Religiosité, Spiritualité, Union avec la nature, Engagement social, Générativité, Serviabilité, Santé ;
- 2/ Réalisation de soi : Individualisme, Challenge, Pouvoir, Développement Personnel, Liberté, Connaissance, Réussite, Créativité, Connaissance de soi,
- 3/ Ordre : Rationalité, Valeurs morales, Maintien des traditions, Pragmatisme,
- 4/ Bien-être et communauté : Humour, Hédonisme, Harmonie, Ecoute des autres, Amour, Contact avec la communauté.

Cette liste des valeurs s'inscrit dans le prolongement des travaux de Rokeach et Schwartz, en procédant par la technique d'entretien pour recueillir les informations. L'étude des valeurs existentielles permet d'analyser comment les gens donnent un sens à leur vie, comment et pourquoi ils diffèrent, et quelles sont les conséquences sur leur vie quotidienne voire sur leur santé.

Inventaire des valeurs personnelles (SPV⁷) de Gordon : En se préoccupant de l'adaptation de la personne dans son environnement privé et professionnel, Gordon (1990) a élaboré un inventaire des valeurs personnelles. Celui-ci sert à mesurer le système de valeurs de l'individu, à partir d'une liste de 6 valeurs suivantes :

- 1/ Esprit pratique : en avoir toujours pour son argent, prendre soin de ce que l'on possède ;

⁷Survey of Personal Values (SPV), Traduction française de l'édition de 1967 et adapté en 1990.

- 2/ Réalisation de soi : faire tout son possible pour accomplir quelque chose de significatif ;
- 3/ Variété : faire des choses nouvelles et différentes, courir des risques ;
- 4/ Esprit de décision : avoir des convictions fermes et bien établies, aller jusqu'au bout de ses décisions ;
- 5/ Esprit d'organisation : être très ordonné, suivre une approche systématique pour agir ;
- 6/ Orientation vers un but : concentrer ses efforts vers des objectifs clairement définis

Dans une perspective d'orientation professionnelle et d'accèsion au marché du travail, cet inventaire de valeurs apparaît comme un outil important d'aide à la décision dans un choix professionnel.

Conclusion

Les différentes approches théoriques montrent l'évolution des connaissances, en ayant proposé des typologies dans les domaines de la philosophie, la sociologie et la psychologie. Les approches philosophiques et psychologiques ont défini la nature des valeurs et les conditions de changement au niveau individuel. Cependant, les sociologues ont analysé les déterminants sociaux du changement des valeurs, en mettant l'accent sur les aspects culturels et institutionnels. Au niveau méthodologique, les approches philosophie et sociologie se caractérisent par l'absence des travaux empiriques, comme pour les travaux du psychologue Spranger (1928).

En psychologie, les travaux de Rokeach et ceux de Schwartz ont marqué une avancée significative par l'analyse plus fine et l'explication de la structure des valeurs qui s'appuient sur une démarche empirique. Dans nos travaux de recherche, nous allons nous inspirer de l'approche théorique et méthodologique de Schwartz. Car ce modèle a été validé par plusieurs recherches interculturelles (Sagiv & Schwartz, 1995 ; Spini, 1999 ; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, & Owen, 2001 ; Schwartz, 2007), y compris en France (Wach & Hammer, 2003a ; 2003b). De plus, le questionnaire par portrait est un outil de recherche adapté à notre population d'étude.

Chapitre 2. Relativité culturelle des valeurs

Dans cette partie, nous allons donner un aperçu du lien qui existe entre la culture et les valeurs. Pour cela, nous avons retenu les travaux de trois auteurs : Hofstede (1980), Triandis (1995), Schwartz (2009). Enfin, nous allons analyser les valeurs culturelles des français, pour mettre en relief la particularité de notre population d'étude. Avant de présenter les travaux interculturels et intraculturels des valeurs, il convient de préciser le concept de culture.

2.1. Définition de la culture

Le concept de culture intéresse plusieurs domaines des sciences sociales et des sciences humaines. En psychologie, l'intérêt pour la culture est ancien. Il remonte à 1799, lors des expéditions scientifiques qui avaient pour but l'étude des comportements, de la culture, de la morale, de l'anatomie et de la physiologie (Stevenson, 2009). Généralement, en psychologie sociale et en psychologie interculturelle, ce n'est pas la culture en soi qui est l'objet des recherches, mais plutôt la comparaison des caractéristiques psychologiques entre différentes cultures, par exemple l'attribution causale (Choi & Nisbett, 1998 ; Heine, Kitayama, Lehman, Takata, Ide, Leung, & Matsumoto, 2001), l'expression émotionnelle (Matsumoto & Juang, 2004) et les valeurs (Hofstede, 1980 ; Inglehart, 1971 ; 1997 ; Triandis, 1995 ; Schwartz, 1994b ; 1999).

Etant polysémique, ce concept a fait l'objet de plusieurs définitions. Ainsi, Kroeber et Kluckhohn (1952) ont recensé près de 150 définitions, différentes les unes des autres. Pour contourner cette difficulté, Van de Vijver, Chasiotis et Breugelmans (2011) ont distingué cinq grandes dimensions de la culture :

- La localisation : la culture est un produit du phénomène psychologique ou du phénomène contextuel.

- La distinction fonction/structure: doit-on expliquer la culture par le biais de la fonction ou par celui de la structure ?
- La distinction comportement moléculaire/molaire : on doit distinguer l'analyse du comportement qui consiste à isoler les différentes composantes de l'ensemble de celle qui consiste à considérer le comportement comme un tout indissociable.
- La forme de la définition : les uns listent plus ou moins l'ensemble des éléments de la définition et les autres synthétisent celle-ci.
- La distinction de l'état : pour certains chercheurs, la culture est considérée comme stable alors que les autres pensent qu'elle est dynamique.

La prise en compte de l'ensemble de ces cinq dimensions complexifie davantage la formulation d'une définition qui fasse l'unanimité. En conséquence, nous partageons la conception d'Adams et Markus (2004), qui envisagent plutôt les implications de la culture dans la compréhension du comportement des individus au lieu de s'acharner sur la définition de ce concept. En partant de ce point de vue, on peut dire que la culture est « une façon de penser, de ressentir, et de se comporter qui caractérise les membres d'un groupe et qui les distingue des autres groupes » (Guimond, 2010, p. 26). Ici, l'accent est mis sur la notion de groupe. Les membres d'une société donnée partagent un ensemble de codes sociaux et de comportements qui assurent l'intégration de chacun dans le groupe et qui différencient un groupe social d'un autre. La catégorisation sociale du groupe assure d'une part la fonction cognitive par laquelle chaque membre structure l'environnement et les faits sociaux, d'autre part la fonction identitaire, qui permet à chaque membre de se définir par rapport au groupe. Cette conception de la culture laisse peu d'ouverture au monde extérieur, pour l'individu et son groupe d'appartenance.

Pour prendre en compte les multiples implications de la culture sur le comportement humain, nous pouvons retenir que :

La culture consiste en des modèles, explicites ou implicites, d'idées et de leur incarnation dans les institutions, les pratiques, les artefacts, dérivés et sélectionnés par l'histoire ; les modèles culturels peuvent, d'une part, être considérés comme les produits de l'action et, d'autre part, comme conditionnant les éléments d'une nouvelle action (Kroeber & Kluckhohn, 1952, p. 357 ; cité par Sovet, 2014, p. 126).

Cette définition mentionne plusieurs points importants : elle décrit l'apparition de représentations implicites et explicites, elle évoque la dimension historique et évolutive du

psychisme dans l'émergence de la culture, et ajoute les aspects subjectifs, tels que les attitudes, les croyances et les valeurs.

Cet aperçu de la notion de culture montre bien que les valeurs sont des phénomènes culturels, qui sont en interaction avec d'autres phénomènes sociaux et psychologiques. Nous allons maintenant présenter quelques travaux sur les valeurs, qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle.

2.2. Les valeurs culturelles d'Hofstede

Dans 53 pays de cultures différentes, Hofstede (1980) a mené des enquêtes auprès de 117000 employés d'IBM, à l'aide d'un questionnaire comprenant 32 questions. Selon lui, ces personnes étaient comparables parce qu'elles travaillaient toutes pour la même compagnie lors de ces enquêtes de 1963 à 1973. Pour cela, leurs différences portaient essentiellement sur la culture nationale. A partir de cette étude, il a formulé sa conception de la culture et dégagé d'autres dimensions culturelles des valeurs permettant de classer des pays.

Avant de présenter les dimensions culturelles, il est important de situer sa conception de la culture. Selon Hofstede (1994), la culture est comme une sorte de programmation psychique, qu'il compare à un ordinateur. Il précise que la culture peut être définie comme étant « la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport à un autre » (Bollinger & Hofstede, 1987, p. 27). Cette considération d'une passivité de l'esprit laisse penser que les fonctions cognitives sont entièrement soumises aux influences environnementales. Néanmoins, cette surestimation de l'influence de la culture sur le comportement humain amène à oublier d'autres facteurs importants, ayant un réel impact sur nos comportements (Licata & Heine, 2012).

2.2.1. Les quatre dimensions culturelles des valeurs

Selon Hofstede (2001), on peut définir les valeurs culturelles d'une société en quatre dimensions : distance hiérarchique, contrôle de l'incertitude, individualisme – collectivisme, masculinité – féminité, auxquelles il ajoute ultérieurement deux dimensions : orientation à court terme – orientation à long terme et indulgence (Hofstede, 1980 ; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Nous définirons les quatre valeurs ayant un indice plus élevé dans la société française (voir Annexe 4).

Contrôle de l'incertitude : Cette dimension désigne le niveau de tolérance d'une culture face à l'incertitude, aux situations inconnues et aux imprévus qui peuvent se produire dans la société. Les pays qui ont un indice élevé acceptent moins les changements, et les individus y ont tendance à vouloir gérer les différents domaines de leur vie. En revanche, dans les sociétés qui ont un indice de contrôle de l'incertitude peu élevé, les règles sont plus souples, on tolère plus facilement l'incertitude liée aux changements (Licata & Heine, 2012).

Individualisme - collectivisme : Cette dimension définit le degré d'intégration des individus aux groupes. Dans des sociétés individualistes, les individus sont plus autonomes par rapport aux attentes des autres. Cette dimension a une influence sur la famille, le système éducatif, la vie professionnelle, et le système politique (Bréchon & Galland, 2010 ; Licata & Heine, 2012). Cependant, dans les sociétés collectivistes, les individus sont intégrés aux groupes qui les protègent tout au long de la vie, et ceux-ci restent loyaux aux groupes. La France se caractérise par une dimension individualiste élevée.

Distance hiérarchique : Elle désigne le degré de tolérance des individus face à une répartition inégale du pouvoir dans les organisations. Dans les cultures ayant un degré de distance hiérarchique élevé, la mobilité sociale est faible. Dans les pays à faible distance hiérarchique, on valorise l'interdépendance dans les relations professionnelles et dans la famille les enfants sont considérés comme des égaux. La culture française se caractérise par un indice de distance hiérarchique relativement élevé (Licata & Heine, 2012).

Masculinité/féminité : Cette dimension s'inspire de la différenciation des genres, par rapport aux rôles traditionnels dans la société entre les hommes et les femmes. Dans les pays ayant un score élevé de masculinité, les individus sont attirés par l'accomplissement, la compétition et la recherche du succès matériel ; tandis que dans les pays plus féminins, ils favorisent la modestie, la coopération, la qualité de vie, et la compassion pour les personnes les plus faibles (Hofstede, 2001). De plus, les sociétés de tradition catholique sont plus masculines que les sociétés traditionnellement protestantes. Cependant la France serait un pays féminin (Licata & Heine, 2012).

2.2.2. Critique du modèle d'Hofstede

Le modèle des valeurs culturelles d'Hofstede a contribué au développement des connaissances dans une perspective interculturelle. Les valeurs de travail qu'il a définies ont eu un grand succès dans la sphère professionnelle. L'une des critiques adressées aux travaux de cet auteur porte sur sa conception passive des phénomènes psychologiques. D'autres remarques soulignent les faiblesses de la méthodologie pour mesurer ces quatre dimensions. Les résultats de cette enquête réalisée dans les années 1968 et 1972 méritent d'être pris en compte avec quelques précautions après plus de 40 ans car les valeurs ne sont pas immuables. Elles évoluent avec le temps, comme le reste de la société. A la suite de ces travaux, Schwartz a aussi apporté des éléments permettant d'approfondir la connaissance des valeurs culturelles.

2.3. L'individualisme et le collectivisme selon Harry Triandis

Les travaux de Triandis (1994a, 1995) se situent dans le prolongement de ceux d'Hofstede, en apportant du changement au niveau méthodologique et au niveau théorique. Il considère que la méthodologie de son prédécesseur n'était pas assez rigoureuse, parce qu'il compare les cultures en faisant l'impasse sur les différences individuelles et groupales. De ce fait, il va introduire des variables individuelles pour affiner l'analyse des valeurs entre plusieurs cultures.

2.3.1. Deux dimensions indépendantes : collectivisme et individualisme

Il conserve la dimension collectivisme/individualisme, en montrant que le collectivisme et l'individualisme sont deux dimensions indépendantes. Elles ne seraient pas des pôles opposés d'une même dimension. Ainsi, un individu peut avoir des valeurs individualistes et collectivistes en même temps. Dans chacune de ces dimensions, l'importance accordée à la valeur peut être faible ou forte.

A partir de cette nouvelle conception, on peut dire que l'individualisme est « un syndrome culturel qui met l'accent sur l'idée que les individus sont autonomes et sont l'unité de base de

l'analyse », alors que le collectivisme est « distingué par la notion que les groupes sont l'unité d'analyse et les individus sont des parties hautement interdépendantes de ces groupes » (Probst, Carnevale, & Triandis, 1999, p. 174). Dans le même ordre d'idée, il précise que l'individualisme et le collectivisme s'identifient respectivement aux processus psychologiques d'idiocentrisme et d'allocentrisme. Plusieurs caractéristiques marquent les différences entre ces deux processus. Dans le processus d'idiocentrisme, l'individu est l'unité de base de la perception sociale, les objectifs personnels ont la primauté sur les objectifs du groupe. Au sein du groupe, la confrontation est acceptable.

A l'inverse, l'allocentrisme est lié aux buts du groupe, celui-ci est l'unité de base sociale de perception et le soi est défini en termes de relations au sein du groupe. Les objectifs du groupe ont la primauté par rapport aux objectifs personnels, l'harmonie du groupe est considérée comme une valeur majeure (Triandis, 1995).

Les attributs psychologiques des individus idiocentriques et allocentriques montrent bien les variations intra-culturelles au sein d'une société (Triandis, 1994b).

2.3.2. La typologie des valeurs culturelles

Triandis poursuit l'analyse des différences culturelles en introduisant une nouvelle notion qui est la relation au pouvoir. Celle-ci est composée de la dimension horizontale, qui correspond à l'égalité des statuts au sein d'une société et la dimension verticale correspondant aux rapports hiérarchiques. Le croisement de ces deux dernières dimensions avec l'individualisme et le collectivisme aboutit à une typologie de quatre valeurs culturelles (Triandis, 1995 ; Singelis, Triandis, Bhawuk, & Gelfand, 1995), qui est d'ailleurs très proche des modèles culturels des relations sociales universelles identifiés par Fiske (1990, 1992).

- *L'individualisme horizontal* : il se caractérise par le fait que l'individu est considéré comme unique, mais qu'il possède le même statut que les autres membres du groupe. L'autonomie est en particulier soulignée.
- *L'individualisme vertical* : c'est un modèle culturel dans lequel l'individu se considère comme unique et autonome. Il s'attend à l'inégalité. Se distinguer dans les compétitions est un aspect important de ce modèle.

- *Le collectivisme horizontal* : l'individu voit le soi comme un aspect du groupe. Les individus se considèrent comme similaires. Les objectifs du groupe étant communs, ils sont solidaires les uns des autres. En outre, l'égalité entre les membres du groupe est une valeur importante.
- *Le collectivisme vertical* : les individus considèrent le soi comme un élément du groupe. Le soi est étroitement lié et interdépendant avec les autres membres du groupe, qui se différencient par le statut social. Les inégalités sont acceptées.

Les travaux de Triandis et ses collègues apportent un éclairage dans les recherches sur les valeurs culturelles. D'ailleurs, cette typologie s'apparente bien au modèle de Rokeach (1973) qui analyse les systèmes politiques selon l'importance accordée aux valeurs égalité et liberté (Singelis & al., 1995). Mais le pouvoir explicatif du paradigme Individualisme/collectivisme est limité. Ce modèle peut être évalué négativement en suscitant des stéréotypes (Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1999). Schwartz a aussi contribué à l'analyse culturelle des valeurs en distinguant 7 dimensions au niveau individuel.

2.4. Les valeurs culturelles de Schwartz

A partir des travaux de Hofstede, Schwartz (1994b) constate principalement cinq lacunes: 1) les valeurs présentées ne sont pas complètes ; 2) l'échantillon et les cultures étudiés sont limités, il manque la Chine et les pays de l'Europe de l'Est ; 3) l'échantillon n'est pas représentatif, il ne concerne que les travailleurs d'une seule compagnie ; 4) la culture observée dans les années 1970 n'a-t-elle pas changé ?; 5) l'équivalence des valeurs suivant différentes cultures n'a pas été considérée.

A la suite des travaux de Hofstede (1980), Schwartz (1994b, 1999, 2009) a mené une série d'enquêtes internationales en prenant en considération les remarques formulées sur les travaux de Hofstede. De 1988 à 2005, il a interrogé 55000 personnes réparties dans 72 pays et issues de 81 groupes culturels différents, avec un échantillon constitué d'enseignants et d'étudiants (Licata & Heine, 2012). Il a identifié un ensemble de 7 dimensions culturelles : *Autonomie intellectuelle*, *Autonomie affective*, *Conservatisme*, *Hiérarchie*, *Maîtrise*, *Engagement égalitaire* et *Harmonie*. Elles ont été mesurées à l'aide de 45 valeurs de bases sur les 56 considérées initialement (Schwartz, 1994b).

2.4.1. Les dimensions culturelles des valeurs de Schwartz

Selon lui, ces dimensions sont présentes dans toutes les sociétés, mais leur importance varie en fonction des différences culturelles. Les valeurs culturelles correspondent à la manière dont les groupes culturels répondent aux problèmes de base que rencontrent les sociétés (Schwartz, 1994b ; 2009).

Le premier problème consiste à définir les relations entre les individus et le groupe. Il propose deux solutions à ce problème : l'autonomie (intellectuelle et affective) et le conservatisme.

Conservatisme : l'ancrage dans le groupe a une grande importance. Ce qui prime, ce sont les objectifs collectifs et le maintien de l'équilibre du groupe. Les valeurs liées à cette dimension sont le respect des traditions, l'obéissance, l'ordre social et la sécurité. On observe que l'individualisme de Hofstede est corrélé négativement ($r = -.56$) avec cette dimension (Schwartz, 1994b).

Autonomie intellectuelle : elle se caractérise par le fait que les individus sont libres d'exprimer leurs opinions, de réaliser leurs projets. Les valeurs liées à cette dimension sont la curiosité, la créativité et l'ouverture d'esprit. Schwartz (1994b) constate que cette dimension est liée positivement à l'individualisme de Hofstede ($r = .53$).

Autonomie affective : les individus valorisent la recherche des expériences affectives agréables, excitantes et diversifiées. Les valeurs liées à cette dimension sont l'excitation et l'hédonisme. De même, l'individualisme de Hofstede est corrélé positivement à cette dimension ($r = .53$), comme le montre Schwartz (1994b).

Le deuxième problème de base est le contrôle du comportement des individus d'une collectivité, pour la préservation du tissu social. Schwartz pense qu'il est nécessaire de vérifier que les membres d'un groupe poursuivent des buts qui servent l'intérêt général au lieu d'être au détriment de celui-ci. Pour maintenir l'ordre social, il préconise deux types de solution.

Egalitarisme : les individus privilégient l'égalité et le partage. Ils dépendent les uns des autres, ce qui implique la responsabilité de chaque membre du groupe. Les valeurs associées à cette dimension sont l'égalité, la justice sociale, la solidarité et l'humilité.

Hiérarchie : chacun occupe la position hiérarchique qui lui est attribuée. Cette solution implique la répartition inégale des rôles sociaux, des ressources de la collectivité. Les valeurs

de cette dimension sont : la richesse, le pouvoir et l'autorité. Cette dimension culturelle est négativement corrélée ($r = -.51$) à la dimension individualisme de Hofstede. Elle rappelle la dimension *Horizontale-verticale* de Triandis (1995)

Enfin, le troisième problème tient aux relations entre l'individu et l'environnement. Schwartz estime qu'il faut réguler l'utilisation des ressources humaines et naturelles. Il propose deux réponses :

Harmonie : Elle consiste à promouvoir l'insertion de l'individu dans l'environnement social et naturel en l'acceptant et en s'adaptant à celui-ci au lieu de vouloir les transformer. Les valeurs associées à cette culture sont : le monde de paix et de beauté, l'unité avec la nature, la protection de l'environnement et l'acceptation.

Maîtrise : elle s'appuie sur la domination qui vise l'orientation et la transformation de l'environnement social et naturel, pour satisfaire des objectifs individuels ou collectifs. Cette dimension culturelle valorise l'ambition, le succès, l'audace, l'autosuffisance et la compétition.

Schwartz observe que ces sept dimensions ne sont pas forcément indépendantes. Certaines valeurs sont compatibles, c'est le cas de la *Maîtrise* et la *Hiérarchie*, alors que d'autres s'opposent, par exemple la *Maîtrise* et l'*Egalitarisme*. Ces dimensions s'organisent autour de deux axes :

- L'*Autonomie intellectuelle* et l'*Autonomie affective* sont opposées au *Conservatisme*. Cet axe correspond à une vision indépendante de la personne ou, au contraire, à la personne qui est intégrée à une communauté comportant des restrictions.

- Les dimensions *Maîtrise* et *Hiérarchie* sont opposées à *Egalitarisme* et *Harmonie*. Cet axe répond à la façon de traiter les individus dans la société.

2.4.2. La cartographie des valeurs culturelles

Il existe des variations culturelles par rapport à l'importance que chaque société accorde aux sept tendances des valeurs. Les différences apparaissent entre les nations appartenant à des groupes culturels distincts. En revanche, les pays appartenant aux mêmes aires culturelles ont souvent des valeurs très proches en termes de priorité.

Schwartz (2009) situe 77 groupes culturels et huit aires culturelles transnationales différentes en fonction de la priorité accordée aux valeurs.

- 1) L'Europe occidentale, à laquelle appartient la France, valorise les dimensions Egalitarisme et l'Autonomie intellectuelle ;
- 2) Les pays anglo-saxons valorisent l'Autonomie affective et la Maîtrise ;
- 3) Les pays d'Europe centrale et Baltes valorisent l'Harmonie ;
- 4) Les pays d'Afrique sub-saharienne et le Moyen-Orient valorisent le Conservatisme ;
- 5) Les pays influencés par le confucianisme valorisent le Conservatisme et la Hiérarchie ;
- 6) Les pays d'Asie du sud valorisent le Conservatisme,
- 7) Les pays d'Amérique latine et les pays de l'Europe centrale orthodoxe combinent différentes valeurs culturelles.

L'auteur souligne que ces variations entre pays sont à considérer comme des nuances et non des différences radicales.

Les travaux de Schwartz ont apporté une connaissance plus fine permettant de situer culturellement un pays et de faire des prédictions sur le comportement de ses habitants. Cependant, cette catégorisation des cultures est relative parce que celles-ci changent et évoluent. La culture n'est qu'un facteur parmi d'autres qui permettent d'expliquer les valeurs.

Néanmoins, on peut s'interroger actuellement sur la pertinence de ces travaux de près de 10 ans, étant donné la mondialisation de l'économie et les déplacements des populations à hauteur de 244 millions de migrants internationaux, dénombrés en 2015 par les Nations Unies.

2.5. Les valeurs de la France

Parler des valeurs d'un pays consiste, à première vue, à aborder un sujet vaste qui est au croisement de plusieurs domaines de connaissance. Ici, nous présenterons trois aspects des valeurs françaises : les valeurs dans les enquêtes internationales et nationales, les valeurs culturelles et les valeurs institutionnelles. On peut préciser que les valeurs culturelles ont un aspect populaire. Selon la définition de la culture donnée par Kroeber et Kluckhohn (1952), citée précédemment, elles montrent le lien entre la culture et les intuitions. De ce fait, les valeurs

institutionnelles ont un aspect officiel parce qu'elles sont inscrites dans des textes gouvernementaux ; mais leur application dans la vie quotidienne n'est pas forcément garantie. Les valeurs relevant des enquêtes internationales ont la particularité d'être définies et mesurées par des organismes indépendants des pays concernés.

2.5.1. Les valeurs françaises dans des enquêtes internationales

Dans cette partie nous allons revenir uniquement sur les travaux de Hofstede (1980) et ceux de Schwartz (1994b), en mettant en avant les résultats de la population française.

Dans la classification culturelle de Hofstede, la France occupe un rang élevé sur la dimension *distance hiérarchique* avec un score de 68 comme Hong-Kong ; contrairement à la Suède (31), la Grande Bretagne (35), au Canada (39) et aux États-Unis (40) qui se placent dans les rangs inférieurs avec des notes en dessous de la moyenne. Concernant la dimension *contrôle de l'incertitude*, la France occupe encore une position élevée en obtenant un score de 86, qui est identique à celui de l'Espagne. Cet indice correspond à la réputation de la France qui se caractérise par la multiplication des règles administratives (Guimond, 2010). D'autres pays occupent une position moins élevée, c'est le cas de la Suède (29), la Grande-Bretagne (35), le Canada (48) et les États-Unis (46). La France se place dans une position moins élevée pour la dimension *masculinité* avec une note de 43, très proche de celle de l'Espagne (42). Certains pays se distinguent par des notes élevées comme le Japon (95), l'Autriche (79) et l'Italie (70), sur une moyenne totale de 49. Et sur la dimension *individualisme*, la France obtient un score de 71, qui est comparable à celui de la Belgique (75), Italie (76) sur une moyenne de 43. Les États-Unis constituent le pays le plus individualiste (95), à l'opposé du Guatemala (6), de la Corée du Sud (18) et du Portugal (27).

Selon les enquêtes de Schwartz (1994b), en Europe de l'Ouest les pays comme l'Allemagne, la Suisse, l'Espagne, et la France ont des scores très élevés pour la dimension Autonomie. Ainsi, la France est parmi les pays qui occupent la première place pour la dimension intellectuelle et la deuxième place pour l'Autonomie affective. En revanche, elle occupe une place basse, au 37^e rang pour le conservatisme. On retrouve encore ces pays dans les premiers rangs sur la dimension égalitarisme (en dehors de l'Allemagne), où la France se place en cinquième

position. Dans les dimensions Hiérarchie et Maîtrise la France se situe dans les positions basses. Toutefois, dans les dimensions Harmonie et Egalitarisme, elle pointe respectivement aux premier et cinquième rangs avec des scores élevés.

Les recherches de Hofstede et celles de Schwartz sur les valeurs culturelles françaises se situent dans une perspective complémentaire. Elles apportent un cadre d'analyse pouvant expliquer le comportement des individus qui habitent dans ce pays.

2.5.2. Les enquêtes nationales sur les valeurs

Les enquêtes nationales portent initialement sur plusieurs domaines de la vie quotidienne. Celles que nous allons présenter ne rendent compte que d'une partie des recherches réalisées mais elles apportent toutes une contribution théorique à la question des valeurs. Elles étudient les valeurs dans une optique prospective et abordent des champs spécifiques comme les valeurs familiales, religieuses ou les valeurs du travail à l'aide de questionnaires. Par ailleurs, le postulat commun à ces systèmes d'enquêtes énonce que les valeurs ne sont pas directement observables (Bréchon, 2000). On ne peut donc les approcher que par inférence à l'aide des traitements statistiques qui mettent en évidence des dimensions latentes des attitudes.

Nous avons retenu les enquêtes européennes d'European Values Survey (EVS) et celles du CREDOC (Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie). Les théories d'Inglehart (1971), qui ont exercé une influence notable sur nombre de chercheurs en sciences politiques, ont été maintes fois testées dans le cadre de ces types d'enquêtes.

2.5.2.1. Les enquêtes d'EVS

A la fin des années 70, un groupe multinational de chercheurs de différentes disciplines et de différents pays crée ensemble les *European Value Systems Study Group* (EVSSG) autour de 3 objectifs : mesurer les systèmes de valeurs des européens, suivre leur évolution dans le temps, mettre les données à disposition des responsables politiques et sociaux. Les membres de ce groupe se sont interrogés sur la permanence de valeurs fondamentales dans la culture des pays européens.

Ce programme de recherche a réalisé des enquêtes intitulées European Values Surveys (EVS). Quatre vagues d'enquêtes ont déjà eu lieu sur des échantillons représentatifs nationaux en Europe (1981, 1990, 1999 et 2008).

Une association baptisée ARVAL (association pour la recherche sur les systèmes de valeurs) a été constituée pour exploiter en France l'enquête de 1990. Les travaux de ses membres ont donné lieu à la publication d'ouvrages importants, par exemple Riffault (1994), Bréchon, (2000), Bréchon et Tchernia (2009), Bréchon et Galland (2010), Galland et Roudet (2012).

Ces enquêtes présentent des caractéristiques spécifiques :

- Elles sont le fruit d'un travail collectif organisé au sein d'un comité de pilotage et de groupes de travail spécifiques.
- Elles sont communiquées dans la plus grande transparence : tous les chercheurs intéressés peuvent avoir accès aux questionnaires et données et de manière générale à toutes les informations d'ordre scientifique et méthodologique.
- Les valeurs y sont appréhendées selon une perspective résolument psychosociologique : le choix théorique principal des études EVS est de saisir les valeurs à travers deux dimensions, l'une individuelle et l'autre collective, qui s'unifient dans la personne.

Ce point de vue ne s'éloigne pas de celui de Stoetzel (1983), qui publia la première synthèse de l'étude, pour qui la primauté accordée à la notion de personne est l'un des traits les plus marquants de notre culture européenne.

Lors de la troisième enquête, l'idée de départ est qu'« il est important d'analyser le processus de changement des systèmes de valeurs dans les sociétés modernes, de repérer comment les individus recomposent leurs systèmes de valeurs et de comprendre ainsi les tendances d'évolution d'une société » (Bréchon 2000, p. 11). Cette enquête montre que les valeurs ont une certaine stabilité et qu'elles ne se modifient que lentement.

Dans la dernière étude, il apparaît que les Français sont plus attirés par la valeur *autonomie*, qui a un caractère transversal dans plusieurs domaines de la vie, tel que la famille, le travail, les amis, les loisirs, la religion (Bréchon & Galland, 2010). On observe aussi une montée de la valeur *humaniste*, qui se manifeste par une tolérance à l'égard de l'immigration (Bréchon & Tchernia, 2009).

2.5.2.2. Les travaux du CREDOC⁸

Un certain nombre d'enquêtes réalisées par cet organisme traitent spécifiquement du thème des valeurs. Par exemple, l'une d'elles a concerné la transmission des valeurs entre générations : Comment les valeurs viennent aux enfants selon les parents ? Les parents interrogés, souhaitent en priorité transmettre à leurs enfants ce qui s'apparente davantage à des compétences sociales : le respect de l'environnement quotidien, l'honnêteté, le sens des responsabilités et la persévérance (Bauer, 1994).

Feertchak (1996) rapporte que, pour les chercheurs du CREDOC, les nouvelles valeurs viennent plutôt s'ajouter aux valeurs traditionnelles que s'y substituer, et que les valeurs jugées les plus importantes concernent des préoccupations sociales et non de grands idéaux collectifs.

Une enquête plus récente portant sur l'évolution des valeurs des jeunes Français montre une nette différence entre celles-ci en fonction de l'âge: les enfants moins âgés adhèrent plus aux valeurs de sociabilité et d'ouverture d'esprit que les plus âgés (Bigot, 2007).

2.5.3. Les valeurs culturelles de la France

Pour analyser les valeurs culturelles d'un pays, il est important de porter un regard sur ses symboles, sa devise et le sens de la famille. La Marianne est l'un des symboles assez visibles et mis en avant dans l'espace public et dans les institutions politiques. Elle apparaît sous forme de buste dès la III^e République en 1792. Elle symbolise le peuple affranchi, le pouvoir, la mère nourricière, la liberté, l'égalité, l'autorité étatique et la justice (Haut Conseil à l'Intégration, 2009). Au fronton de certains édifices publics en France, s'affiche la devise de la République française : Liberté-Egalité-Fraternité. Le dernier terme de cette devise est d'une grande importance, car ce principe est en amont des deux premiers que nous expliquerons dans les prochaines lignes.

Qu'entend-on par fraternité ? Au sens large, la fraternité indique les liens de solidarité entre les membres d'une société et/ou entre tous les êtres humains. La manifestation de ce principe se traduit par d'adhésion de la France à la « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du

⁸Le CREDOC c'est le Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie.

Citoyen de 1789 ». La fraternité humaine suggère de facto une vision universaliste de l'être humain. Les prises de position individuelles ou institutionnelles sur les droits universels sont ancrées dans les valeurs. Les différences observées dans un pays et entre les pays peuvent être attribuées en partie au rôle des instances gouvernementales (Doise, 2001). A l'échelle nationale, l'universalisme exige une égalité de droit entre les citoyens et une déférence de chacun (Liu, 2013).

La famille est une entité qui représente et transmet la culture et les valeurs d'une nation. Dans les familles traditionnelles françaises, l'autorité et la protection des membres est assurée par le père (Pithon & Prévôt, 2006). Bien que cette structure familiale ait évolué et se soit diversifiée au fil des décennies (Clausier, 2007), la famille demeure le noyau central de la socialisation de l'enfant (Allès-Jardel, 2001; Taylor, Clayton, & Rowley, 2004; White & Matawie, 2004 ; Sorkhabi, 2005). Actuellement, le mode de fonctionnement du couple tend vers les rapports égalitaires où chacun a les mêmes droits et obligations au sein de la famille et pour l'éducation des enfants (Garabuau-Moussaoui, Bartiaux, & Filliastre, 2009 ; Darmon, 2010).

Les symboles et la famille donnent un premier aperçu des valeurs nationales. Mais les valeurs fondamentales de la France d'hier et de celle d'aujourd'hui vont au-delà des trois principes de la devise.

2.5.4. Les valeurs institutionnelles

La République Française est fondée sur des textes qui expriment les principes et les valeurs de ce pays : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, le préambule de la Constitution de 1949, la Constitution de 1958 et le Code civil. Dès la première République, trois valeurs sont mises en avant : liberté, égalité et fraternité. Selon Martinetti (2015), les valeurs constitutionnelles de la France sont au nombre de huit: la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, le respect, le refus et l'absence de la discrimination, l'esprit de justice (Haut Conseil à l'Intégration, 2009 ; Laborde, 2010). Elles ont une dimension individuelle et collective.

- **La liberté** : selon l'acceptation philosophique, elle est le caractère indéterminé de la volonté humaine. Au niveau social, elle se caractérise par la possibilité d'agir au sein d'un groupe, selon la volonté de chacun et conformément aux règles établies. La loi de 1905, qui assure la

séparation de l'Église et de l'État assure en même temps la liberté de conscience et garantit la liberté de culte. Cette valeur figure également dans l'article 1 des Droits de l'homme de 1948. La liberté d'opinion et d'expression est affirmée dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 :

La libre communication des pensées et des opinions est un des droits le plus précieux de l'homme : tout citoyen peut donc parler, écrire et imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi.

Ce texte évoque en même temps la liberté d'entreprendre, sans nuire à autrui. Dans le même ordre d'idée, la constitution de 1946 mentionne la liberté de se syndiquer.

- **L'égalité** : c'est une valeur qui établit les modalités de comparaison entre les individus et les groupes sociaux. On peut retenir trois formes d'égalité. La première forme est fondée sur la constitution naturelle des êtres humains, de la naissance à la mort. Ainsi, la constitution de 1958 stipule que « Nous sommes tous égaux devant la loi et sans distinction d'origine ou de religion » ; la deuxième est l'égalité matérielle, qui est liée aux avantages naturels. La dernière est l'égalité formelle, définie par le législateur, qui concerne la vie politique et sociale. C'est dans ce sens que la Constitution de 1958 précise l'égalité au droit de vote : une personne, une voix.

- **La solidarité** : c'est la valeur qui caractérise le rapport entre les individus ou les groupes sociaux ayant des intérêts communs, qui sont liés les uns aux autres. Elle peut être locale, nationale (préambule de la Constitution de 1946, alinéa 11) et internationale. Actuellement, elle prend la forme d'un devoir pour l'individu et pour l'État, avec l'obligation de porter assistance à ceux qui sont dans le besoin. C'est dans cet esprit d'entraide que la loi du 22 mai 1946 déclare que « Le principe de la généralisation de la sécurité sociale est posé à l'ensemble des citoyens ». De même, la Constitution de 1946 affirme que « La nation assure à l'individu et à la famille les conditions nécessaires à leur développement ».

- **La dignité** : la définition de la dignité est liée à la conception philosophique et juridique de l'être humain. Chaque être humain devrait être considéré comme une fin en soi et non comme un moyen (Kant, 1788/2003) Elle se caractérise par la liberté que l'on doit reconnaître à chacun comme être raisonnable. D'autre part, la dignité est liée aux droits de la personne. Cette valeur se retrouve dans l'article 1 des Droits de l'homme de 1948 « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ».

- **La laïcité** : c'est le principe fondé sur la séparation de l'Église et de l'État. Elle garantit la liberté de conscience et l'égalité des citoyens, quelle que soit leur appartenance religieuse. Ce

principe de la laïcité est inscrit dans l'article 1^{er} de la Constitution de 1958. Maclure et Taylor (2010) distinguent quatre variantes à la laïcité: l'égalité de respect, la liberté de conscience, la séparation de l'Église et de l'État et la neutralité de l'État à l'égard de la religion. Depuis 1989, le port du voile intégral par les élèves a relancé le débat sur la laïcité en milieu scolaire. Cela a abouti au vote de la loi du 15 mars 2004, interdisant le port de signes et des tenues religieux ostensibles par les élèves dans les écoles publiques. Pour Baubérot (2012), cette nouvelle conception de la laïcité élargit le principe de neutralité à l'ensemble des citoyens dans l'espace public.

- ***L'esprit de justice*** : c'est un principe moral qui invite à respecter les droits d'autrui. Sur le plan institutionnel, tout homme a droit à une justice impartiale et sereine. Les symboles de la justice sont la balance et le glaive. Cette valeur est soutenue par des textes de référence qui sont la Déclaration de droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 et la Constitution de 1958.

- ***Le respect*** : c'est le sentiment de considération qu'on porte envers quelqu'un ou quelque chose de sacré. Le respect de soi et celui des autres sont étroitement liés à la dignité de chacun. Cette valeur s'est édifiée à travers plusieurs générations en partant de la Déclaration universelle des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 jusqu'à l'obtention de droits spécifiques⁹ pendant les années 1950.

- ***Le refus et l'absence de la discrimination*** : cette valeur consiste à rejeter la distinction et la différenciation entre les individus ou les groupes sociaux, établies en fonction de l'apparence physique, des croyances et de l'appartenance sociale. Cette valeur a émergé pour empêcher les discriminations qui se sont perpétrées tout au long de l'histoire¹⁰. Cette valeur est fondée sur des textes nationaux tels que le préambule de la Constitution de 1946, qui proclame par exemple l'égalité des droits entre les deux sexes et l'interdiction de la discrimination sur les lieux de travail.

En France, la transmission, voire l'enseignement des valeurs sont principalement assurés dans le cadre institutionnel de l'école. En effet, la loi du 23 avril 2005 (loi Fillon) invoque clairement les valeurs: « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première

⁹ Exemples : droits de la femme, droit des enfants, droit des travailleurs, etc.

¹⁰ C'est le cas du traitement réservé aux barbares par les romains pendant l'antiquité, la traite négrière, l'esclavage, la colonisation, l'antisémitisme, le racisme, le sexisme, etc.

à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs ». Dès l'école primaire, les élèves apprennent les valeurs de la République dans les enseignements d'éducation civique, en mettant l'accent sur les thèmes de l'égalité, de la liberté et de la démocratie.

Selon Bergougnieux (2006), les collégiens français suivent un cours d'éducation civique d'une heure par semaine, alors qu'au lycée, les élèves suivent les enseignements d'éducation civique, juridique et sociale, à raison de deux heures par mois. Cependant, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a regroupé ces enseignements sous l'appellation commune de l'Enseignement Moral et Civique (EMC). L'objectif de ce nouveau programme consiste à la transmission d'un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité entre les femmes et les hommes, la solidarité, la laïcité, etc.¹¹.

En outre, on peut aussi noter que les enseignants transmettent les valeurs de la République par le processus d'influence informationnelle et normative (Guimond, 1999). Dans le même ordre d'idées, par les enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation civique, les enseignants influencent l'attitude politique des élèves (Bar-Tal & Harel, 2002).

Conclusion

Les trois modèles présentés ici (Hofstede, Triandis et de Schwartz) sont des approches globales de la comparaison interculturelle des valeurs. Les modèles de Hofstede et de Schwartz permettent, en les croisant, de situer culturellement les valeurs d'un pays (Licata & Heine, 2012). Malgré la finesse de cette complémentarité, ces dimensions culturelles ne suffisent pas à expliquer la psychologie d'un peuple. Bien d'autres facteurs interagissent aussi sur les valeurs.

Le risque de cette perspective interculturelle de l'étude des valeurs est la tendance à les rendre statiques et à figer les différences de manière stéréotypique (Guimond, 2010). Cette approche laisse à penser, parfois, que dans un pays tous les individus accordent la même importance aux

¹¹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015.

mêmes valeurs. Il est évident que les valeurs de différents groupes sociaux qui composent un pays ne sont pas monolithiques.

Par ailleurs, on peut souligner que ces modèles qui analysent les valeurs d'un pays, s'appliquent inadéquatement à l'analyse des valeurs au niveau individuel (Venaik & Brewer, 2010) ; de plus, ils semblent moins robustes pour expliquer les différences au sein d'une même culture (Javidan, House, Dorfman, Hanges, & De Luque, 2006 ; Venaik & Brewer, 2010). C'est ainsi que, dans nos travaux de recherche nous ciblons la population des jeunes.

Au niveau national, les valeurs constitutionnelles proclament la volonté politique et sociale à un moment précis de l'évolution d'un pays. La connaissance des symboles et des principes d'un pays permet de comprendre les valeurs que la loi protège et qui font l'objet de réprimandes ou de sanctions en cas de manquement constaté.

Il faut reconnaître aussi que le pouvoir de la loi est limité, car le contrôle des valeurs proclamées n'est pas systématique. En prenant l'exemple de la France, l'égalité n'est pas systématiquement observée dans certains milieux professionnels, ni dans la vie quotidienne en matière de logement ou d'emploi, domaines dans lesquels les origines sociales peuvent constituer une réelle source de discrimination (Dudet, Cousin, Macé, & Rui, 2013).

Au-delà des débats médiatiques et politiques sur le non-respect des principes de la République par certains jeunes et le changement des programmes scolaires, l'école demeure par excellence l'institution qui incarne et qui véhicule les valeurs de la France. Ce point sera développé dans le prochain chapitre lors de l'analyse des agents de socialisation et de l'orientation scolaire.

Chapitre 3. Acquisition et transmission des valeurs

Dans cette partie, nous analyserons la manière dont émergent les valeurs et les processus qui permettent leur acquisition et leur acceptation, surtout chez l'enfant. Plusieurs auteurs soulignent ou montrent que les valeurs sont apprises par le processus de socialisation (Piaget, 1932 ; Kohlberg, 1969 ; Rokeach, 1973; Rohan & Zanna, 1996 ; Grusec, 1999). Ainsi, seront abordés les mécanismes d'acquisition des valeurs et les agents de socialisation qui incarnent et véhiculent les valeurs apprises par l'enfant.

3.1. Origine motivationnelle des valeurs

Chercher à expliquer l'origine des valeurs de la personne nous ramène à l'objet fondamental de la psychologie qui est l'explication du comportement humain. Nous avons déjà évoqué les travaux de Dewey (2008), qui situent l'origine des valeurs dans l'expérience et les activités conscientes de la personne. Selon lui, le point du départ est un besoin ou un but à atteindre. Ensuite, la personne mobilise des moyens pour assouvir le besoin. La valeur peut être considérée comme le but ou la fin en vue. Mais le but peut devenir un moyen pour atteindre d'autres buts. De ce fait, l'origine et les changements de valeurs s'expliquent par la relation entre besoins et moyens. Dans le même ordre d'idées, Maslow (1943 ; 1972 ; 2004) a proposé une classification des besoins sous forme de pyramide, situant les valeurs au sommet des besoins.

3.1.1. La classification des besoins

Selon Maslow (1943), les besoins sont source de la motivation et des valeurs. Ils obéissent à trois conditions : premièrement, ils sont hiérarchisés en cinq niveaux ; deuxièmement, ils ne peuvent être ressentis simultanément ; et troisièmement, ils sont perçus successivement, selon leur ordre hiérarchique. C'est à dire que pour qu'un besoin soit ressenti, il est nécessaire que le besoin du niveau inférieur soit satisfait, pour ressentir un besoin de niveau supérieur. Les besoins sont répartis en cinq niveaux suivants (Maslow, 1943 ; 2004) :

- 1) les besoins physiologiques ou besoins de survie : abri, faim, soif, sommeil ;
- 2) les besoins de sécurité: protection contre toutes les formes de danger dont la peur de perdre son emploi, ordre ;
- 3) les besoins d'amour : appartenance à un groupe, affection, amitié ;
- 4) les besoins d'estime de soi : confiance en soi, autonomie, statut social ;
- 5) les besoins d'accomplissement de soi ou de réalisation de soi : développement personnel, créativité.

Le passage d'un besoin inférieur à un besoin supérieur n'est pas soudain, il se fait progressivement.

La hiérarchisation de la satisfaction des besoins, ainsi présentée, a fait l'objet de critiques. Mais elle a été relativisée par la suite (Maslow, 2004). L'auteur précise que le degré de fixité de la hiérarchie des besoins fondamentaux n'est pas rigide. Il prend l'exemple de l'estime de soi, chez certaines personnes, qui semble être plus importante que l'amour. De même, « un autre cas de l'inversion de la hiérarchie intervient lorsqu'un besoin ayant été satisfait pendant longtemps, il peut être sous-évalué » (Maslow, 2004, p. 39).

L'autre remarque porte sur la nature des besoins tels que la sécurité : la sécurité au niveau matériel étant différente de la sécurité au niveau social. Celle-ci est définie comme valeur par Rokeach (1973) et Schwartz (1992). Par ailleurs, les besoins de réalisation de soi s'apparentent à sa liste de *valeurs de l'être* : intégrité, perfection, achèvement, justice, vie, richesse,

simplicité, beauté, unicité, facilité, jeu, vérité, autonomie¹² (Maslow, 1972, pp. 95-96), celles-ci constituent le noyau permanent fondamental des aspirations de l'individu.

3.1.2. Le continuum besoins-valeurs

D'après Newcomb, Turner et Converse (1970), les besoins constituent la base du comportement et les valeurs se placent en bout de processus, précédées par les motivations et les attitudes.

- *Des besoins aux motivations* : ce passage se traduit par l'acquisition du lien objet-but. C'est-à-dire quand le besoin se manifeste, l'individu cherche des moyens pour le satisfaire, et cette démarche soumet le sujet en situation d'apprentissage. Le besoin n'est pas appris, c'est un état qu'on ressent, par exemple on n'apprend pas à avoir faim. Cependant la motivation se caractérise par le déploiement d'énergie et la fixation d'un but, qui passe par l'apprentissage.
 - *Des motivations aux attitudes* : selon ces auteurs, les attitudes s'apprennent comme la motivation. Cependant, elles marquent la différence sur deux points. D'abord, l'attitude est un état qui dure plus que la motivation, parce qu'elle est plus ou moins liée affectivement avec l'objet. Ensuite, l'objet des attitudes est plus large que celui de la motivation qui est plus spécifique.
 - *Des attitudes aux motivations* : les valeurs suivent le processus analogue à celui de l'apprentissage des attitudes, avec une longue période. Elles sont des buts plus larges autour desquels s'articulent les attitudes. Selon Newcomb, Turner et Converse « les valeurs peuvent être considérées comme ultime développement de nombreux processus

¹² Détails des valeurs de l'être selon Maslow (1972, pp. 95-96) : 1/ Intégrité (unité, intégration, tendance à l'unité, vie de relation, simplicité, organisation, structure, dépassement de la dichotomie, ordre) ; 2/ Perfection (nécessité, exactitude, adéquation, convenance, justice, complétude, devoir) ; 3/ Achèvement (fin, finalité, justice, accomplissement, finis et telos, destinée, destin, sort) ; 4/ Justice (honnêteté, ordre, légalité, devoir) ; 5/ Vie (évolution, spontanéité, autorégulation, santé) ; 6/ Richesse (différentiation, complexité, structuration) ; 7/ Simplicité (honnêteté, nudité, essentiel, abstraction, structure) ; 8/ Beauté (rigueur, forme, vie, simplicité, richesse, totalité, perfection, achèvement, unicité, honnêteté) ; 9/ Bonté (exactitude, attrait, devoir, justice, gratuité, honnêteté) ; 10/ Unicité (idiosyncrasie, individualité, sans comparaison, nouveauté) ; 11/ Facilité (aisance, absence d'effort, de lutte ou de difficulté, grâce, perfection, fonctionnement harmonieux) ; 12/ Jeu (joie amusement, gaieté, humour, exubérance, facilité) ; 13/ Vérité, honnêteté, réalité (nudité, simplicité, richesse, devoir, beauté, pureté, propreté, intégrité, totalité essentiel) ; 14/ Autonomie (être soi, indépendance, n'avoir besoin de rien d'autre que soi pour être soi-même, autodéterminé, dépassement de l'environnement solitude, originalité).

de sélection ou de généralisation qui donnent au comportement individuel une constance et une organisation à long terme » (1970, p. 63) et elles guident de nombreuses activités cognitives (Feertchak, 1996).

Le schéma unidirectionnel, qui montre que les valeurs découlent des attitudes et que ces dernières n'ont aucun effet sur les attitudes, nous laisse sceptiques. Néanmoins, cette analyse est importante du fait qu'elle établit le lien entre trois concepts très proches, que nous avons tenté de définir au début. De plus, elle explique que les attitudes et les valeurs relèvent de l'apprentissage progressif. Bien que le passage des attitudes aux valeurs ne soit pas assez explicite, il est important de souligner que les besoins s'expriment dans un contexte précis, alors que les valeurs se situent à un niveau plus large, hors contexte.

L'importance que nous accordons à ces deux conceptions théoriques est due au fait qu'elles relient la motivation aux valeurs au sens où la variation de la motivation a un impact sur le changement de l'importance accordée à une valeur donnée, voire à l'émergence d'une nouvelle valeur. Nous apporterons d'autres éléments d'analyse dans les prochaines lignes portant sur le changement des valeurs.

3.2. Le développement moral chez l'enfant

Il convient d'apporter une précision entre morale et valeurs, parce que ces deux termes sont à la fois proches et différents. En effet, la morale est « un ensemble des prescriptions destinées à régler la conduite des hommes ; un ensemble de valeurs (le bien, le mal, le permis, le méprisable, etc.) permettant d'évaluer la moralité des actions » (Auroux & Weil, 1986, p. 192). Cette définition en deux temps marque bien la différence et la proximité de ces deux termes. La morale renvoie à l'ensemble de prescriptions sous forme des règles de conduite, des mœurs et des coutumes d'une société. Elle peut être perçue aussi comme des habitudes et des coutumes qui s'imposent à un groupe donné, sans faire l'objet des sanctions à l'égard de ceux qui n'en tiennent pas compte. Pareillement aux valeurs, la morale oriente le comportement et le jugement des individus d'un groupe social. Cependant, constituée de règles, la morale a donc un caractère coercitif ; ce qui n'est pas le cas des valeurs. Toutefois, les valeurs se placent au-dessus de la morale. C'est d'ailleurs dans ce sens que les valeurs qui correspondent aux règles de conduite

sont souvent dites des *valeurs morales*. Les valeurs et la morale sont apprises dès l'enfance. C'est pour cela que nous allons présenter trois modèles de développement de la morale.

3.2.1. L'approche positiviste : Emile Durkheim

Nous avons choisi le modèle du sociologue français parce qu'il a développé certaines idées fortes de l'éducation de l'enfant en tenant compte du contexte familial et social de son époque. Durkheim (1938/1969) part du principe que l'éducation morale de l'enfant devrait s'appuyer sur la raison et non sur des bases religieuses, qui prédominaient encore malgré la promulgation de la loi relative à la séparation des Églises et de l'État en 1905 en France.

L'enseignement moral doit s'inspirer des progrès scientifiques et techniques de l'époque. Il remet en cause les méthodes basées sur la culture religieuse, esthétique et littéraire, qui s'éloignent du réel, parce que :

Là où la moralité doit à la culture esthétique ses principales assises, elle se dissipe et s'évapore, pour ainsi dire, en pure jeu de l'imagination, dont l'esprit se berce, en vagues aspirations intérieures, en rêveries distinguées ; au lieu de consister en des actes définis et efficaces, destinés à entretenir ou à transformer la réalité (Durkheim, 1938, p. 329).

Car la morale inspire l'action et le réel. L'auteur dégage trois principes de base d'une éducation morale : l'esprit scientifique, l'attachement au groupe et l'autonomie de la volonté.

L'esprit scientifique : il consiste à respecter les règles. Etant donné que la morale implique la connaissance et l'observation des règles de conduite, il est important que l'enfant apprenne à se contrôler et à maîtriser ses désirs. L'esprit scientifique inspire la régularité dans le respect des règles qui régissent la vie des groupes sociaux. Il est utile pour l'individu et pour le reste de la société. Ainsi, les adultes doivent servir de modèle aux enfants. Tout en donnant l'exemple par ses actes, l'enseignant devrait expliquer aux élèves la logique des règles sociales et leur importance pour le bon fonctionnement de la société.

L'attachement au groupe : il s'agit du dévouement et du loyalisme à l'égard des membres du groupe social d'appartenance. D'une manière indirecte, l'enfant s'attache à l'idéal du groupe à travers l'intérêt qu'il porte aux membres du groupe. L'enfant appartient à plusieurs groupes

sociaux tels que la famille, l'école et les amis, au sein desquels il fait l'expérience de l'affectivité et des sentiments de dévotion.

L'autonomie de la volonté : elle consiste à respecter librement les règles morales du groupe social auquel on appartient. Ce principe est en quelque sorte l'aboutissement des deux premiers. La compréhension de l'importance des règles morales et l'attachement au groupe permettent l'acceptation et l'observation libre des normes du groupe.

La théorie de Durkheim nous éclaire sur la conception de l'éducation morale de la société. Bien que celle-ci soit élaborée vers la fin du 18^e siècle, elle jette les bases des valeurs morales actuelles. Il met l'accent sur le rôle que l'école doit jouer dans l'apprentissage des règles, voire dans les valeurs de la vie collective. Pour lui, les normes et les valeurs ne sont pas universelles, car elles appartiennent à un groupe social donné. En partant de cette conception sociologique de la morale, limitée à la vie du groupe d'appartenance, les psychologues comme Piaget et Kohlberg ont tenté d'apporter une dimension universelle du développement moral de l'enfant.

3.2.2. L'approche cognitive selon Jean Piaget

Lors de ses recherches sur le développement intellectuel de l'enfant, Piaget (1932/1973) a constaté que l'évolution de la logique était parallèle à celle de la morale, parce que la morale est une logique de l'action tout comme la logique est la morale de la pensée. Il a de ce fait dégagé les stades du développement du jugement moral chez l'enfant de 4 à 14 ans, en analysant trois domaines moraux : les règles de jeux, la responsabilité et l'évolution de la notion de justice. Il a procédé par des entretiens avec les enfants en leur soumettant des problèmes réels ou fictifs, sur les maladresses, les mensonges, la justice, les responsabilités. Les enfants ont dû se prononcer entre plusieurs possibilités de réponse face au dilemme. L'analyse des entretiens lui a permis de distinguer deux stades de développement moral chez l'enfant.

Phase d'hétéronomie : elle concerne les enfants jusqu'à 7-8 ans. Les enfants évaluent les valeurs morales ou les situations à partir des critères extérieurs qui sont liés aux résultats des actions ou à l'approbation de l'autorité. Les règles de conduite et le jugement moral sont imposés par autrui ou acceptés comme tels, sans évaluation morale raisonnée. A cette phase, les règles et les consignes sont considérées comme « sacrées », tangibles et transcendantes. Cette phase se caractérise par le réalisme moral, selon lequel les obligations et les valeurs sont

déterminées par les règles en elles-mêmes, indifféremment du contexte des intentions et des relations.

Par exemple, la gravité d'un mensonge n'est pas évaluée en fonction de l'intention de celui qui ment, mais par rapport aux conséquences que cela entraîne. De même, la sanction doit être proportionnelle aux conséquences, par exemple un enfant qui casse maladroitement dix œufs doit être puni plus sévèrement que celui qui en casse cinq.

A ce stade, le développement de la pensée de l'enfant se caractérise par l'exécution des opérations mentales en rapport avec le concret et la conscience immédiate. Il est en capacité d'effectuer des raisonnements transitifs, de même :

La forme logique des jugements et raisonnements ne s'organise alors qu'en liaison plus ou moins indissociable avec leurs contenus, c'est-à-dire que les opérations fonctionnent seulement à propos des constatations ou des représentations jugées vraies, et non pas à l'occasion des simples hypothèses (Piaget & Inhelder, 1978, p. 104-105).

En effet, la représentation des valeurs morales est subordonnée à l'image de l'adulte et de l'environnement immédiat de l'enfant.

Phase d'autonomie : à partir de 8 ans jusqu'à 11-12 ans, les enfants évaluent les règles en fonction de leur importance au niveau individuel ou collectif. Autrement dit, l'enfant prend conscience des principes de réciprocité et d'égalité dans la société, qui régissent les relations sociales. Les intentions de l'enfant priment sur le jugement moral des situations. L'adolescent ne se situe plus dans le respect unilatéral des règles du jeu. Il acquiert la notion de coopération sociale : « les grands voient au contraire dans la règle un produit d'accord entre contemporains, et admettent qu'on puisse la modifier pourvu qu'il y ait consensus, démocratiquement réglé » (Piaget & Inhelder, 1978, p. 100). En tenant compte de ses valeurs, l'adolescent peut accepter ou s'opposer à la volonté des adultes, qui obligent au respect de la loi en elle-même, en ignorant les valeurs de ce dernier.

A cette phase, les sanctions prennent un autre sens. Elles doivent correspondre au principe de réciprocité et de justice. Le respect mutuel succède progressivement à la crainte des adultes et des règles sociales. Cependant, l'adulte ne s'efface pas totalement pendant l'acquisition de l'autonomie morale :

Plus l'enfant grandit, moins il subit le prestige de l'aîné, plus il discute en égal à égal et plus il a l'occasion d'opposer librement, et par-delà l'obéissance, la

suggestion ou le négativisme, son point de vue à lui au point de vue de chacun : non seulement il découvre la frontière entre le moi et l'autre, mais il apprend à comprendre autrui et à se faire comprendre de lui (Piaget, 1932, p. 69).

Avec l'acquisition de la pensée formelle, l'adolescent a la capacité de se détacher du réel, de raisonner sur des hypothèses et de situer le réel dans un ensemble de possibilités. Dès lors, les valeurs morales ne sont plus une réalité extérieure qui s'impose, mais une discipline autonome. Il devient facile de modifier les règles dans le cadre de la coopération.

Cette approche permet d'expliquer le développement des valeurs morales chez l'enfant. L'évolution successive des structures cognitives détermine comment l'enfant accueille et utilise les informations issues de son environnement social. Cependant, des réserves peuvent être émises à propos de la relation égalitaire qui s'établit entre l'adolescent et l'adulte ou avec ses pairs, parce que d'autres facteurs interviennent, par exemple des relations de pouvoir (Beauvois & Deschamps, 1990).

3.2.3. L'approche socio-cognitive selon Lawrence Kohlberg

Les travaux de Kohlberg (1969) et de ses collaborateurs (Colby & Kohlberg, 1987) se situent dans le prolongement de ceux de Piaget (1932). Ils apportent un éclairage sur le développement moral en associant les facteurs cognitifs de l'individu aux facteurs du contexte social. Cependant, on peut souligner quelques points de différence avec les travaux de Piaget (Leleux, 2003) : 1) sa théorie porte à la fois sur le développement moral de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte ; 2) les trois niveaux de développement moral (pré-conventionnel, conventionnel et post-conventionnel) sont analogues ; et 3) l'évolution du jugement moral est décrite hors d'un contexte d'action ou d'interaction.

Kohlberg a évalué le développement moral en pratiquant des entretiens avec les enfants et les adultes, au cours desquels il demandait aux sujets de se prononcer sur des situations réelles ou fictives impliquant un dilemme moral. On peut prendre l'exemple classique du dilemme moral de Heinz :

La femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir d'un instant à l'autre si elle ne prend pas un médicament X. Celui-ci est hors de prix et Heinz ne peut le payer. Il se rend néanmoins chez le pharmacien et lui demande le médicament, ne fût-ce

qu'à crédit. Le pharmacien refuse. Que devrait faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ? (Cité par Cannard, 2013, p. 131).

Ce qui est primordial ce n'est pas le choix de la réponse (le contenu), mais plutôt la justification qui en découle (la structure). Kohlberg (1969) a dégagé six stades de développement moral, répartis sur trois niveaux précités.

Le niveau pré-conventionnel : de 4 à 10 ans, l'enfant se soumet aux règles extérieures, il obéit à l'autorité pour éviter des ennuis. Les actions sont jugées en termes de bien ou mal, en fonction de critères pratiques. Dans l'évaluation des situations, l'enfant se limite seulement aux conséquences, les valeurs concernées ne sont pas prises en compte. Ce niveau comprend deux stades.

Stade 1 : il se caractérise par la moralité de l'obéissance, pour éviter la punition. Par exemple, il est interdit de voler, on risque d'être emprisonné. Le respect des normes et des adultes qui les incarnent traduit la règle morale de *punition-récompense*.

Stade 2 : la moralité est orientée vers le relativisme instrumental. L'enfant commence à prendre en considération son bien-être et celui d'autrui relativement. Les échanges s'établissent en fonction de la finalité et non de la justice ou de la loyauté. Il fait valoir ses intérêts égoïstes : l'enfant n'a pas l'intention de voler la gomme de son camarade parce qu'il ne lui a rien fait de mal. La réciprocité est le principal critère moral, avec la règle du *donnant-donnant*.

Le niveau conventionnel : de 10 à 13 ans, l'enfant a une représentation des valeurs sociales qui correspondent aux attentes de la société. Il renonce à ses intérêts immédiats et se conforme aux valeurs familiales et nationales par loyauté. Il respecte les règles conventionnelles intériorisées. Ce niveau est divisé en deux stades.

Stade 3 : le jugement moral se repose sur les attentes de l'entourage de l'individu. Le comportement est soumis à l'approbation des membres de la famille et des amis. Le préadolescent cherche à donner l'image d'une personne qui se conforme aux valeurs du groupe. Pour cela, il est capable d'envisager les perspectives d'autrui. Par exemple, l'enfant ne vole pas parce que ses parents, ses amis et le reste de la société condamnent cet acte. Le développement moral se caractérise par une concordance interpersonnelle.

Stade 4 : le préadolescent prend quelque peu de la distance par rapport à son entourage, il adopte une perspective sociale et se comporte en fonction de la loi et de l'ordre établi. Il valorise la loi, car l'importance accordée à la cohésion sociale prime sur d'autres considérations morales. A

ce stade, on accepte la loi et on l'applique même si on estime qu'elle n'est pas juste, ni populaire. Dans ce cas, on ne vole pas parce que la société ne l'accepte pas et la loi interdit de le faire. L'intériorisation des valeurs morales est plus marquée et en même temps l'opinion des autres devient moins importante.

Le niveau post-conventionnel : à partir de 13 ans, l'adolescent ou l'adulte évalue les comportements en fonction de ses propres critères. Cela nécessite de grandes capacités de raisonnement sur l'abstrait. La référence morale n'est plus la loi en elle-même, mais les principes à l'origine des lois et des valeurs sociales. Ce niveau est marqué par l'autonomie morale, qui n'est pas atteinte par tous. Celui-ci est composé des stades 5 et 6.

Stade 5 : l'individu adhère de manière libre et impartiale à toutes les valeurs sociales, tout en prenant conscience de leur multiplicité, car elles dépendent des groupes et des cultures différents. Le respect des lois est motivé par la recherche du plus grand bien pour le plus grand nombre de personnes. Par exemple, l'individu n'accepte pas le vol parce que cet acte est contraire à ses valeurs, qui sont celles du respect d'autrui et du bien de la société. Ce stade se caractérise par le contrat social.

Stade 6 : le comportement de l'individu est orienté par rapport aux principes universels qui se réfèrent à l'égalité des droits de l'homme, le respect de la vie et la dignité humaine. On peut s'opposer aux règles ou aux lois quand celles-ci s'écartent des principes et de l'éthique universels. Ce qui est juste est défini par la conscience, en harmonie avec des principes universels, que l'individu accepte et applique comme engagement.

Un certain nombre de critiques ont été émises sur les travaux de Kohlberg. Mais nous retiendrons uniquement celles qui portent sur la dimension culturelle et les aspects méthodologiques.

La principale réserve porte sur l'affirmation de l'universalité des stades du développement moral présentés (Tostain, 1999). En effet, ces travaux sont marqués par la tradition philosophique de l'Amérique, qui correspond à l'évolution morale des sociétés industrielles occidentales. Ayant analysé 45 études portant sur 27 pays de culture différente, Snarey (1985) a constaté que l'atteinte des stades 5 et 6 varie en fonction de groupes culturels. De même, Heubner et Garrod (1993) ont remarqué une différence dans l'accès aux stades chez des adolescents et jeunes adultes moines bouddhistes vivant dans un monastère tibétain. Il est donc difficile d'interpréter le jugement moral des jeunes bouddhistes fondé sur la compassion, avec

les critères de Kohlberg. Par ailleurs, des réserves peuvent également être émises sur les méthodes d'évaluation du développement moral. Ceci peut être considéré comme des prolongements de ses travaux. En utilisant du *Defining Issue Test*¹³, Gielen et Markoulis (1994) ont analysé 15 études interculturelles qui ont montré que l'acquisition des principes et réflexions philosophiques étaient liées à l'élévation du niveau d'éducation et à l'augmentation de l'âge des enfants.

Les critiques portant sur la description des stades, évoquées précédemment et celles de Leleux (1997), ne remettent pas totalement en cause la théorie de Kohlberg. Car il a précisé que ce qui est universel est l'aspect évolutif du jugement moral. Malgré ces remarques, ces travaux ont un impact heuristique important, comme le montre Vandenplas-Holper (1999) dans une synthèse détaillée. Ce modèle aborde le jugement moral dans une perspective évolutive, et il prend en compte les aspects cognitifs et environnementaux à travers les expériences vécues par l'enfant (Cannard, 2013). De plus, les résultats de plusieurs études montrent la robustesse du passage du stade 2 au stade 3, qu'on peut observer dans toutes les cultures et quelle que soit la méthode utilisée (Gibbs, Basinger, Grime, & Snarey, 2007).

3.3. L'approche développementale des valeurs

Les recherches portant sur le développement des valeurs de bases sont peu nombreuses. Bien que le facteur âge soit évoqué pour expliquer les différences de valeurs, ses études présentent une grande disparité par rapport à l'âge des sujets qui peut varier entre 11 ans et 90 ans, et aux tranches d'âges retenus. Nous présenterons ces travaux dans le prochain chapitre.

Néanmoins, quelques recherches orientées vers les valeurs de travail (Porfeli, 2007 ; Busacca, Beebe & Toman, 2010 ; Johnson & Monserud, 2012 ; Jing & Round, 2012) nous donnent un aperçu de l'évolution des valeurs chez les jeunes. Nous allons présenter le modèle proposé par ces deux derniers auteurs parce qu'il nous semble plus abouti, par rapport à nos travaux de recherches.

¹³. Le *Defining Issue Test* (DIT) est un système d'évaluation du jugement moral qui s'inspire des dilemmes moraux de Kohlberg, mais on demandait aux sujets d'évaluer directement les critères de décision formulés d'avance.

Jing et Round (2012) ont étudié la stabilité et le changement des valeurs de travail. Ils ont retenu deux critères permettant la mesure de la stabilité ou des changements : 1) la stabilité de l'ordre des valeurs qui montre l'évolution du classement des valeurs par ordre d'importance au sein d'un groupe ; 2) le changement de niveau, qui concerne la diminution ou l'augmentation de l'importance d'une valeur au fil du temps.

Ils ont réalisé une méta-analyse sur 22 études longitudinales en langue anglaise, avec un total de 28853 participants pour la stabilité de classement et 14109 participants pour la stabilité de niveau des valeurs. Les valeurs de travail étaient réparties en quatre catégories : Intrinsèques, Extrinsèques, Social et Statut (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999). L'âge des sujets varie de 13 à plus de 26 ans et il est regroupé en quatre tranches : l'adolescence (13-17,9 ans), les années d'études universitaires (18-21,9 ans), de jeune adulte (22-25 ans) et d'adulte (26 ans et plus).

Concernant la stabilité du classement, les résultats montrent que celle-ci varie en fonction de l'âge des sujets. C'est-à-dire, plus on est jeune moins les valeurs sont stables ; par exemple les valeurs sont moins stables pendant les années universitaires (18-21,9 ans) que pendant l'âge du jeune adulte (22-25,9 ans). Cependant, les différences ne sont pas statistiquement significatives entre les différentes périodes. On a observé que les valeurs extrinsèques étaient plus stables, suivies des valeurs sociales, des valeurs intrinsèques, alors que les valeurs d'Etat sont les moins stables. Ces auteurs proposent un modèle de l'évolution des valeurs de travail en fonction de l'âge des sujets, que nous résumons dans le Tableau 3.

Tableau 3: les valeurs de travail dominantes selon l'âge (Jin & Rounds, 2012)

Tranche d'âge	Catégorie de la population	Valeurs importantes
13-17,9 ans	Adolescent	Toutes les valeurs
18-21,9 ans	Etudiant	Valeurs intrinsèques
22-25 ans	Jeune adulte	Valeurs Extrinsèques
26 ans et plus	Adulte	Valeurs extrinsèques Valeurs d'état

Chez les adolescents, les valeurs ont presque toute la même importance. Johnson et Monserud (2012) relèvent aussi cette absence de différenciation entre les valeurs en la qualifiant de « tout vouloir ». Les étudiants accordent plus d'importance aux valeurs intrinsèques, les jeunes adultes sont plus attirés par des valeurs extrinsèques alors que les adultes accordent la priorité aux valeurs extrinsèques et aux valeurs d'état.

A propos du changement de niveau, les résultats montrent des changements d'importance pour chaque valeur d'une tranche d'âge à une autre. Nous avons résumé ce changement de niveau de valeur dans le Tableau 4, sans mentionner la taille des différences.

Tableau 4. Changement du niveau des valeurs selon les tranches d'âge (Jin & Rounds, 2012)

	Adolescent 13-17,9 ans	Etudiant 18-21,9 ans	Jeune adulte 22-25 ans	Adulte 26 ans et plus
Valeurs intrinsèques	Baisse	Hausse	Baisse	Baisse
Valeurs extrinsèques	Baisse	Baisse	Hausse	Hausse
Valeurs sociales	Baisse	Baisse	Baisse	Baisse
Valeurs d'état	Baisse	Baisse	Baisse	Hausse

Les valeurs intrinsèques baissent à l'adolescence, augmentent pendant la vie étudiante et baissent durant les deux dernières périodes. Alors que les valeurs extrinsèques évoluent en forme de U, en diminuant au cours des deux premières périodes pour remonter progressivement à partir de 22 ans jusqu'à l'âge adulte. Les valeurs sociales diminuent continuellement de

l'adolescence à l'âge adulte. On observe presque la même allure dans l'évolution des valeurs d'état, sauf qu'elles augmentent après 26 ans.

Jin et Rounds (2012) expliquent cette évolution des valeurs de travail par l'influence de la maturité et celle de l'environnement social. A l'adolescence, les élèves sont éloignés des préoccupations du monde du travail, alors que les étudiants sont sensibilisés à l'environnement économique par le biais de leurs formations. Les jeunes adultes découvrent le marché du travail et après 26 ans ils connaissent des expériences professionnelles. Ces résultats confirment l'hypothèse de la stabilité de vieillissement, au niveau des valeurs de travail (Johnson, 2001 ; Johnson & Monserud, 2012).

Cette étude montre que le changement et la stabilité des valeurs ne s'opposent pas mais ils coexistent. A chaque période de la vie correspond une priorité à certaines valeurs et dont l'ampleur des changements est dépendante de la maturité, de l'environnement scolaire et socio-économique. De plus, cette étude peut apporter un éclairage dans le développement des valeurs de base de la personne en se référant à la correspondance qui existe entre ces deux aspects de valeurs (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999). Cependant, il convient de souligner que ce modèle développemental s'appuie sur un nombre limité d'études. De même, la prudence s'impose dans l'interprétation des changements à partir des facteurs liés à l'environnement professionnel, car ils n'ont pas forcément le même impact sur les valeurs de base.

3.4. L'internalisation des valeurs

L'apprentissage des valeurs commence dès l'enfance. L'individu intériorise les valeurs sociales par le processus d'internalisation. Cette internalisation peut être entendue comme « des processus motivationnels, cognitifs et sociocognitifs par lesquels une exigence sociale, d'abord externe, en fait une valeur ou une utilité externe à la personne, devient une exigence de cette personne elle-même » (Beauvois & Dubois, 1999, p. 217). L'internalisation permet à l'individu d'intérioriser et de reproduire les normes et les valeurs sociales indépendamment de la pression extérieure des sources externes (Kochanska, Coy, & Murray, 2001), pendant une longue période en fonction de la motivation de la personne. Il peut arriver que l'individu adopte un comportement correspondant aux valeurs de la société sous l'effet de l'influence extérieure comme la punition ou la récompense, dans ce cas on ne parle pas de l'internalisation des valeurs (Deci & Ryan, 2008).

3.4.1. L'internalisation comme niveau d'influence : expérience de Kelman

Le processus d'internalisation de l'enfant est sous l'influence de son environnement social. A ce propos, Kelman (1958) différencie trois niveaux d'influence lors de la socialisation de l'enfant : la complaisance, l'identification et l'internalisation.

La *complaisance* consiste à se conformer aux attentes d'autrui pour bénéficier des avantages sociaux ou pour éviter une sanction sociale. Ce comportement ou cette observation des valeurs peut être induit par une soumission. Le deuxième niveau est l'*identification* à la source de l'influence. Ici, l'individu se comporte conformément à un modèle auquel il veut ressembler. L'enfant est attiré par les valeurs de l'adulte ou celles d'un groupe social qui l'intéresse. Dans ce cas, les valeurs ou le comportement adoptés perdent leur importance en l'absence du modèle et quand son influence n'est plus saillante. Enfin, le troisième niveau qui est l'*internalisation*, signifie que l'attitude ou le comportement attendu se manifeste à l'absence d'une source d'influence extérieure. L'individu a intégré les attentes sociales à son système de valeurs. Celles-ci guident alors ses attitudes et son comportement de manière générale.

Ces trois niveaux d'influence ont été observés dans une expérience menée par Kelman (1958) auprès d'étudiants noirs américains pendant la période de l'abolition de la ségrégation raciale. On faisait écouter aux participants une émission radiophonique, en faveur de la ségrégation. L'orateur présentait trois profils : premièrement, il est présenté comme étant un noir et Président pour la fondation des collèges Noirs. Dans cette situation, le contrôle social de la source est élevé. Deuxièmement, il est présenté comme étant un noir et Président d'une organisation ayant joué un rôle important dans la décision de la Cour Suprême. Dans cette situation, il est attractif pour les étudiants. Et troisièmement, il est présenté comme étant un blanc et historien prestigieux. Dans cette situation, c'est une personne crédible. Ensuite on demande aux étudiants de se prononcer à l'aide d'un questionnaire selon trois conditions : en public immédiatement, en privé immédiatement et en privé différé après trois semaines. Les résultats montrent que dans la première situation, avec un contrôle social, l'influence est constatée uniquement dans la condition *en public et immédiat*. Ce qui atteste l'effet de la complaisance. Dans la situation de l'orateur attractif, l'influence est observée dans les conditions *en public immédiat et en privé immédiat*. Ce qui met en évidence l'effet de l'identification. Enfin, dans la situation de l'orateur crédible, l'influence est observée dans les deux premières conditions et dans la condition *privé différé*, ce qui justifie l'effet de l'internalisation.

Ce qu'il faut retenir de cette expérience, est que les trois processus d'influence (complaisance, identification et internalisation) mis en jeu activent la réponse attendue quand on demande à l'individu d'adopter une conduite donnée par rapport à ses valeurs. La réponse du sujet dépend entre autres de la situation de l'agent de socialisation. Selon Kelman (1961), l'individu active une réponse en fonction des motifs liés à chacun des processus. Lors du processus complaisance, l'influence se manifeste immédiatement en présence de l'agent source, parce que l'individu croit qu'il n'a pas le choix. Il se sent en quelque sorte obligé de répondre aux attentes sociales. Dans le processus de l'identification, la source d'influence doit rendre la situation attractive, pour que le sujet néglige les autres possibilités et se conforme aux attentes de ce dernier. Dans le cas de l'internalisation, l'agent de socialisation modifie en quelque sorte le système de croyance ou des valeurs du sujet et celui-ci se conduit en fonction de ses valeurs, même en l'absence de la source d'influence et ceci de manière durable.

3.4.2. Autres caractéristiques de l'internalisation

Par ailleurs, la théorie de l'autodétermination considère l'internalisation comme un continuum au cours duquel l'individu intègre les valeurs sociales (Ryan & Connell, 1989). C'est dans ce sens que l'internalisation est décomposée en trois étapes : l'introjection, l'identification et l'intégration (Deci & Ryan, 2008). L'introjection constitue le début de l'internalisation, elle se caractérise par le fait que l'individu affiche un comportement en attente de la réaction d'autrui, en termes d'approbation ou de récompense. L'identification se distingue par l'acceptation des attentes d'autrui, car on estime qu'elles sont importantes pour soi. Enfin, l'intégration est le dernier niveau du processus qui est marqué par une correspondance entre les conduites et les aspirations profondes de l'individu. L'individu n'agit plus en référence à autrui, mais en se référant à ses objectifs personnels (Deci & Ryan, 2008 ; Ryan & Deci, 2000).

Une étude expérimentale auprès d'étudiants (Deci, Eghari, Patrick, & Leone, 1994) a montré que le niveau d'acquisition de l'internalisation est favorisé par des conditions du contexte telles que : le faible contrôle, l'utilité et la libre adhésion.

Selon Grusec et Goodnow (1994), l'internalisation des valeurs se déroule en deux étapes : la perception et l'acceptation. Pendant la première étape, l'enfant doit percevoir clairement les valeurs qu'on attend de lui. Pour cela, les adultes doivent apporter très souvent une information

consistante, à travers les discussions avec l'enfant. La deuxième étape consiste à l'acceptation des valeurs véhiculées par l'information. Celle-ci dépend de trois ensembles de variables :

1) dans quelle mesure le message est-il vu comme acceptable ? (par exemple, les actions de l'agent de socialisation sont-elles vues comme appropriées, ses arguments sont-ils compréhensibles, ses interventions sont-elles vues comme appropriées, ses arguments sont-ils compréhensibles, son intervention est-elle adaptée au tempérament et à l'humeur de l'enfant ?) ; 2) dans quelle mesure l'enfant est-il motivé pour accepter le message ? (par exemple, ses capacités en matière d'empathie ont-elles été activées, l'enfant désire-t-il plaire à ses parents, y a-t-il des menaces même minimales à l'égard de son autonomie ?) ; et enfin 3) dans quelle mesure la valeur est-elle vue comme autogénérée ? (Grusec, 1999, p. 280).

3.5. Les agents de transmission des valeurs

Dès la petite enfance et durant toute sa vie, l'individu apprend à penser et à se comporter en fonction des attentes sociales et du contexte de son milieu de vie (Pomerleau & Malcuit, 1983). L'apprentissage des valeurs sociales se déroule principalement dans trois différents groupes : la famille, l'école et les pairs et médias (Khelli, 2005). Dans ces différents groupes l'enfant rencontre plusieurs personnes, qui jouent différents rôles dans l'intégration de l'enfant (Darmon, 2010).

3.5.1. Le milieu familial

Concernant la famille, plusieurs recherches mentionnent qu'elle constitue le principal agent de socialisation de l'enfant (Maccoby, 1992; Rudy, Grusec, & Wolfe, 1999; Allès-Jardel, 2001; Taylor, Clayton, & Rowley, 2004; White & Matawie, 2004 ; Sorkhabi, 2005). Le rôle des parents auprès des enfants est très large. Dans toutes les sociétés, les parents assurent les conditions de vie primordiales de l'enfant, par exemple l'alimentation, la santé et le sommeil. A cela s'ajoute l'éducation qui comprend plusieurs volets, dans lesquels se trouve la transmission des valeurs de la famille et de celles de la société d'appartenance. L'influence des

parents ne se limite pas à l'enfance, elle est aussi présente pendant la vie d'adulte. Elle s'exerce différemment selon les pratiques éducatives familiales.

A côté de cette influence directe sur l'enfant, les parents interviennent également dans la vie scolaire de l'enfant (Taylor, Clayton, & Rowley, 2004 ; Spéra, 2005). Le comportement de l'enfant à l'école d'une manière générale, en particulier avec les enseignants, est lié au niveau d'implication des parents dans la scolarité de l'enfant. Si l'enfant est sanctionné à l'école pour un manquement au règlement intérieur, selon que les parents réprimandent ce comportement ou désapprouvent le règlement intérieur ou ne réagissent pas du tout à ce fait, l'enfant peut interpréter ce signal parental comme une obligation au respect du code comportemental ou un encouragement à l'ignorer ou une autorisation de faire ce qu'il veut. De la même façon, le regard et les jugements positifs ou négatifs explicites que les parents portent sur les enseignants, aura une influence favorable ou défavorable dans la relation de l'enfant avec les enseignants. Les parents interviennent aussi dans les relations de l'enfant avec ses pairs, tant au niveau des choix que des fréquentations.

La fonction parentale peut se résumer à trois dimensions : l'attachement, le contrôle et la protection (Coslin, 2007 ; Cannard, 2013). L'attachement se caractérise par la qualité des relations affectives et émotionnelles entre l'adolescent et ses parents, malgré le besoin d'autonomie à l'adolescence. Cette dimension se manifeste par la qualité des réponses que les parents apportent à la demande de l'enfant. Par cette fonction, les parents aident leur enfant à se forger une identité personnelle, à renforcer ses sentiments et ses croyances (Pourtois & Desmet, 2000). De ce fait, la communication constitue le vecteur de transmission des valeurs familiales.

Le contrôle parental permet de réguler et de promouvoir les conduites de l'enfant en fonction des attentes sociales (Barber & Olsen, 1997). Il peut s'exercer sous plusieurs formes. Pour Rollins et Thomas (1979), le contrôle peut se manifester de manière coercitive, en imposant les règles à l'enfant de manière autoritaire ; ou de manière inductive en négociant avec l'enfant pour lui permettre de s'adapter aux attentes sociales.

Barber (1996) distingue le contrôle psychologique du contrôle comportemental. La première forme se traduit par une présence parentale intrusive au détriment de la vie privée de l'adolescent. Les parents imposent des modes de pensée à l'enfant et lui dictent des conduites à suivre. Le contrôle comportemental vise à encadrer la vie familiale et scolaire de l'enfant en fixant les règles de conduite et les limites à respecter. Ces deux formes de contrôle ont des effets contraires sur l'enfant. Le contrôle psychologique limite les capacités de développement de

l'enfant et réduit l'accès à l'autonomie et à la maturité. Cependant, le contrôle comportemental fournit des moyens sous forme de repères, qui agissent comme protection à la déviance (Claes, 2004). On peut penser que cette forme de contrôle facilite l'acquisition des valeurs familiales.

On peut aussi signaler que dans une fratrie, l'aîné peut avoir une influence importante à l'égard du cadet, à l'image du rôle des parents (Braconnier & Marcelli, 1999). Nous aborderons les pratiques parentales dans les prochaines pages.

3.5.2. Le milieu scolaire

L'école est une institution qui joue un rôle important dans la construction sociale de la personne. La mission de l'école ne se limite pas à transmettre des savoirs, elle est plus large :

Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs (Code de l'éducation, article L111-1, Modifié par Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 19 JORF 12 février 2005).

Comme l'affirme la volonté des pouvoirs publics, l'école forme l'élève à devenir un citoyen de la société à laquelle il appartient (Hoffmans-Gosset, 1994).

Par ailleurs, les élèves sont scolarisé.e.s de plus en plus tôt. Ils entrent à l'école maternelle dès deux ans et ils restent scolarisé.e.s près de 19 ans¹⁴. Ceci laisse penser que « l'âge de l'adolescence se confond désormais pour le plus grand nombre avec le temps des études et la socialisation juvénile s'emboîte dans la forme scolaire qui impose ses rythmes, ses normes et ses valeurs » (Périer, 2004, p. 229).

Donc, l'école véhicule les valeurs de la République, celles des adultes et celles des camarades. A l'école, l'enfant est sous la double influence des adultes et des pairs, avec lesquels il est en interaction permanente. Concernant les élèves du second degré, qui constituent notre population

¹⁴ La durée moyenne de scolarisation en France est de 19,1 ans en 1999/2000, in *L'état de l'école* (2001), M.E.N.-DPD., n°11.

cible, ils sont en relation avec des adultes qui forment l'équipe éducative¹⁵. Parmi ceux-ci, l'enseignant joue le rôle principal d'agent de socialisation.

L'enseignant incarne l'autorité par son savoir et comme représentant de l'institution scolaire (Vasquez-Bronfman & Martinez, 1996), ce qui lui permet d'influencer l'enfant sur l'acquisition des valeurs. Par le contenu des enseignements et par leur rôle d'éducateur, les enseignants apprennent aux élèves les normes sociales, les codes sociaux, la politesse, la gentillesse, le partage et la bonne conduite dans la société. L'enseignant transmet des normes sociales et les valeurs de l'institution scolaires à l'élève pendant ses interventions en classe et au cours de différentes activités liées aux cadres pédagogiques (Lanaris, 2006). Le savoir dont il dispose et le statut social qui lui confèrent un pouvoir d'influence ne suffisent pas au professeur pour faire acquérir aux élèves les valeurs qu'il incarne, car le style pédagogique peut avoir un impact sur ce processus.

Cependant, plusieurs travaux ont mis en évidence le caractère différencié voire inégalitaire entre les établissements scolaires en France (Oberti, 2007 ; Bressoux, 2009; Merle, 2010, 2011; CNECSO¹⁶, 2016). Ainsi, on peut caractériser les différences entre les établissements scolaires en fonction de trois dimensions : « des populations (public, personnels, etc.), du fonctionnement interne (orientation, mobilisation, relations, efficacité) et de l'environnement (rural, urbain) » (Baluteau, 2013, p. 21).

On observe parfois une grande différence de population d'élèves et d'enseignants en fonction des établissements scolaires. Dans certains établissements, il y a plus de 64% d'élèves des milieux défavorisés, alors qu'à l'autre extrémité on trouve 20% des élèves issus des milieux défavorisés. Cette concentration des élèves ayant les mêmes origines sociales serait due en partie à la ségrégation résidentielle. A la rentrée scolaire 2014¹⁷, la part des enseignants de

¹⁵« L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves » (Décret 91 - 383 du 22 avril 1991 modifié par le décret n° 2005-1014 du 20 août 2005, *Art.19*). Au collège et au lycée, l'équipe éducative est composée principalement du personnel de direction (principal, principal adjoint, proviseur, proviseur adjoint, gestionnaire), du personnel enseignant, du personnel de vie scolaire (conseiller principal d'éducation et surveillants), du personnel d'orientation et du personnel socio-médical (médecin, infirmier, assistant du service social).

¹⁶ Conseil national d'évaluation du système scolaire.

¹⁷ Bilan social 2014-2015 du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR).

moins de 30 ans est de 20.10% dans les collèges et lycées situés en zone d'éducation prioritaire. Or, les performances des enseignants sont liées en partie à l'ancienneté (Duru-Bellat, 2003).

Avec les mêmes populations d'élèves, certains établissements scolaires se montrent plus performants que d'autres (Grisay, 1993). Selon Derouet et Dutercq (1997), les collèges présentent trois modes de fonctionnement différents : comme une *commune* quand ils favorisent les liens sociaux et l'entente, comme une *organisation performante* lorsqu'ils privilégient l'efficacité et comme une *semi-société* lorsqu'ils sont tournés vers l'égalité des chances. Certains établissements parviennent à faire respecter le règlement intérieur et les normes alors que les autres fonctionnent dans le désordre (Cousin, 1998).

3.5.3. Le groupe des pairs

Le groupe de pairs joue un rôle important dans la construction sociale des adolescents. L'autonomie grandissante à l'égard de la vie familiale est parallèle à l'investissement dans un groupe des semblables. Coslin (2017) schématise le réseau relationnel des adolescents en deux groupes. Le premier comprend des amis occasionnels du quartier, du collège ou du lycée. Ils participent à quelques activités ensemble telles que les sorties. Le deuxième est formé du cercle d'amis. Celui-ci pratique des activités régulières et quasi permanentes, il correspond à un lieu de rencontres et d'échanges.

Les amitiés occupent une place importante dans l'univers des adolescents. Poulin (2014, p. 191) distingue cinq caractéristiques des relations étroites que l'adolescent entretient avec ses pairs :

- 1) elles sont le théâtre d'un grand partage d'intimité ;
- 2) elles sont marquées par une homophilie sur une variété de dimensions, ce qui contribue à leur plus grande stabilité ;
- 3) elles ne sont pas confinées à l'école et sont formées dans une grande variété de contextes ;
- 4) elles sont de plus en plus mixtes ;
- et 5) elles s'imbriquent dans des réseaux d'amis (ou cliques).

En effet, les adolescents passent beaucoup de temps avec les pairs qu'ils jugent plus égaux, capables de comprendre et de partager leurs centres d'intérêts et leurs préoccupations. C'est pour cela que le groupe de pairs constitue un important agent de socialisation de l'adolescent (Brown, 2011 ; Poulin, 2014).

Le groupe de pairs offre à l'enfant un lieu d'expérimentation et de rencontre avec des valeurs nouvelles et de nouveaux rôles sociaux (Palmonari & Pombeni, 1989). L'influence de ce groupe peut être positive ou négative par rapport aux attentes et valeurs de la société ou à l'épanouissement personnel de l'enfant. Par exemple, les pairs peuvent exercer une influence positive dans le cadre des activités scolaires, sportives et culturelles (Brown & Braun, 2013) ou pour trouver ensemble une solution à un problème (Craddock & Guerrien, 2006).

De même, les recherches montrent que l'association d'un adolescent avec des groupes déviants est un fort prédicteur de comportements déviants (Brown, Mounts, Lamborn, & Steinberg, 1993).

3.5.4. L'usage du numérique et des médias

Les médias tels que la télévision et la radio ne sont pas nouveaux dans notre société. Mais avec l'arrivée des nouvelles technologies du numérique, ce domaine a profondément évolué avec l'apparition des nouveaux médias, l'augmentation du nombre de chaînes, la multiplication et la miniaturisation des récepteurs d'images et de son. Ainsi par les réseaux sociaux via internet, les médias sont devenus des agents vecteurs puissants de socialisation à l'adolescence.

En effet, une enquête réalisée en France par Génération numérique en 2017¹⁸ auprès de 8362 jeunes âgés de 11 à 18 ans révèle que plus de 90% des jeunes âgés de 15 à 18 sont inscrits sur des réseaux sociaux. On note que 55% de jeunes passent plus de deux heures par jour sur Internet et 38% d'entre eux ont au moins 200 contacts sur les réseaux sociaux. Cette enquête montre l'importance que prend la sphère numérique auprès des jeunes, à travers l'usage des outils divers tel que Facebook, Snapchat, YouTube, Skype, Instagram, Whatsapp, etc. Dans une autre enquête menée en 2016¹⁹, Génération Numérique constate que sept à huit adolescents sur dix possèdent un smartphone, un ordinateur ou une tablette, qui permettent l'usage des médias sociaux. Ces appareils constituent d'abord un moyen de communication à distance avec des amis, voire avec des inconnus. Ainsi, les médias sociaux permettent aux jeunes de créer et

¹⁸ <https://asso-generationnumerique.fr/wp-content/uploads/2017/06/Etude-2017-Les-jeunes-et-les-reseaux-sociaux.pdf>, consulté le 07/08/2017.

¹⁹ Etude réalisée du 7 au 28 janvier 2016 auprès de 6451 jeunes âgés de 11 à 18 ans, In <https://asso-generationnumerique.fr/wp-content/uploads/2016/07/Les-11-18ans-et-les-r%C3%A9seaux-sociaux-.pdf>, consulté le 07/08/2017.

d'entretenir des liens sociaux, qui se définissent autour du partage réciproque d'intimité (Schwarz, 2011) et « des relations virtuelles qu'ils apprécient pour leur discrétion, leur interactivité et leur convivialité » (Coslin, 2017, p. 201). Dans le même ordre d'idées, Balleys (2017) évoque le terme de communauté, en désignant les publics participatifs qui regardent, créent, commentent et évaluent des vidéos sur la plateforme.

Il convient de signaler que l'adolescent ne subit pas passivement les influences de son environnement social. Il peut adhérer aux valeurs de la famille, de l'école ou du groupe de ses pairs sans pression, à la suite d'une réflexion. Mais il peut aussi partager certaines valeurs volontairement par imitation. Le mode d'apprentissage détermine en partie la qualité de la transmission des valeurs.

3.6. Les différentes formes d'apprentissage des valeurs

Nous avons retenu l'idée que la socialisation se fait par le biais de l'apprentissage. Les théories de l'apprentissage social intègrent la démarche classique et la conception cognitive, qui expliquent les mécanismes psychologiques d'intégration des normes et valeurs sociales. Nous allons d'abord présenter les deux principales formes d'apprentissage qui sont le conditionnement opérant (Skinner, 1968 ; 1971) et l'observation (Bandura, 1980), ensuite nous évoquerons deux autres courants plus récents à savoir : l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite.

3.6.1. Le conditionnement opérant

Le conditionnement opérant s'inspire de l'approche behavioriste de l'apprentissage, qui considère que les acquisitions dépendent des événements extérieurs. Autrement dit, l'individu produit un comportement opérant et l'entourage exprime les conséquences de ce comportement. Selon Skinner (1968), un comportement opérant se traduit par les conséquences directes sur l'environnement dans lequel il s'exprime. Par exemple, un enfant exprime des propos aimables à l'égard de ses parents, qui réagissent en retour. Le conditionnement opérant est un processus

au cours duquel le comportement d'un individu a la probabilité de se reproduire en fonction de ses conséquences.

Lors de l'apprentissage, les relations entre le comportement opérant et ses conséquences peut déboucher sur quatre possibilités : un renforcement positif versus négatif ou une punition positive versus négative (Skinner, 1968). Ainsi, le renforcement est une réaction immédiate de l'entourage qui accroît la possibilité de réapparition du comportement (Pierce & Cheney, 2004). Cependant, la punition baisse ou supprime la probabilité de réapparition d'un comportement (Skinner, 1971).

Le renforcement positif est la conséquence agréable (récompenses, encouragements), qui augmente la probabilité de réapparition d'un comportement qui lui est contingent (Pierce & Cheney, 2004). Par ailleurs, Grusec et Redler (1980) ont montré qu'en disant à un enfant de 10 ans que ce qu'il a fait est bien, juste après avoir effectué un comportement d'aide, ce dernier reproduit cette valeur d'aide à d'autres situations. Les récompenses de type psychologique tels que le sourire, l'approbation et l'expression d'amour favorisent chez l'enfant la manifestation des comportements attendus (Lytton, 1982 ; Lytton & Zwirner, 1975). Le renforcement négatif est le processus par lequel l'élimination d'une situation aversive après un comportement augmente la probabilité que ce comportement réapparaisse. Quand une personne se trouve à nouveau dans une situation désagréable, elle va certainement reproduire le comportement qui lui avait permis d'éliminer cette situation (Bee & Boyd, 2003). Par exemple, pour éviter le rappel à l'ordre par ses parents, un enfant se montre poli envers les adultes.

La punition est différente du renforcement négatif, car « la punition entraîne généralement la réduction de la probabilité d'émission de la réponse sanctionnée, éventuellement sa suppression » (Doron & Parot, 2005, p. 593). Les enfants sont soumis à cette pratique courante en famille et à l'école (Debarbieux, 2006 ; Grimault-Leprince & Merle, 2008 ; Grusec & Kuczynski, 1980). La punition positive consiste à présenter un stimulus aversif pour dissuader la personne d'arrêter un comportement. Par exemple, dans une étude auprès de 668 élèves collégiens, 55.8% des élèves ont eu au moins un avertissement sur le carnet de correspondance pendant l'année scolaire (Grimault-Leprince & Merle 2008). En revanche, la punition négative consiste à éliminer un stimulus agréable. Elle correspond à la privation de ce que l'enfant faisait avant de présenter une mauvaise conduite (Bee & Boyd, 2003). C'est le cas dans une étude menée auprès des mères d'enfants âgés de 4 à 8 ans, dont 95% d'elles disent avoir déjà eu recours à la privation de privilèges (Grusec & Kuczynski, 1980). On observe la même pratique en milieu scolaire où les 668 élèves interrogés ont répondu être punis au moins une fois par une

retenue (34.4%) ou par une exclusion du cours (28.7%) pendant l'année scolaire (Grimault-Leprince & Merle, 2008).

Par ailleurs, les effets négatifs des punitions sur le processus d'apprentissage ont été prouvés par plusieurs études : par exemple, elles provoquent l'effondrement du rapport à l'école et aux autres, particulièrement aux adultes ; elles augmentent la violence entre les pairs dans les établissements scolaires (Debarbieux, 2006).

3.6.2. L'apprentissage par observation

L'approche de l'apprentissage social, développée par Bandura (1980, 2007), s'articule autour de trois déterminants : le comportement, les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Ces trois facteurs sont reliés par une relation d'interaction réciproque. L'apprentissage par observation est au cœur de la théorie de l'apprentissage social, comme l'explique Bandura (1980, p. 29) en disant :

A partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action. Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement.

L'environnement social de l'adolescent lui offre quotidiennement des situations d'apprendre par l'observation, sans que l'enfant ne s'en aperçoive (Bandura, 2003). L'adolescent se retrouve dans de multiples occasions d'apprendre en observant autour de lui, en écoutant des conversations de ses proches, en regardant des films ou des documentaires la télévision (Murachver, Pipe, Gordon, & Owens, 1996). Car, en se référant à un modèle qui a l'autorité sur lui, l'enfant ne prend pas le risque d'une conduite déviante. Lorsque l'un des parents manifeste une grande importance aux valeurs altruistes, il sert de modèle à son enfant pour reproduire ces valeurs (Hoffman, 1975). L'apprentissage par observation est une méthode qui permet à l'enfant d'apprendre des valeurs sans pourtant être exposé aux punitions des adultes (Darley & Shultz, 1990). Cette méthode se caractérise aussi par le fait que l'enfant apprend et reproduit ce qu'il observe indépendamment de la volonté de l'adulte de servir de modèle (Brossard, 2001). Dans le même ordre d'idées, on peut évoquer l'importance de l'immédiateté de cette forme

d'apprentissage, surtout quand elle s'adresse aux enfants : « il semble que la période d'observation permette au sujet de dégager les aspects pertinents de la situation et de faire porter alors immédiatement ses propres essais sur ces aspects » (Reuchlin, 2000, p. 163).

Bandura (1980) distingue quatre phases d'apprentissage par observation : le processus attentionnel, le processus de rétention, le processus de reproduction motrice et le processus motivationnel.

Processus attentionnel : il consiste à prêter attention au modèle. Ici, nous sommes au croisement des éléments du modèle et des caractéristiques de l'observateur. Le modèle peut être attrayant, distinctif ou complexe. Si l'apprenti est intéressé par le modèle qu'il observe, il lui portera plus d'attention. De ce fait, il relèvera plus d'informations qu'il pourra reproduire. Pendant cette phase, il sélectionne les informations importantes, qui méritent d'être retenues. Pour cela, l'observateur ne doit pas être perturbé par l'observation. Les expériences antérieures de l'observateur peuvent influencer le choix des informations jugées pertinentes, « les attentes perceptuelles des individus, dérivant des expériences passées et des exigences de la situation, influencent la sélection des éléments extraits des observations et la façon dont ils interprètent ce qu'ils voient et entendent » (Bandura, 1980, p. 31). La capacité sensorielle et le niveau d'éveil de l'observateur interviennent également.

Processus de rétention : c'est la capacité de conservation des informations observées. Les observations du passé ont une influence sur les comportements actuels, si l'observateur a encore en mémoire les éléments de ces expériences antérieures. Le comportement observé sera conservé en mémoire sous la forme d'une représentation verbale ou imagée. Ce codage symbolique laisse la possibilité d'un rappel de l'image mentale et de l'action motrice. Cependant, « La plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels » (Bandura, 1980, p. 32).

Processus de reproduction motrice : il consiste à traduire les représentations symboliques en action. Ainsi, la reproduction comportementale se réalise en organisant les réponses en référence au modèle. Sur le plan cognitif, la reproduction motrice nécessite la sélection, l'organisation et l'exécution du comportement mémorisé. La reproduction comportementale n'est pas toujours aisée, quand il s'agit de la mise en pratique des idées. Certains savoir-faire présentent un niveau de complexité important à tel point que leur réalisation exige des essais ou une répétition de la reproduction. Donc, la reproduction peut se faire de manière progressive.

Processus motivationnels : ils se caractérisent par l'attitude de l'observateur qui manifeste l'envie d'imiter le modèle. Les récompenses et les punitions ont une influence sur la motivation de l'observateur, comme l'indique Fenouillet (2003, pp. 28-29) :

ce n'est pas seulement le comportement du modèle qui est appris, mais ce sont des anticipations de récompenses et de punitions qui ont un impact sur le comportement de l'enfant. Ces attentes ou expectations de résultats sont véhiculées par le modèle au même titre que son comportement.

Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage social, le renforcement peut être défini comme étant « des issues à quoi aboutissent les actions du modèle, telles qu'elles peuvent être observées par le sujet » (Winnykammen, 1982, p. 26). Il intervient durant les quatre phases du processus d'apprentissage par observation (Bandura, 1977, 1980), mais il est plus prégnant dans les processus motivationnels, sous trois formes : renforcement extérieur, renforcement vicariant et autorenforcement.

Premièrement, le renforcement extérieur se caractérise par le fait que la source de motivation est extérieure à l'individu. Par exemple, l'enfant régule son comportement en fonction des récompenses et des réprimandes liées à sa conduite. Deuxièmement le renforcement vicariant désigne la manifestation des conduites d'une personne, en rapport avec les conséquences observées sur la conduite du modèle. C'est le cas dans une fratrie, lorsqu'un cadet ajuste son comportement en tenant compte des réactions positives ou négatives des parents vis-à-vis du comportement de son aîné, qu'il considère comme référent. Ces deux formes de renforcement portent sur la manière dont la conduite est contrôlée à partir des facteurs externes qui découlent de l'observation d'un modèle ou de l'expérience personnelle. Enfin, l'autorenforcement constitue une source de motivation intrinsèque, à savoir :

L'autorenforcement renvoie à un processus dans lequel les individus augmentent et maintiennent leur propre comportement en se récompensant eux-mêmes avec des récompenses qu'ils contrôlent lorsqu'ils ont atteint un niveau de développement où ils se donnent des standards qu'ils ont eux-mêmes établis. Le comportement peut également être réduit en fréquence par des réactions propres négatives. Le terme d'autocontrôle sera utilisé de façon à recouvrir à la fois les effets d'accroissement de fréquence et de réduction de fréquence du comportement sous l'effet des influences autoréactives (Bandura, 1980, p. 122).

Dans un contexte religieux, Levy, West et Ramirez (2005) ont montré que l'acquisition de l'éthique protestante chez les enfants commençait dès leur plus jeune âge. Au départ, elle a un sens égalitaire, mais à l'âge adulte elle prend une signification discriminatoire. A l'école, les élèves reproduisent les comportements des enseignants qu'ils observent pendant les cours et lors des jeux (Grusec, & Abramovitch, 1982). Une synthèse des études sur les programmes prosociaux montre que la télévision peut modifier les comportements des enfants, en adoptant les conduites et les valeurs socialement désirables (Forge & Plemister, 1987). De surcroît, Chombart de Lauwe, (1987, p. 6) souligne l'impact de la télévision en disant : « En tant qu'institution de socialisation, la télévision tend à unifier la jeune génération dans sa classe d'âge, qui est grâce à elle, touchée par les mêmes informations imprégnées par les mêmes valeurs. ».

En guise de conclusion, nous pouvons retenir que le conditionnement opérant a le mérite de proposer un schéma d'analyse simple à comprendre et à reproduire dans un contexte expérimental. Cette approche permet d'expliquer l'apprentissage des valeurs simples et peu abstraites auprès d'une population des jeunes enfants. Cependant, elle ne prend pas en considération les pensées et les sentiments, qui peuvent interférer dans le processus d'apprentissage (Hansenne, 2006). La théorie de l'apprentissage social permet d'élargir la notion d'apprentissage en considérant les facteurs personnels et environnementaux dans son analyse. De ce fait, elle propose des explications plausibles du processus d'acquisition par observation (Winnykammen, 1982), et qui éclaire en même temps la compréhension de l'acquisition des valeurs chez les jeunes. Selon Hoffman (1983), l'acquisition des normes sociales par l'enfant serait liée au type de pratique disciplinaire des parents. Pour approfondir l'analyse du facteur environnemental de l'enfant, nous allons maintenant examiner les pratiques éducatives des parents, qui sont les principaux agents de socialisation de l'enfant.

3.6.3. Autres courants de l'apprentissage

Les recherches issues de la psychologie cognitive ont favorisé l'émergence de deux courants de l'apprentissage : l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite.

L'apprentissage implicite : il peut être défini comme « un mode d'adaptation dans lequel le comportement d'un sujet apparaît sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de cette structure » (Perruchet & Nicolas, 1998, p. 15). Cet apprentissage s'effectue sans intention préalable de l'apprenant dans le but de s'adapter. Sa réalisation exige un environnement structuré et l'apprenant doit disposer des mécanismes cognitifs, par exemple l'attention et la mémoire, permettant le traitement de l'information. Cette forme d'apprentissage peut s'effectuer dans la transmission des valeurs, dans des situations de la vie quotidienne en famille ou à l'école.

L'apprentissage explicite : « Il renvoie aux situations dans lesquelles les participants se voient explicitement informés qu'ils auront, à l'issue de la phase d'apprentissage, à récupérer volontairement ou consciemment tout ou partie des éléments qui leur ont été présentés » (Fayol, 2007, p. 428). A première vue, cette forme d'apprentissage est évidente dans l'apprentissage des valeurs à l'école. En effet, on la retrouve à travers les enseignements d'éducation civique ou le code de conduite énoncé dans le règlement intérieur de certains établissements scolaires. L'apprentissage explicite des valeurs s'effectue également hors de l'école de manière peu remarquable. C'est le cas de l'éducation religieuse dans certaines familles voire certains pays où les enfants doivent apprendre et appliquer les préceptes enseignés.

3.7. Pratique éducative parentale et internalisation des valeurs

Dans le processus de socialisation, l'environnement familial de l'enfant joue un rôle principal dans la transmission des valeurs. Par conséquent, le but des parents, comme agents de socialisation, est de permettre l'internalisation des valeurs (Grusec, 1999) par des techniques éducatives variées. Pour cela, nous allons présenter les styles éducatifs et leurs conséquences sur la transmission des valeurs.

Plusieurs recherches mentionnent l'impact des pratiques éducatives des parents sur l'internalisation des valeurs par l'enfant (Martinez & Garcia, 2008; Rudy, Grusec, & Wolfe, 1999). Certains travaux ont défini la pratique parentale à partir de deux facteurs : le soutien et le pouvoir (Goldin, 1969 ; Martinez & Garcia, 2008), qui ont par la suite donné lieu à une combinaison débouchant sur plusieurs styles de structure familiale (Steinberg, Lamborn,

Darling, Mounts, & Donbusch, 1994 ; Baumrind, 1978). La définition de ces styles est variable selon les auteurs, les uns retiennent autocratique, démocratique, permissif et désengagé, alors que les autres retiennent autocratique, autoritaire, permissif et désengagé (Cloutier, 1996 ; Lehalle & Mellier, 2002).

Parmi toutes les typologies qui décrivent le style éducatif parental, celle de Baumrind (1966) portant sur 3 catégories (autoritaire, démocratique et permissive) est la plus répandue concernant les recherches sur la socialisation (Darling & Steinberg, 1993). Cette approche porte sur la dimension contrôle parental, comprenant deux extrêmes : contrôle élevé (style autoritaire) et contrôle faible (style permissif), au milieu desquels on trouve le style démocratique. Au regard de son impact et de l'équilibre de sa catégorisation, nous allons présenter cette approche et ses conséquences sur l'acquisition des valeurs.

3.7.1. Le style parental autoritaire

Les parents qui pratiquent ce style sont très exigeants à l'égard de l'enfant. Ils exercent un contrôle sur le comportement de l'enfant. Ils sont sensibles à l'obéissance absolue et utilisent souvent la punition, les menaces, les récompenses (Baumrind, 1966 ; Deci & Ryan, 1987) pour parvenir à leurs fins. Les parents autoritaires exercent un pouvoir important sur l'enfant, d'où la relation asymétrique qui laisse peu d'espace d'expression à l'enfant. Ils considèrent que l'enfant ou l'adolescent doit respecter absolument les règles et se conformer aux attentes des parents sans les discuter. Ils accordent peu d'importance à la dimension affective de l'enfant, et moins encore à son autonomie.

L'attitude autoritaire des parents, ayant un contrôle coercitif, favorise la transmission des valeurs *conformité* aux enfants (Kellerhals, Montandon, Ritschard, & Sardi, 1992). Des résultats similaires ont été obtenus lors d'une étude longitudinale sur 26 ans ayant débuté avec des enfants de 5 ans. Elle montre que les enfants qui ont été éduqués par les parents restrictifs étaient très attentifs aux valeurs de conformité à l'âge adulte (Kasser, Koestner, & Lekes, 2002). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les parents autoritaires véhiculent les valeurs du respect de l'autorité et de l'obéissance (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999). Par conséquent, les enfants devenus adultes partagent relativement les mêmes valeurs que leurs parents (Rohan & Zanna, 1996 ; Pratt, Hunsberger, Pancer, & Alisat, 2003).

A l'opposé de ce qui précède, dans un contexte familial autoritaire, les enfants internalisent moins les valeurs mises en avant par les parents, car la source de motivation est liée aux facteurs extérieurs (Grusec, 1999; Deci & Ryan, 1987). Par ailleurs, chez les adolescents ayant reçu une éducation coercitive, des règles rigides et des punitions sévères ont tendance à développer des comportements antisociaux (Collins, Maccoby, Steinberg, Hertherington, & Bornstein, 2000). Selon Rohan et Zanna (1996), l'autoritarisme des parents serait une variable modératrice : plus les parents sont autoritaires, moins les enfants partagent leurs valeurs.

Ces auteurs constatent également que les effets de pratique parentale autoritaire ne sont pas uniformes sur la transmission des valeurs. A l'âge adulte, certains enfants développent le profil similaire aux valeurs des parents et d'autres acquièrent des valeurs différentes de celles des parents.

3.7.2. Le style parental permissif

A l'inverse du style autoritaire, selon Claes le style parental permissif se caractérise par :

Les parents tolérants qui valorisent les dimensions émotionnelles de proximité et d'accord. La discipline est exercée de façon minimale et ils accordent à leurs enfants une grande liberté pour agir selon leur désir. Ils considèrent que le contrôle limite le développement et perçoivent essentiellement leur rôle en termes de présence affective à laquelle l'enfant peut faire appel selon ses propres demandes (2004, p. 215).

Les parents adoptant un comportement permissif pensent que les enfants ont les mêmes droits que les adultes, tout en ayant peu d'obligations (Baumrind, 1980). Ils évitent de punir l'enfant et lui laissent le choix de ses activités. Ils sont compréhensifs et tolérants, parce qu'ils considèrent que l'autorité entrave l'épanouissement de l'enfant.

Les enfants ayant des parents permissifs bénéficient d'une grande liberté, qui se traduit par une certaine autonomie à l'égard des adultes. Or l'autonomie est un facteur favorable à l'internalisation des valeurs et normes sociales (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981).

Dans un autre ordre d'idées, on observe que les adolescents issus du milieu familial permissif ont un sentiment de liberté face aux normes sociales, de ce fait ils éprouvent beaucoup de difficultés à supporter la frustration (Cannard, 2013). Certains travaux soulignent que la

pratique éducative permissive, avec peu d'exigence pour les enfants, a des effets négatifs pour la socialisation de l'enfant (Glasgow, Dornsbuch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997 ; Grusec, 1999).

3.7.3. Le style parental démocratique

Ce troisième style parental, également nommé *authoritative*²⁰ en anglais, se situe au milieu des deux premiers styles parentaux et il prend en considération l'autonomie et la conformité (Baumrind, 1966) dans la pratique éducative. Dans le style démocratique les parents jouent le rôle de guide, ils contrôlent les besoins de l'enfant, et accordent la priorité au dialogue, à la compréhension et à l'affection. Quand c'est nécessaire, les punitions sont appliquées autant que les récompenses sont attribuées. Les relations sont basées sur le respect mutuel. Les parents manifestent une proximité affective et une ouverture au dialogue pour faire comprendre les décisions (Coslin, 2007 ; Spera, 2005). La pratique éducative démocratique est courante chez les parents de catégorie socioprofessionnelle supérieure et moyenne (Kellerhals, Montandon, Ritschard, & Sardi, 1992).

Plusieurs travaux évoquent les effets positifs du style démocratique : il favorise l'internalisation des valeurs liées à la responsabilité (Glasgow, Dornsbuch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997). Par ailleurs, Aunola, Nurmi et Stattin (2000) ont mené une étude auprès de 354 jeunes âgés de 14 ans et leurs familles. Il en résulte que les jeunes issus des familles ayant un style démocratique adoptent des valeurs altruistes, comme l'avait constaté Hoffman (1975) ; ils réussissent mieux dans les apprentissages scolaires (Allès-Jardel & Ciabrini, 2000), qui sont indirectement liés à l'acquisition des valeurs véhiculées par l'école telles que l'autonomie et le respect (Dombush, Lambom, Moûts, & Steinberg, 1991). De plus, les enfants issus des familles dont les parents adoptent des pratiques démocratiques montrent des compétences sociales et ils ne sont pas agressifs avec leurs pairs (Glendinning, Hendry, & Shucksmith, 1995).

Pour comprendre le mécanisme d'internalisation des valeurs, Py et Somat (1999) signalent qu'il est important de faire la différence entre *interdits* et *obligations* dans les pratiques parentales

²⁰ Cette désignation d'origine anglaise est conservée comme telle dans une certaine littérature en langue française (Coslin, 2007), ou traduit par l'expression Exigent/Chaleureux (Claes, 2004) en référence à la typologie de Baumrind (1966).

évoquées ci-dessus. A savoir, les interdits, qui consistent à demander à un enfant de ne pas se comporter comme il a envie de le faire, favorisent plus l'intériorisation des valeurs des parents que les obligations qui consistent à demander à l'enfant de se comporter d'une façon qui ne l'intéresse pas (Kochanska & Aksa, 2008). Selon Deci, Eghrari, Patrick et Léone (1994), il y a trois types de conduite parentale qui suscitent l'appropriation des valeurs : *l'implication*, en accordant son temps aux enfants ; *la structure*, en expliquant clairement les attentes sociales, leur importance et leurs conséquences ; et *l'autonomie*, en encourageant l'initiative personnelle, en exerçant peu de contrôle et en prenant en considération l'avis de l'enfant (Kochanska, 1995).

En somme, le style démocratique est le plus favorable pour transmettre des valeurs aux enfants. Il a des effets évidents sur les valeurs altruistes et le respect de l'autorité des parents. De plus, son influence émane des conditions psychologiques qu'il produit chez l'enfant, c'est-à-dire la confiance en ses parents, une bonne estime de soi, la réussite dans les apprentissages scolaires et l'autonomie. Ces conditions sont rendues possibles grâce au comportement des parents, qui se traduit par la démonstration de l'affection élevée, la réponse aux besoins individuels de l'enfant, les interdictions et les attentes clairement définies, enfin « par une attitude ferme et non rigide des parents, tenant compte des circonstances, formulant des demandes en explicitant clairement les raisons » (Chataigné, 2014, p. 80). En bref, le style démocratique est propice aux échanges amicaux et à la solidarité dans le groupe, comme en témoigne la célèbre expérience menée par Lewin, Lipitt et White (1939) avec des enfants de 10 à 11 ans.

Conclusion

Au terme de l'analyse, on peut retenir que les origines motivationnelles des valeurs permettent de comprendre que les valeurs sont liées à des facteurs internes et que leur modification entraîne le changement dans la priorité des valeurs. Les différentes théories du développement moral chez l'enfant montrent que l'acquisition des valeurs se déroule progressivement, sous l'influence de plusieurs aspects de la vie de l'enfant.

- La dimension sociétale explique que l'enfant hérite des valeurs de son époque à travers les institutions et la vie du groupe. Les valeurs changent donc d'une génération à une autre. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, il est important de mesurer les valeurs actuelles des adolescents.

- La dimension cognitive permet de considérer les valeurs de l'enfant en fonction de sa maturité psychologique, qui comprend par exemple les capacités intellectuelles, la capacité d'analyse et de raisonnement. Ceci laisse entrevoir l'hypothèse de la différence des valeurs liée à l'âge et au niveau scolaire.
- La dimension socio-cognitive souligne l'impact simultané des aspects cognitifs et environnementaux dans l'acquisition des valeurs, en mettant un accent particulier sur les expériences vécues.

L'analyse du processus de socialisation nous a permis de comprendre l'influence du contexte social et des personnes impliquées dans la transmission des valeurs chez l'enfant. Les pratiques éducatives nous éclairent sur les différents styles de transmission des valeurs.

Chapitre 4. Valeurs, orientation scolaire et vocationnelle

Dans cette partie, nous présenterons d'abord les aspects psychologiques du développement à l'adolescence en mettant l'accent sur la construction identitaire. Ensuite, nous aborderons la question de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves, en montrant le rôle de certains facteurs. Enfin, la dernière analyse sera consacrée aux facteurs ayant une influence sur le changement des valeurs.

4.1. L'adolescence

Nous allons aborder le développement psychologique à l'adolescence, en mettant l'accent sur le changement cognitif, le développement métacognitif et la construction identitaire. Il convient d'abord de définir la notion d'adolescence.

4.1.1. Qu'est-ce que l'adolescence ?

La réponse à cette question dépendant des époques, de la culture et des domaines. Au-delà de ces aspects qui introduisent les différences dans le sens qu'on donne à l'adolescence, nous pouvons signaler qu'il vient du latin (*adolescens*) et il signifie « grandir vers ». Ce qui marque à l'origine le caractère évolutif et changeant de l'adolescent.

Le découpage de l'âge de l'adolescence varie en fonction des époques et les auteurs. Piaget et Inhelder (1978) distinguent la préadolescence (11-15 ans) de l'adolescence (15-18 ans). Dans cette recherche, nous considérons la période d'adolescence qui va de 12 à 18 ans (Cloutier &

Drapeau, 2008, p. 1). Les enfants de cet âge sont majoritairement scolarisé.e.s de la cinquième au collège à la terminale au lycée. A un an près, ce niveau scolaire ressemble à l'échantillon de notre étude dont le niveau scolaire se situe entre la quatrième et la terminale.

Selon Da Conceição Taborda-Simões (2005), les recherches sur l'adolescence l'abordent comme une période de transition, une période de changement ou une période de crise. Pour Coslin (2013), l'adolescence est un temps de transition, de transgression et de transaction. Il se dégage un consensus sur l'importance et la présence du changement. Dans ce sens, l'adolescence correspond à une période de transition entre l'enfance et l'adulte.

Tableau 5 : Critères pouvant servir à marquer le début et la fin de l'adolescence (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 1)

Dimension de l'adolescence	Critère du début de l'adolescence	Critère de la fin de l'adolescence
Biologique	Début des changements sexuels, physiques	Capacité de faire un enfant
Cognitive	Apparition des premiers raisonnements abstraits	Maîtrise de la pensée formelle
Emotionnelle	Premières tentatives d'affirmer son intimité personnelle, de garder ses secrets et d'affirmer ses choix individuels	Capacité de se définir en tant que personne indépendante, d'affirmer et d'assurer son identité et ses choix personnels
Juridique	Période où les parents peuvent laisser le jeune seul à la maison pour quelques heures sans être considérés comme négligents selon la loi sur la protection de la jeunesse (12 ans)	Age de la majorité impliquant par exemple l'accession au droit de vote
Sociale	Apparition des comportements de participation autonome aux rôles collectifs (travail, engagements personnels, etc.) et construction d'un réseau social personnel indépendant de la famille	Accession à la maîtrise de soi avec l'exercice des pouvoirs et des responsabilités que cela comporte envers les autres (autodiscipline, réciprocité, mutualité, etc.)

Toutes ces transformations interviennent progressivement et relativement en même temps. Au niveau biologique, les transformations physiques sont plus spectaculaires et elles s'accompagnent de l'accélération de la vitesse de croissance, qui bouleverse l'équilibre interne, peu visible, mais qui affecte l'ensemble de la personne. La maturation biologique s'accompagne des changements psychologiques. Dans cette multitude de changements (voir Tableau 5), nous portons l'attention sur l'aspect socio-cognitif et identitaire parce qu'ils peuvent nous apporter un éclairage sur la compréhension du choix d'orientation scolaire et professionnelle en lien avec les valeurs de l'adolescent.

4.1.2. Le changement cognitif

L'activité mentale de l'adolescent connaît aussi des transformations comme l'aspect physique. Ces changements ont un impact sur son expérience de vie et sur ses choix. En effet, la pensée prend progressivement une grande importance à partir de 12 ans, et on peut annoncer les transformations en disant : « l'adolescence marque le développement d'une pensée complexe, incluant le raisonnement hypothético-déductif, la capacité d'abstraction, la capacité à considérer différents points de vue (décentration cognitive) ou encore la capacité à penser à sa propre pensée (activités métacognitives) » (Cannard, 2013, p. 83).

Le développement cognitif de préadolescent (12-15 ans) et de l'adolescent se distingue par la transformation de la pensée : maniement des hypothèses et raisonnement sur des propositions abstraites (Piaget & Inhelder, 1978). Avec l'acquisition de la pensée formelle, l'adolescent raisonne maintenant sur des hypothèses, il ne se limite plus au concret.

L'adolescent utilise l'analyse combinatoire dans son raisonnement. Quelle que soit la nature de l'objet ou du problème, il peut procéder par des arrangements, des combinaisons et des permutations des éléments. L'analyse combinatoire lui permet d'envisager toutes les possibilités d'une situation.

Le changement cognitif important s'opère avec l'acquisition du raisonnement logique qui intègre la double réversibilité. L'enfant devient capable de manipuler l'information à partir de

quatre opérations logiques : l'identité, la négation, la réciprocity et la corrélativité (INRC)²¹. Cette nouvelle capacité intervient dans des situations où l'adolescent doit raisonner simultanément sur deux systèmes de référence.

Dans la situation d'orientation scolaire et professionnelle, la pensée formelle peut intervenir par exemple, pour un adolescent en classe de terminale scientifique qui veut s'orienter vers la formation d'architecte parce qu'il est attiré par l'art et la technique. Cependant, ses parents veulent qu'il devienne ingénieur parce que ce métier garantit l'insertion professionnelle tout en étant prestigieux. Pour maintenir son choix et prendre en compte l'avis de ses parents, il a le choix de faire la formation d'ingénieur architecte. Ceci illustre d'une part, l'importance de l'activité mentale dans l'élaboration des hypothèses et la multiplication des combinaisons, d'autre part la conscience de soi et celle de son environnement.

4.1.3. Le développement métacognitif

Avec cette nouvelle capacité à penser et à raisonner, l'adolescent aura un autre regard sur sa vie affective et sociale, en prenant conscience de soi tout en se situant dans le monde extérieur. On assiste à : « l'émergence chez l'enfant d'une vue réfléchie sur lui-même, sur son fonctionnement psychologique intra-individuel et interpersonnel, ainsi que sur sa situation en tant qu'être dans le monde » (Rodriguez-Tomé, 1983, p. 211).

Grâce à la pensée formelle, l'adolescent acquiert de l'indépendance par rapport au présent et au concret. Ainsi, il arrive à penser sur ses propres pensées. Suite à la prise de conscience de soi, l'adolescent adopte une attitude réflexive par rapport à son activité mentale, qu'il peut contrôler et réguler en fonction des situations (Huet, Larivée, & Bouffard, 2007). L'activité métacognitive de l'adolescent se manifeste par une sorte d'introspection sur ses émotions, sa mémoire et son avenir ; donc l'objectif vise l'élaboration des connaissances. Dans cet ordre d'idées, Minier (1998) dégage huit variables autour desquelles l'individu élabore des connaissances métacognitives : la personne, la tâche, les stratégies cognitives, les stratégies

²¹ En référence à la théorie de Piaget, l'Identité s'applique à l'opération initiale, la Négation est l'inversion de la première opération, la Réciprocity consiste à annuler l'effet de la première opération, et la Corrélativité correspond à l'inverse de la réciproque (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 66).

métacognitives, les stratégies motivationnelles, les stratégies méta-motivationnelles, les objectifs visés, et les représentations initiales.

Par ailleurs, l'adolescent acquiert la capacité à comprendre le point de vue d'autrui, leur pensée, leurs sentiments et leurs attitudes. Cette cognition sociale porte sur la connaissance de la pensée de l'autre (Flavell, 1985). A l'adolescence, la connaissance sociale intègre la perspective personnelle et celle des autres et l'adolescent peut effectuer des comparaisons (Coslin, 2013). La manifestation de la pensée formelle à travers les interactions sociales et la prise de conscience contribue à la formation de l'identité à l'adolescence.

L'analyse de Piaget a été nuancée par les tenants du courant culturaliste, qui considèrent que l'acquisition de la pensée formelle est liée aux apprentissages scolaires (Coslin, 2013). La conception interactionniste et constructive de Piaget permet d'analyser la manière dont l'adolescent s'adapte au changement par le mécanisme d'assimilation et d'accommodation, qui constituent le processus fondamental pour comprendre l'évolution de l'enfant (Mathieu & Thomas, 1985). De ce fait, elle permet également d'expliquer la formation des valeurs et la formulation des choix d'orientation chez les adolescents.

Ces auteurs n'abordent pas directement la question des valeurs. Cependant, leurs analyses apportent un éclairage sur deux points. Premièrement, le rapport entre le processus de socialisation et les aspects cognitifs. L'enfant n'est pas soumis de façon mécanique à l'influence des adultes. La qualité de ses interactions avec son environnement social évolue en fonction de l'acquisition de nouvelles capacités cognitives. Celles-ci structurent les apprentissages sociaux et la nature des relations interpersonnelles. Ce qui laisse supposer que les priorités aux valeurs seraient liées à la maturité cognitive qui varie en fonction de l'âge. Deuxièmement, la prise de conscience de soi et le comportement social. La prise de conscience de soi est un processus qui permet à l'adolescent de s'identifier à un groupe social pour afficher sa singularité. Ainsi, l'adolescent partage certaines valeurs de son groupe en même temps qu'il aborde une priorité à certaines valeurs de manière plus ou moins singulière. Le développement de la pensée apporte une capacité d'analyse sur soi, ce qui peut expliquer le changement de valeurs au cours de sa vie.

4.1.4. La construction identitaire

Pendant la période d'adolescence, la construction du jeune est marquée par l'accélération des changements physiques, physiologiques et psychologiques, qui entraînent nécessairement la question : « qui suis-je ? » (Perron, 1985 ; Cloutier & Drapeau, 2008). La question de l'identité prend son importance dans la vie quotidienne de l'adolescent par rapport à soi et par rapport aux autres. De plus, elle intervient au moment où on demande à l'adolescent de faire des choix d'orientation scolaire et professionnelle. L'identité peut être définie comme processus et structure :

Elle est un processus de définition personnelle basé sur les constances interactions cognitives, affectives que l'individu entretient avec son monde interne et son monde externe. De ce processus résulte une structure psychique, un « tout unifié et distinct » permettant à la personne d'appréhender sa réalité interne et son monde externe. En tant que processus ou en tant que structure, l'identité est orientée vers l'adaptation personnelle. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 155).

Cette définition met en évidence la dimension dynamique et interactionniste de la construction identitaire chez l'adolescent (Kunnen & Bosma, 2006). Dans le même sens, Erikson (1972) définit l'adolescence comme un stade correspondant à la crise d'identité. Car c'est un moment de vie marquée par la recherche, l'introspection et l'exploration à partir desquelles émerge l'identité. Pendant cette période, l'adolescent intègre les acquis antérieurs au potentiel actuel tout en se projetant vers le futur, et cela est souvent source de confusion (Le Breton, 2007). Cette situation adolescente prend la forme d'une crise dans certains cas.

Selon Marcia (1980), le processus d'exploration et celui d'engagement de soi constituent la principale préoccupation de l'adolescent. Sur cette base, l'auteur distingue quatre statuts d'identité :

- L'identité achevée : elle s'observe chez l'adolescent qui s'engage dans une orientation professionnelle ou idéologique, tout en ayant pris conscience des toutes les éventualités. Il s'est déterminé en fonction de ses propres critères et valeurs.
- L'identité moratoire : c'est lorsque l'adolescent manifeste un intérêt dans l'expérimentation et la réflexion sur soi, mais sans avoir pris une décision qui l'engage définitivement.

- L'identité forclosée : c'est quand l'adolescent adopte les objectifs et les valeurs de son entourage, sans pour autant avoir expérimenté une forme identitaire donnée.
- L'identité diffuse : c'est quand l'adolescent n'a pas d'engagement psychosocial, et que l'image de soi change en fonction du contexte. Il se cherche encore.

Les jeunes adolescents adoptent d'abord l'identité diffuse et forclosée avant d'accéder à l'identité moratoire et achevée vers 18-20 ans. Cette typologie met en évidence les quatre cas de figure de la formation identitaire et elle demeure la référence dans l'analyse du développement identitaire propre à l'adolescence (Côté & Schwartz, 2002).

L'analyse de la construction montre l'importance de l'environnement et des expériences personnelles dans le développement de l'adolescent. De plus, elle montre que l'adolescent, avec quelques variations, est encore soumis à la recherche de soi et à l'exploration de son environnement. Et qu'il n'est pas encore en capacité de décider, ni de s'engager dans des choix rationnels et raisonnés. Bien qu'il n'ait pas encore la maturité suffisante, l'adolescent doit faire face au projet scolaire et professionnel à trois paliers d'orientation en classe de troisième, première générale et terminale. Dans ces conditions, l'orientation implique une adaptation à un environnement parfois imposé. A l'issue de la formation de l'identité, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'orientation scolaire et vocationnelle entraîne une formation des valeurs sous l'influence de l'environnement de l'adolescent, qui lui offre des expériences et des interactions.

Le projet professionnel de l'élève constitue une composante importante de la construction de soi et qui est en interaction avec le système des valeurs. On peut préciser que : « S'interstructurent alors la représentation de soi et les représentations sociales de la réussite, de la profession et des rôles, les systèmes socioculturels producteurs de valeurs impliquant attentes et pressions et les modalités personnelles de hiérarchisation des valeurs » (Coslin, 2017, p. 142).

Le fait d'avoir un projet implique chez l'élève une projection et une anticipation de l'avenir pour rendre réaliste le souhaitable. Cette mise en perspective des intentions d'avenir peut se traduire par la notion de socialisation anticipatrice (Merton, 1965). Selon Dubar (2015, p. 59), « Il s'agit du processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs d'un groupe (de référence) auquel il désire appartenir ». Le projet professionnel contribue en même temps à la formation identitaire, c'est-à-dire se faire soi (Guichard, 2000 ; 2004).

4.2. Orientation scolaire et professionnelle

4.2.1. Processus de l'orientation

Ce facteur étant au cœur de cette recherche, nous allons d'abord le définir avant d'analyser ses liens avec les valeurs personnelles. L'orientation étant un concept polyphonique (Guichard, 1997), nous délimiterons les aspects qui nous intéressent. Elle se caractérise par le choix, la sélection et l'affectation des élèves vers des filières de formation générale ou professionnelle. L'orientation scolaire peut déboucher sur l'orientation professionnelle, à savoir :

Lorsque ces filières sont peu différenciées et que leurs objectifs principaux concernent essentiellement la formation générale, l'orientation scolaire se distingue assez nettement de l'orientation professionnelle. Ce n'est plus le cas lorsque des filières spécifiées préparent préférentiellement à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres. Les orientations scolaires deviennent alors des orientations professionnelles. Bien que fréquente, la distinction entre l'orientation et la sélection est toute relative, même si le premier terme, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, évoque la liberté et le second, généralement connoté négativement, la contrainte. » (Huteau, 2013).

L'orientation scolaire concerne, par exemple, un élève de la classe de troisième qui obtient l'affectation au lycée en classe de seconde générale et technologique ou un autre de seconde générale et technologique qui obtient le passage en classe de première scientifique. C'est une situation non sélective. Alors que l'orientation scolaire devient l'orientation professionnelle, si un élève de troisième est affecté en première année de CAP²² coiffure au lycée professionnel ou un autre de la classe de terminale est admis en première année d'école d'ingénieur ou d'architecture. Ce sont des orientations sélectives, avec des places limitées, dont les résultats scolaires constituent le principal critère d'admission en formation. On peut également ajouter le projet professionnel et le choix de l'établissement de formation comme critère intervenant dans le processus d'orientation scolaire.

²² Certificat d'Aptitude Professionnelle, qui se prépare en deux ans après la classe de troisième.

4.2.2. Les déterminants de l'orientation

Au collège et au lycée en France, l'orientation scolaire et professionnelle peut intervenir à chaque classe vers d'enseignement spécialisé, professionnel ou général, en fonction de la situation personnelle et scolaire de l'élève. Cependant la troisième, la seconde générale et technologique et la terminale constituent de principales classes de détermination, parce que chaque élève doit faire un choix d'orientation. Le processus d'orientation est souvent source d'incertitude, de stress pour les élèves et leur famille (Lacoste, Esparbès-Pistre, & Tap, 2005) et de mécontentement (Caille, 2005), pour trois principales raisons : premièrement, l'enjeu est important pour le jeune car il détermine les choix socioprofessionnels par la suite (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999 ; Guichard & Huteau, 2005) ; deuxièmement, les procédures d'orientation sont compliquées pour certaines familles et enfin les acteurs impliqués dans le choix d'orientation ne s'accordent pas parfois dans la prise de décision.

Dans la procédure d'orientation, la famille et l'élève font une demande d'orientation qui est instruite par le professeur principal de l'élève, en collaboration avec le conseiller d'orientation psychologue de l'établissement, pour certaines situations compliquées. Celle-ci est examinée en dernier lieu par le conseil de classe qui donne un avis favorable ou défavorable. Le chef d'établissement en qualité de président de conseil de classe a le pouvoir de modifier l'avis émis en cas de contestation de la famille. S'il y a un désaccord persistant, la procédure d'orientation prévoit officiellement la possibilité qu'a la famille de faire recours à une commission d'appel pour trancher. Mais très peu de familles osent aller à l'encontre de l'avis du conseil de classe.

D'ailleurs, un quart des élèves de troisième et seconde ne sont pas satisfaits de leur orientation, selon le rapport du HCE²³ (2008, p. 8) « À l'issue du collège, l'orientation fonctionne comme un couperet pour de nombreux élèves : ils sont quatre sur dix environ à considérer que leur orientation a été plus subie que voulue ». Plusieurs travaux s'accordent sur l'idée que le choix d'orientation est d'abord déterminé par les résultats scolaires de l'élève (Caillé & Lemaire, 2002 ; Caille, 2005 ; Stevanovic, 2008), ensuite la situation sociale des parents et le genre de l'élève (Duru-Bellat, 1991 ; Guichard & Huteau, 2005 ; Odry, 2011). Ainsi, l'orientation scolaire et professionnelle de la majorité des élèves de troisième et ceux de seconde n'obéit pas à un choix vocationnel précis, moins encore aux valeurs de base de l'élève.

²³ Haut Conseil de l'Education.

4.2.2.1. Les résultats scolaires

Les voies d'orientation et les filières d'études étant hiérarchisées, le choix de certains élèves se fait par exclusion vers des possibilités les moins considérées qui paraissent accessibles. Les filières prestigieuses sont autorisées aux élèves ayant de bonnes notes dans les enseignements généraux et abstraits tels que les mathématiques et le français. A l'issue de la classe de troisième, les élèves sont confrontés à un premier palier d'orientation, 60% vont en seconde générale et technologique, 38% vers la voie professionnelle et 2% sortent de la formation initiale (Ananian, Bonnaud, Lambertyn, & Vercambre, 2005). Ainsi, les élèves ayant les bons résultats sont orientés en seconde générale et technologique (Stevanovic, 2008), les autres en seconde professionnelle et les moins bons en CAP.

De même, à la fin de la classe de seconde générale et technologique, les élèves ayant de bons résultats scolaires choisissent la première générale (65.5%) et les autres sont orientés en première technologique (21,1%), vers une première professionnelle (4.1%) ou ils redoublent la classe (9.7%)²⁴ (Haut conseil de l'Education, 2008, p. 8). Les trois filières premières sont aussi hiérarchisées, car la filière scientifique est la plus prestigieuse, suivie d'économique et sociale et de littéraire. Au niveau de la voie générale, les meilleurs élèvent choisissent de manière décroissante le bac scientifique, le bac économique et social, et enfin le bac littéraire. La série scientifique attire les meilleurs élèves en mathématiques mais également en français.

De même, les élèves qui choisissent de faire un bac professionnel ou un CAP, bien que le conseil de classe valide ce projet, restent soumis à la sélection faite à l'aide d'un programme informatique²⁵. Celui-ci classe les élèves par rapport aux résultats scolaires. Etant donné que le nombre de places est limité, certains élèves sont obligés d'accepter les formations professionnelles éloignées de leurs centres d'intérêts.

4.2.2.2. Les déterminants sociaux

²⁴ Note d'information, n° 31, septembre 2014, DEPP-MEN.

²⁵ Affelnet est un logiciel qui classe en même temps les souhaits d'orientation de tous les élèves en fin de 3^e et leur propose une place dans un lycée, dans chaque académie. Pour la seconde professionnelle et le CAP, l'affectation se fait en deux ou trois phases.

En effet, plusieurs recherchent en sociologie (Dubet, 2004 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Merle, 2002), en psychologie sociale (Chazal, & Guimond, 2003 ; Channouf, Mangard, Baudry, & Perney, 2005 ; Dumora & Lannegrand, 1996) et en psychologie de l'orientation (Guichard, 1993 ; Guichard & Huteau, 2005 ; Vouillot, 2004) montrent qu'à résultats scolaires équivalents, les élèves se choisissent une orientation où ils sont orientés différemment selon leur origine sociale et leur genre.

A l'issue de la classe de troisième, selon la note de service du Ministère de l'éducation nationale²⁶, 90% des enfants de cadres, professions libérales et d'enseignants font des vœux d'orientation en seconde générale et technologique, contre moins de 50% pour des enfants d'ouvriers non qualifiés, d'employés de service aux particuliers et ceux d'inactifs. Les bons élèves demandent la seconde générale et technologique, quelle que soit l'origine sociale. Cependant, les vœux des élèves moyens se différencient fortement en fonction de l'origine sociale : 66% des familles de cadres demandent les études longues, contre 18% chez les familles des ouvriers (Guichard & Huteau, 2005).

Cette tendance s'observe également pour les choix d'orientation après la seconde générale et technologique. A résultats scolaires comparables, les familles de cadres demandent plus la première générale que les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs et de personnes sans activités professionnelles. En terminale, les enfants de cadre ont un taux de réussite de 71% au bac général, 12% au bac technologique et 4% au bac professionnel ; alors que pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, les taux sont respectivement de 16%, 16% et 13% (Guichard & Huteau, 2005).

L'orientation scolaire est également déterminée par le genre de l'élève (Duru-Bellat, 1991 ; Guichard & Huteau, 2005 ; Odry, 2011). Ces auteurs montrent qu'à la fin de la classe de troisième, les filles sont orientées majoritairement en seconde générale et technologique. Ainsi, elles sont moins nombreuses dans les voies professionnelles. A ce niveau, cette voie d'orientation est constituée du CAP et de la seconde professionnelle. Globalement, dans cette voie les garçons s'orientent plus vers le secteur industriel et les filles choisissent plus le secteur tertiaire (80%).

²⁶ « Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales ». Note d'information - N° 13.24 - novembre 2013. DEPP B1 – MEN.

Après la classe de seconde générale et technologique, les filles sont plus nombreuses que les garçons à choisir la voie générale (68% versus 62%). L'observation du panel d'élèves entrés en sixième en 2007²⁷ montre que le taux des demandes de série en première générale diffère en fonction du sexe. Parmi les élèves demandant la série scientifique (S), la série économique et sociale (ES) et la série littéraire (L), les filles représentent respectivement 46.1%, 61.3% et 79.7%. On remarque un choix massif des filles vers le baccalauréat littéraire alors que les garçons sont plus attirés par le baccalauréat scientifique. A résultats comparables en mathématiques, les filles ont moins tendance à choisir le baccalauréat scientifique. De même, l'orientation vers les séries technologiques est sexuellement typée. En 2014²⁸, on observe 91.2% de filles en sciences et technologies de la santé et du social (ST2S), 57% en sciences et technologie du laboratoire (STL), 51,5% en sciences et technologies du management et de la gestion (STMG), et seulement 7.1% en sciences et technologies industrielles et du développement durable (STI2D).

4.3. Les facteurs de changement des valeurs

Il est évident que chaque personne n'accorde pas la même importance aux valeurs. De même, la priorité que nous accordons aux valeurs change au cours de notre vie.

Ainsi, le changement ou l'évolution des valeurs serait lié à divers facteurs²⁹, qui relèvent du contexte social et individuel (Rezsohazy, 2006). Bien que les liens entre des facteurs et les valeurs de la personne soient démontrés (Rokeach, 1977 ; Schwartz, 2006), mais la nature de certains liens n'est pas toutefois explicite, c'est-à-dire quel facteur détermine l'autre. Par conséquent, nous allons analyser les facteurs qui ont une influence évidente sur les changements de valeurs, à savoir : l'âge, le sexe, le niveau d'instruction et l'orientation scolaire et professionnelle. Un accent particulier sera mis sur les travaux qui concernent les jeunes, parce

²⁷ Note d'information, n° 31, septembre 2014, DEPP-MEN.

²⁸ Note d'information, n° 31, septembre 2014, DEPP-MEN.

²⁹ On peut citer les facteurs suivants : « l'âge, la culture, le niveau d'instruction, le genre, la religiosité et la spiritualité, l'orientation professionnelle, le travail, l'orientation politique, l'intégration dans la société, des orientations prosociales, la discrimination, les perceptions de justice et l'attribution de responsabilité ou de mérite, l'alcoolisme, le bien-être perçu, l'estime de soi et les traits de personnalité » (Chataigné, 2014, p. 96).

que les changements sont plus manifestes et plus rapides chez l'adolescent qui est en plein développement. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous présenterons les raisons pour lesquelles les individus changent de valeurs, à partir des travaux portant sur la dissonance cognitive et le constructivisme.

Le terme changement étant polymorphe, il convient de préciser ce qu'on entend par changement de valeurs. D'une manière générale, le changement de valeurs d'un individu peut être entendu comme une modification des croyances sociales prioritaires, qui donnent sens à sa vie et à sa conduite. Pour donner un aperçu des différentes formes de changement, nous nous référons à la typologie proposée par Williams (1979) en 10 points : la création, la destruction soudaine, l'atténuation, l'extension, l'élaboration, la spécification, la limitation, l'explication, la consistance et l'intensité. Cette typologie est riche en nuances, mais nous pouvons la résumer en trois caractéristiques : l'émergence d'une valeur nouvelle ; la variation d'importance d'une valeur et la disparition d'une ancienne valeur. Nous nous intéressons aux changements concernant l'augmentation ou la baisse d'importance accordée aux valeurs.

4.3.1. L'âge

Les travaux évoquant le lien entre l'âge et les valeurs se distinguent par leur approche théorique et/ou méthodologique. Les échantillons sont très variés. Généralement, les sujets sont âgés de 11 à 90 ans, avec un découpage des tranches d'âge très différents. Certaines enquêtes portent sur des populations locales ou nationales, d'autres enquêtes sont internationales. Nous présenterons d'abord les études incluant les adultes, avant de parler des adolescents, qui sont la population cible de notre recherche.

Concernant les différences liées à l'âge, Feather (1977) a mené une étude auprès de 587 personnes dont 288 enfants âgés de 14 ans et plus, en se servant des échelles de valeurs de Rokeach (1973). Il a mis en évidence la variation de l'importance accordée aux valeurs de Conservatisme en fonction de l'âge. Plus l'individu avance en âge plus il accorde de l'importance aux valeurs de conservatisme. Ainsi les valeurs Terminales (Sécurité et Respect de soi) sont corrélées positivement avec l'âge. Cette tendance s'observe aussi pour les valeurs Instrumentales (Être poli et Être propre). Cependant, certaines valeurs Terminales telles Une vie excitante et Liberté, et les valeurs Instrumentales comme Être imaginatif et Être ouvert d'esprit sont négativement corrélées avec l'âge. Malgré tout, certaines valeurs ne sont pas

corrélées avec l'âge, c'est le cas d'Une vie confortable, Gai et Courageux.

Sur un échantillon européen allant de 20 à 80 ans, Stoetzel (1983) a montré que les personnes jeunes ont une préférence pour les valeurs innovatrices par rapport aux valeurs traditionnelles. Et on observe le phénomène inverse selon qu'on avance en âge. En effet, Schwartz (2003) a observé d'une part une corrélation positive entre l'avance en âge et les valeurs de Conservation (Tradition, Conformité et Sécurité) et de Transcendance de soi (Bienveillance, Universalisme) et d'autre part une corrélation négative avec les valeurs d'Ouverture au changement (Autonomie et Stimulation), d'Affirmation de soi (Pouvoir, Accomplissement) et d'Hédonisme. Selon lui, les personnes plus âgées ont plus de stabilité sociale, par exemple sur le plan professionnel, ce qui les épargne plus des changements que les jeunes. C'est pourquoi ils s'intéressent plus au bien-être des autres. Dans le même sens, Cornelis, Van Hiel, Roets, et Kossowska (2009), ont obtenu des résultats similaires sur un échantillon recueilli auprès de 2373 personnes en Belgique et 939 personnes en Pologne. Ils précisent que la personnalité et le style cognitif jouent un rôle modérateur.

Dans une enquête réalisée en 1999, Wach et Hammer (2003a) ont étudié le lien entre l'âge et les valeurs de Schwartz (1992) sur un échantillon représentatif de six pays d'Europe (France, Allemagne, Grande-Bretagne, Espagne, Suède et République tchèque). Les résultats montrent d'une part, que les personnes âgées de 14 à 30 ans ont une préférence pour les valeurs de type Stimulation et Hédonisme, alors que les personnes âgées de 60 à 90 ans ont une préférence pour les valeurs de type Sécurité, Conformité et Tradition, correspondant à la dimension Conservatisme. En revanche, les personnes âgées de 31 à 59ans seraient relativement attirées par les valeurs de type Autonomie. Ces auteurs obtiennent sensiblement les mêmes résultats en étudiant l'échantillon français.

Par ailleurs, une étude réalisée auprès de 3497 adolescents en Israël et en Allemagne, Daniel, Schiefer, Möllering, Benish-Weisman, Boehnke et Knafo (2012) ont constaté que le degré de différenciation entre les valeurs dépendait de l'âge. Ainsi, les jeunes adolescents (11-12 ans) montrent moins de différence avec leurs aînés (15-16 ans) entre les valeurs de Transcendance de soi opposées aux valeurs d'Affirmation de soi d'une part et entre les valeurs d'Ouverture au changement opposées aux valeurs de conservatisme d'autre part. Cette tendance a été également observée par Johnson et Monserud (2012), en étudiant les valeurs de travail d'une cohorte de 18 à 30 ans. Ils constatent que les valeurs des jeunes se différenciaient nettement par palier de deux ans, en devenant plus sélectifs dans le choix de leur priorité. La faible différenciation des jeunes adolescents peut s'expliquer par l'absence de certaines capacités cognitives. Comme les valeurs sont des concepts très abstraits, leur compréhension nécessite l'acquisition et la maîtrise

de la pensée formelle (Piaget & Inhelder, 1973).

4.3.2. Le sexe

Concernant les différences liées au genre, Vernon et Allport (1931), sur un échantillon de 776 personnes, avaient montré que les hommes étaient plus attirés par les valeurs théoriques, économiques et politiques, alors que les femmes étaient plus attirées par les valeurs esthétiques, sociales et religieuses.

Une étude de Schwartz et Rubel (2005), portant sur un échantillon de 70 pays, a montré que les femmes privilégient davantage les valeurs de Bienveillance et d'universalisme ; tandis que les hommes privilégient, les valeurs de Pouvoir, de Stimulation, d'Hédonisme, d'Accomplissement et d'Autonomie. D'une manière générale, « les différences entre sexes sont statistiquement significatives et de faible importance pour huit valeurs ; on n'observe pas de différence pour la Conformité et pour la Tradition » (Schwartz, 2006, p. 951). Il explique cette différence d'une part au regard de la théorie de l'évolution humaine, par l'adaptation aux conditions de la vie préhistorique ; d'autre part en s'appuyant sur la théorie des rôles sociaux.

Par ailleurs, Mokoukolo (2006) a mené une étude auprès de 359 jeunes français âgés de 14 à 23 ans (65% de garçon et 35% de filles), issus de milieux socioculturels et de zones de résidence différents. Il a utilisé la sous-échelle des valeurs de types Tradition du questionnaire SVS de Schwartz (1992). Il montre que les jeunes Françaises sont plus attachées aux traditions que les garçons. Il a constaté également que les jeunes filles issues des familles maghrébines et africaines accordent plus d'importance aux valeurs de types Tradition. Enfin cette étude indique que l'impact du genre varie en fonction de la culture.

4.3.3. Le niveau de vie

C'est un facteur qui caractérise les origines sociales modestes ou favorisées. Ainsi, il peut aussi être assimilé à la catégorie socio-professionnelle (CSP), en termes de revenu. Ce facteur concerne indirectement les adolescents, mais il demeure important car l'environnement familial de l'enfant a un réel impact dans le développement de ses valeurs, à travers la socialisation.

Ainsi, Schwartz (2006) a montré que l'importance accordée aux valeurs de la personne est liée au niveau des revenus. Le revenu est corrélé positivement avec les valeurs de types Stimulation, Autonomie, Réussite et Pouvoir. Dans une étude menée auprès de 358 lycéens français, Lefebvre (1994) a mesuré les valeurs de travail des élèves. On observe que les valeurs des élèves diffèrent selon leurs milieux sociaux. En effet, les jeunes issus de CSP favorisées valorisent le plus les aspects intrinsèques du travail (réalisation de soi, créativité et travailler avec l'esprit) ; ceux issus de CSP défavorisées valorisent plus le Prestige, le Commandement et les aspects extrinsèques du travail ; quant aux jeunes dont les parents sont sans emploi, ils privilégient la sécurité de l'emploi et la variété du travail.

4.3.4. Le niveau scolaire

Dans une enquête menée en 1998 auprès de 2125 sujets en France, Wach et Hammer (2003a) ont remarqué que l'importance accordée aux valeurs de Schwartz variait en fonction du niveau. Ainsi, le niveau d'instruction (bac, bac+2 et bac+3) est lié aux valeurs d'Ouverture au changement et d'hédonisme, tandis que le faible niveau d'instruction (sans bac) est lié aux valeurs de Conservatisme.

Selon une étude réalisée par Galland (2012), sur un échantillon national de 601 jeunes âgés de 18 à 31 ans, on relève un net clivage des valeurs selon le niveau d'étude. Les jeunes qui ont un niveau d'étude élevé (au moins bac+2) se définissent par des niveaux élevés des valeurs d'autonomie et d'intégration. Alors que les jeunes ayant un faible niveau d'études (sortie de l'école tôt, sans le bac), ont un niveau très faible dans ces deux types de valeurs. Par ailleurs, les jeunes qui ont fait de longues études se situent à un niveau faible des valeurs de retrait (faible engagement dans la société) et de tradition. A l'inverse, les jeunes qui ont un niveau d'études moyen sont plus proches de ceux qui ont un faible niveau d'études. Cette tendance est observée également dans les quatre vagues d'enquêtes³⁰ menées en 1981, 1990, 1999 et 2008. On note une amplification sur la période récente se situant de 1990 à 2008. Dans cette étude, l'auteur n'explique pas les raisons de ce clivage des valeurs dû au niveau d'étude.

Dans une enquête menée dans 20 pays européens, Schwartz (2006) observe des corrélations positives entre le niveau d'instruction, mesuré en durée d'années d'études, et les valeurs de

³⁰ Il s'agit des enquêtes intitulées European Values Surveys (EVS), menées sur des échantillons représentatifs nationaux en Europe, voir chapitre 2.

types Autonomie et Stimulation. Cependant, les valeurs de types Conformité, Tradition et Sécurité sont corrélées négativement avec le niveau d'études élevé. L'auteur ajoute que l'importance des valeurs de type Universalisme ne se manifeste que dans les dernières années des études secondaires, elle est plus accrue chez les étudiants. Il explique cette différenciation d'importance accordée aux valeurs par le fait que les longues études donnent une grande ouverture d'esprit, une flexibilité et une largeur de vue nécessaire aux valeurs d'Autonomie. De surcroît, un niveau d'éducation élevé permet d'être plus ouvert aux idées et aux activités nouvelles, d'où une forte adhésion aux valeurs de types Stimulation.

4.3.5. Le type d'études

Vernon et Allport (1931) ont mené une enquête en comparant les valeurs des étudiants, des professionnels et celles des hommes non étudiants, en se servant des valeurs définies par Spranger (voir chapitre 2). Les résultats montrent que les valeurs prioritaires des étudiants diffèrent selon leur filière de formation : les étudiants en littérature (valeurs esthétiques), les étudiants en droit (valeurs politiques), les étudiants en affaires (valeurs économiques), les étudiants en sciences (valeurs théoriques). Dans le même ordre d'idées, Helkama (1999) cite une étude internationale réalisée par Verkasalo, Daun et Niit (1994) auprès d'étudiants en commerce, en technologie et en sciences humaines et sociales issus de trois pays : Suède, Finlande et Estonie. Dans les trois pays, les étudiants en commerce privilégient plus les valeurs Pouvoir et Accomplissement de soi que les étudiants en technologie, qui à leur tour accordent plus d'importance à ces deux valeurs que leurs collègues de la filière sciences humaine et sociales. L'étude de Sagiv et Schwartz (2000) confirme le fait que les étudiants en commerce valorisent plus le Pouvoir et l'Accomplissement de soi que les étudiants en psychologie, qui accordent davantage la priorité aux valeurs liées à la Bienveillance et à l'Universalisme.

Par ailleurs, Guimond (1998) a montré l'influence des études sur les valeurs. Les étudiants en sciences humaines se montrent plus tolérants et attentionnés aux causes situationnelles, alors que les étudiants en économie, en sciences et en droit se montrent plus intolérants et plus réceptifs aux causes dispositionnelles. Il explique cette différence en évoquant la socialisation académique véhiculée par le contenu des enseignements, l'attitude des enseignants et les interactions avec les pairs.

Dans une étude réalisée par Perron (1997) auprès des 1656 lycéens français à l'aide du QVT³¹ de Perron et Dupond (1974), il compare les élèves de BEP³² (filiales Administration et Electrotechniques) et ceux de terminale (filiales lettres et gestion). Dans un premier cas, on observe que tous les élèves de BEP accordent la même importance à trois valeurs (Statut, Réalisation et Climat). Les élèves de la filière Electrotechnique accordent plus d'importance à la valeur Risque que les élèves de la filière administration, alors qu'on note l'effet inverse avec la valeur Liberté. Dans le deuxième cas, les élèves des deux filiales de terminale sont attirés pareillement par les valeurs Statut et Réalisation. Les élèves de la filière gestion valorisent davantage le Climat et le Risque que ceux de la filière lettres, alors que l'inverse est observé concernant la valeur Liberté.

4.3.6. Le domaine d'activités

Plusieurs travaux ont montré que les valeurs des professionnels se distinguent en fonction du secteur d'activité. En comparant les valeurs des groupes de professionnel, Vernon et Allport (1931) avaient constaté que les psychologues accordaient plus d'importance aux valeurs théoriques et esthétiques au détriment des valeurs économiques ; les scientifiques étaient plus théoriques et moins économiques ; les ingénieurs et les vendeurs étaient plus attirés par les valeurs économiques.

D'après Pohl et Salengros (1998), le personnel exécutant considère que les valeurs prônées par les cadres ne sont pas nécessaires. Pour eux, ce ne sont pas des valeurs importantes dans le travail. Il y aurait donc ici une différence entre les valeurs mises en avant par les cadres et celles vécues effectivement par les employés.

Par ailleurs, Mpouki et Briand (2003) ont comparé les valeurs de travail des caissiers, secrétaires et vendeurs. Ils relèvent que la valeur Epanouissement occupe le premier rang dans les trois secteurs d'activité. La différence apparaît à partir du deuxième rang, où l'on trouve le Social pour les Caissiers, le Confort pour les Secrétaires et la Stimulation pour les vendeurs.

³¹ Questionnaire des Valeurs de Travail, qui mesure cinq types de valeurs : Statut, Réalisation, Climat, Risque et Liberté.

³² Brevet d'Etudes Professionnelles, qui se prépare en deux ans après la classe de troisième. Il constitue une étape vers le baccalauréat professionnel.

4.4. Les événements de vie et le changement des valeurs chez l'adolescent

Nous allons d'abord définir le concept d'événements de vie. Ensuite, il sera présenté les principales caractéristiques et les mesures des événements de vie à l'adolescence. Enfin, nous examinerons le lien entre les événements de vie et les valeurs.

4.4.1. Définition des événements de vie

Le concept d'*événements de vie* est largement abordé en psychologie, principalement en psychopathologie où il est souvent associé au stress et aux perturbations psychologiques. Nous allons tenter de le définir pour mieux comprendre ses liens avec le développement des valeurs chez l'adolescent.

Un événement de vie peut être défini comme « des moments marquants, riches de sens et décisifs pour l'avenir » (Mannoni, 2008, p. 7). Ainsi, il exclut les situations banales qui se dissipent rapidement et les événements heureux parce qu'ils ne bouleversent pas assez la vie de l'individu. Cette considération négative des événements de vie trouve l'adhésion d'autres auteurs (Lazarus & Folkman, 1984 ; Cohen, Burt, & Bjorck, 1987; Ge, Lorenz, Conger, Elder, & Simons, 1994). Cette définition est assez spécifique et restreinte. Selon Perron, Coallier et Van Herwijnen (1995, p. 234) : « Il s'agit en fait d'événements de vie inopinés qui peuvent, à un moment ou un autre du développement, en infléchir le cours, le rythme ou la direction ».

En guise d'illustration, prenons l'exemple d'un élève en classe de seconde qui reçoit les encouragements du conseil de classe au premier trimestre, de façon inattendue, et qui fond en larmes parce qu'il a toujours reçu des appréciations négatives au collège, alors que la classe de seconde est réputée plus difficile que celle de troisième. Cette expérience peut être qualifiée d'événement scolaire positif, qui pourra changer son image de lui-même et lui permettre d'ajuster ses projets scolaires et professionnels.

A ce propos, les travaux issus du courant de la psychologie positive expliquent que les événements de vie positifs favorisent le bien-être (Lyubomirsky, Sousa, & Dickerhoof, 2006) et le développement des capacités personnelles chez les adolescents (Langston, 1994).

Dans une étude longitudinale portant sur un échantillon de 1031 adolescents, Perron (1996) a montré que les événements de vie déterminent le niveau de maturité vocationnelle. Les événements personnels positifs sont plus associés à un fort niveau de maturité vocationnelle, alors que les événements négatifs sont plus liés à un faible niveau de maturité vocationnelle.

Par ailleurs, les adolescents portent des espoirs, des rêves et des projets ayant parfois une grande importance pour eux. Lorsque ces derniers ne se réalisent pas, on peut qualifier cette situation de non-événement. Autrement dit, « les non-événements se révèlent lorsque les gens sentent que les événements attendus auraient déjà dû arriver et qu'il est malheureusement trop tard » (Schlossberg, 2005, p. 90). Dans ce cas, le non-événement peut devenir un événement de vie significatif. Par exemple, un élève entre en seconde et s'attend à vivre une expérience amoureuse au lycée ; si cela ne se produit pas, ce non-événement peut devenir alors un événement négatif significatif.

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons que l'événement de vie est un ensemble d'expériences de vie positives ou négatives, qui permettent à l'adolescent de remettre en cause une partie des représentations de soi et du monde en rapport avec son identité, pour réorganiser ses priorités et le sens de sa vie. A partir de là, nous pouvons supposer un lien entre les événements de vie et l'évolution des valeurs à l'adolescence.

4.4.2. Les événements de vie à l'adolescence : caractéristiques et mesures

Cette période de la vie est marquée par des changements physiologiques, psychologiques et sociaux importants. C'est dans ce contexte que le jeune se forge une identité personnelle et sociale. Pour cela, les adolescents vivent plusieurs expériences étant auteurs ou victimes ; ce qui donne lieu à une liste d'événements multiples et variés.

Ainsi, Adwere-Boamah et Curtis (1993) ont défini les préoccupations des adolescents en quatre points : le soi-social, le soi personnel, la carrière et la santé. Dans le même sens, Perron, Coallier et Van Herwijnen (1995) proposent une liste de huit sections : nature de l'énoncé (trivial ou non-trivial), soi-autre, sens de l'effet, temporalité, type de relation, contexte, personnage et sens

de l'événement. Pour comprendre l'adolescent d'aujourd'hui, Bariaud et Dumora (2004) suggèrent de prendre en considération différents contextes : le contexte familial, l'école, le monde social et la santé mentale.

Plusieurs outils ont été élaborés pour mesurer les événements de vie des adolescents, dans un cadre spécifique (inadaptation, troubles psychiques) ou un cadre plus général. C'est ainsi que nous allons vous présenter deux outils correspondant à chaque orientation.

Swearingen et Cohen (1985) ont élaboré le *Junior High Life Experiences Survey (JHLES)*, questionnaire sur l'expérience de vie des préadolescents et adolescents, qui comporte 39 items. On demande aux sujets de noter les événements qu'ils ont vécu pendant les six derniers mois, en indiquant leur caractère (positif, neutre ou négatif) et leur impact sur une échelle à sept points. Cette échelle est mieux adaptée pour évaluer les troubles psychiques.

En se référant au courant de la psychologie positive et de la théorie de la personnalité, Shahar, Henrich, Reiner et Little (2003) ont mis au point une échelle : La brève échelle des événements de vie d'adolescent (*The brief adolescent life event scale : BALES*). Elle est composée de 36 items issus de six dimensions : événements en famille, événements entre amis intimes, événements entre camarades, événements scolaires, événements au travail et hors de l'école et événements de santé et de corps. Les items touchent aux événements positifs et négatifs, réalisés par l'entourage et par le sujet lui-même et mesurant la fréquence en 4 points (jamais, rarement, souvent et très souvent). Cette échelle a été validée auprès de 895 adolescent.e.s scolarisé.e.s dont 51% de filles. Elle est conçue pour un usage plus large, avec des protocoles de recherche. De ce fait, elle servira dans le cadre de notre recherche pour évaluer l'impact des événements de vie sur l'évolution des valeurs des adolescents.

4.4.3. Les événements de vie comme facteur de changement des valeurs

Plusieurs études portant sur les adolescents ont établi un lien entre les événements de vie et les états dépressifs (Swearingen & Cohen, 1985 ; Plancherel, Nunez, Bolognini, Leidi, & Bettschart, 1992 ; Shahar, Henrich, Reiner, & Little, 2003), l'ajustement psychologique (Greenberg, Siegel, & Leitch, 1983), la maturité vocationnelle (Perron, 1996), et le bien-être (Lyubomirsky, Sousa, & Dickerhoof, 2006). Ces recherches montrent l'étendue de l'impact des événements de vie sur des états et processus psychologiques chez les adolescents.

Peu d'études sont consacrées précisément à la relation entre les événements de vie et les valeurs. Mais l'impact des expériences de vie ressort de façon indirecte. Ainsi, Schwartz (2006, p. 961), constate que « La hiérarchie des valeurs d'un individu provient de son adaptation aux expériences de la vie ». Dans le même ordre d'idées, Seligman et Katz (1996) précisent que le système des valeurs est dynamique et change en fonction des situations auxquelles les individus sont confrontés. Les individus établissent la priorité de leurs valeurs en fonction du contexte où ils se retrouvent. De ce fait, le système de valeurs présente une certaine flexibilité lui permettant de s'adapter aux changements de contexte liés aux situations spécifiques, tels que les événements de vie.

Dans une étude portant sur un échantillon des astronautes, Suedfeld (2006) a mesuré l'impact d'un vol spatial sur quatre valeurs : Accomplissement, Plaisir, Bienveillance et Transcendance. Les résultats montrent que l'expérience de vie dans l'espace a entraîné une modification dans la priorité de certaines valeurs des astronautes. Après le vol spatial, l'importance accordée à la valeur Transcendance a augmenté d'une manière spectaculaire chez les hommes et les femmes, l'importance de la valeur Accomplissement a baissé uniquement chez les femmes. Cependant les valeurs bienveillance et plaisir n'ont pas connu de variation d'importance.

Les résultats de cette étude sont à relativiser à cause du petit échantillon d'individus concernés. Néanmoins on peut retenir que l'événement de vie (vol spatial) a un impact variable sur les valeurs en fonction de leur nature et des caractéristiques individuelles des sujets.

Par ailleurs, dans le domaine de la santé il a été remarqué que les événements de vie ne précipiteraient pas le développement de certaines maladies, mais qu'ils auraient un impact réel sur l'évolution d'une maladie qui est présente (Cousson-Gélie, 2001). En partant de ce constat, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle les événements de vie auraient un rôle modérateur sur l'évolution des valeurs.

Conclusion

Il apparaît que le développement des valeurs à l'adolescence est lié à plusieurs facteurs. L'adolescence est en soi un facteur de changement, parce qu'à cette période, la personne connaît des transformations qui touchent l'ensemble des aspects de sa vie. De même, l'orientation scolaire et professionnelle occupe une place importante dans la construction identitaire des jeunes. Par conséquent, l'orientation apparaît comme un vecteur qui fédère plusieurs facteurs familiaux, scolaires et personnels qui influencent le changement des valeurs chez les jeunes scolarisé.e.s.

Par ailleurs, les événements de vie à l'adolescence apparaissent comme des facteurs non normatifs, ayant un impact sur l'équilibre psychologique. Ils peuvent avoir des effets négatifs ou positifs sur l'état mental des individus. Ainsi, nous pouvons supposer que les événements de vie peuvent avoir un impact modérateur dans le développement des valeurs.

Chapitre 5 : Conclusion et perspectives de recherche

Dans la première partie de cette recherche, nous avons présenté et analysé les travaux portant sur les valeurs : la définition du concept, les différentes approches théoriques, les méthodes servant à mesurer les valeurs, l'acquisition et le changement des valeurs. Ensuite nous avons abordé les valeurs en rapport avec l'orientation scolaire et professionnelle d'une part, et avec les événements de vie d'autre part.

Au regard de l'état actuel de la littérature présentée, il apparaît que l'importance des valeurs est largement abordée, ainsi que son impact sur les choix de l'orientation dans la vie, les évaluations des personnes et des situations sociales, et les comportements. Concernant l'acquisition, le développement et le changement des valeurs, on trouve abondamment des travaux mettant en évidence l'impact des facteurs sociodémographiques, sociaux et cognitifs en relation avec la famille et l'école.

Cependant, l'impact de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, qui constitue un processus important, se retrouvant à l'intersection de l'influence familiale et scolaire, constitue une zone d'ombre, parce que la question est rarement étudiée en psychologie. On peut également souligner le fait que les événements de vie ne sont pas abordés dans l'étude des valeurs comme facteurs de changement.

Vu l'abondance et la variété des recherches sur ce thème, on peut se demander pourquoi étudier encore les valeurs. Nous présenterons une réponse à cette question en quatre points.

- 1) En partant des préoccupations philosophiques, on peut retenir que l'étude des valeurs de la personne permet de comprendre ce qui donne sens à sa vie et aux différents choix qu'elle opère. Par exemple, une personne qui privilégie les valeurs hédonisme, donne un sens jubilatoire et jouissif à sa vie (Onfray, 2006), alors que celle qui privilégie les valeurs de transcendance de soi accorde un sens spirituel, religieux

et altruiste à sa vie (Schwartz, 2006 ; Schnell, 2009). De même, si l'on considère l'orientation scolaire et professionnelle « comme un moyen d'accomplissement et une façon d'exister dans le monde. » (Bernaud, 2018, pp. 179-180), alors chercher à comprendre le sens de la vie apparaît important pour mieux connaître les points sous-jacents qui motivent les choix (Bernaud, 2016).

2) Il est important d'étudier les valeurs des jeunes parce qu'elles nous permettent de comprendre comment se développe en partie l'identité d'une manière générale (Verplanken & Holland, 2002) et plus particulièrement chez des jeunes (Daniel, Schiefer, Möllering, Benish-Weisman, Boehnke, & Knafo, 2012).

3) D'un point de vue sociétal, les valeurs des individus changent au même rythme que les différentes dimensions de la vie humaine telles que la technologie, le travail ou la famille. A ce titre, l'étude des valeurs actuelles des jeunes permet de mieux connaître les représentations sociales des individus de demain et leurs choix de vie. Car les valeurs de préférence des jeunes pourront être les valeurs de références de leur vie d'adulte (Paquette, 1996).

4) Les travaux que nous venons de présenter apportent une connaissance non négligeable sur ce sujet. Cependant la relativité temporelle et culturelle des valeurs nous incite, d'un point de vue épistémologique, à analyser leurs déterminants et la démarche éprouvés en vue d'apporter un éclairage aux valeurs actuelles. Ainsi, ces travaux de thèse s'inscrivent dans cette logique.

L'objectif général de cette recherche consiste à étudier l'évolution des valeurs chez les jeunes, dans une perspective multidimensionnelle. Il s'articule en deux points :

- 1) déterminer l'évolution structurale des valeurs des jeunes, c'est-à-dire les variations de l'importance accordée aux valeurs selon l'âge ;
- 2) analyser les déterminants du changement des valeurs chez les jeunes.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse générale que l'évolution et le changement des valeurs à l'adolescence dépendent des facteurs liés à la construction de la personne (Doise, 1999). La construction de l'individu, à travers les valeurs, est multifactorielle. Elle prend en compte les dimensions cognitives, par rapport à l'acquisition des structures mentales, qui se manifestent par une nouvelle forme de la pensée (Piaget, 1973 ; Piaget & Inhelder, 1978). Les processus

cognitifs ne se réduisent pas à la dimension individuelle, ils intègrent aussi le « processus relationnel entre individus construisant et organisant ensemble leurs actions sur l'environnement physique et social » (Doise & Mugny, 1981, p. 23). Ainsi la dimension sociocognitive (Kohlberg, 1969 ; Colby, & Kohlberg, 1987) est prise en considération.

Nous avons retenu donc l'orientation scolaire et professionnelle, par son caractère normatif et fédérateur, comme principale source d'influence (facteurs individuels, familiaux et scolaires) sur le développement des valeurs chez les préadolescents et adolescents ; en ajoutant les événements de vie comme dimension non-normative, qui jouerait un rôle par rapport à l'évolution des valeurs. Les hypothèses spécifiques seront développées ultérieurement dans chacune des trois études correspondantes. Celles-ci s'organisent autour de plusieurs facteurs.

Dans un premier temps, nous avons retenu trois types de facteurs : des facteurs personnels (âge, sexe, niveau d'étude), l'environnement familial (situation socioprofessionnelle des parents) et l'environnement scolaire (filière d'étude). Concernant les événements de vie, nous avons retenu ceux liés à la famille, aux amis intimes, aux camarades, à l'école, au travail et hors de l'école, à la santé et au corps.

Dans la première étude, nous cherchons principalement à comprendre comment évoluent les valeurs, auprès d'une population de préadolescents. Le point de départ consiste à déterminer les valeurs dominantes. Ensuite, nous allons observer longitudinalement ces préadolescents pendant une période donnée pour analyser les changements structuraux des valeurs.

La deuxième étude vise d'une part l'analyse de l'évolution structurale des valeurs et d'autre part celle des déterminants du changement des valeurs. Nous allons procéder par une observation transversale d'une population d'élèves à partir de la classe de quatrième jusqu'à la terminale.

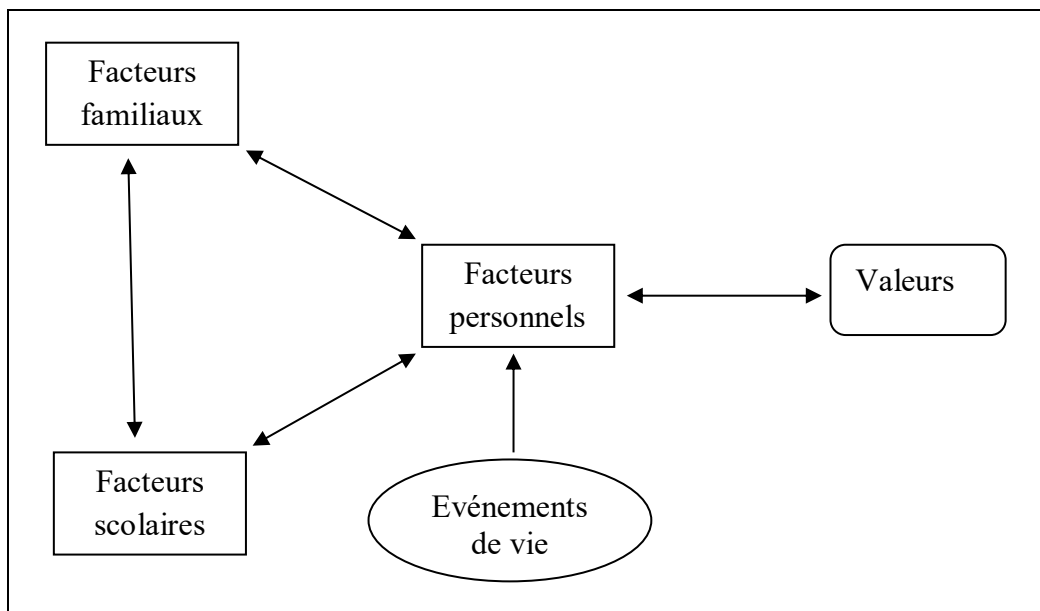
Dans la troisième étude, nous nous intéressons aux changements des valeurs en rapport avec les facteurs non normatifs tels que les événements de vie. Quel est l'impact des événements de vie sur le changement des valeurs ? Cette étude concerne uniquement les élèves de la classe de seconde générale et technologique.

En guise de résumé, nous souhaitons d'abord déterminer l'évolution structurale des valeurs d'une manière longitudinale et transversale. Ensuite, nous voulons analyser les déterminants de l'évolution des valeurs en prenant en compte des facteurs personnels, familiaux et scolaires ; en considérant le projet scolaire et professionnel comme le principal vecteur cristallisant l'ensemble des facteurs, qui s'influencent mutuellement. Dans cette dynamique, les événements

de vie imprévus se positionnent comme un facteur important, qui peut infléchir la priorité de certaines valeurs à un moment donné de l'évolution à l'adolescence. En somme, nous voulons vérifier l'évolution des valeurs selon ce modèle représenté dans la Figure 4.

La connaissance hiérarchique des valeurs des jeunes permettrait de mieux les accompagner dans leur construction identitaire et leurs projets d'orientation scolaire et professionnelle. De même, la mise en évidence des déterminants des valeurs permettrait d'ajuster le conseil en orientation, en tenant compte des sources d'influence qui agissent sur les priorités des élèves.

Figure 4 : Modélisation des déterminants de l'évolution des valeurs chez les jeunes scolarisé.e.s



Deuxième partie :
Etudes empiriques

Chapitre 6. Évolution structurale des valeurs chez les collégien.ne.s

Dans ce chapitre, nous allons présenter notre première étude empirique réalisée auprès des élèves d'un collège dans le département de la Seine Maritime, dans la région de Normandie. Il sera exposé successivement les points suivants : l'objectif et l'hypothèse de recherche, la méthodologie de recherche, les principaux résultats et les résultats complémentaires, et en dernier la discussion, suivie de la conclusion.

6.1. Objectif et hypothèses de recherche

Le développement des valeurs chez les adolescent.e.s est une question qui est peu étudiée en psychologie (Jing & Round, 2012 ; Johnson & Monserud, 2012 ; Porfeli, 2007). Ainsi, nous nous sommes intéressés à ce sujet en ciblant une population d'élèves en classe de quatrième. Dans le chapitre 4, nous avons passé en revue un ensemble de facteurs qui ont une influence sur le changement des valeurs. En effet, dans cette étude nous avons décidé d'approfondir le facteur temps. En entrant dans l'adolescence, de nombreux changements se manifestent : sur le plan biologique, on note la poussée staturale, le développement des caractères sexuels secondaires (Rodriguez-Tomé, 1989) ; sur le plan cognitif, l'acquisition de la pensée formelle augmente la capacité de raisonnement (Huet, Larivée, & Bouffard, 2007 ; Piaget & Inhelder, 1978) ; et sur le plan social, « la famille, les amis, l'école et la société dans son ensemble ne sont plus perçus comme avant. Ils sont d'ailleurs réellement différents du fait de leurs attentes à l'égard du jeune » (Coslin, 2017, p. 177). Ainsi, dans cette dynamique développementale les adolescent.e.s peuvent redéfinir leur système de valeurs et leurs aspirations.

L'objectif de cette étude est d'analyser l'évolution structurale des valeurs au début de l'adolescence. Nous voulons déterminer le changement d'importance des valeurs pendant une

période de 12 mois qui prend en considération les expériences de vie en milieu scolaire et celles du milieu familial, principalement pendant les vacances scolaires.

En partant de la revue de la littérature et de notre expérience professionnelle auprès des collégien.ne.s, nous avons retenu l'hypothèse générale selon laquelle, pendant une période donnée à l'adolescence, le système des valeurs n'est pas encore solidement structuré sous l'effet d'expériences significatives de la vie. En considérant l'idée de l'évolution multiforme des valeurs (Jing & Round, 2012) à l'image de la construction des formes identitaires, (Guichard, 2000) nous avons formulé trois hypothèses spécifiques.

Évolution sinueuse (H1) : la période de préadolescence est marquée par la construction identitaire. La recherche d'identité se traduit par une certaine confusion (Le Breton, 2007) et une forme diffuse chez certain.e.s adolescent.e.s (Marcia, 1980 ; Lehalle, 1995). Par ailleurs, les préadolescent.e.s ont une quête d'autonomie et de nouvelles sensations grandissantes (Feather, 1980 ; Fleming, 2005 ; Cannard, 2013). Cependant, ces jeunes demeurent encore sous l'influence des environnements familiaux et scolaires qui fixent les limites à ne pas franchir. Et surtout, les adultes veillent à l'adoption des valeurs de Continuité (Conformité, Sécurité et Tradition) alors que l'enfant est attiré par les valeurs d'Ouverture au changement (Autonomie et Stimulation).

D'une manière générale, il apparaît une corrélation positive entre l'avancement en âge et les valeurs de Continuité (Cornelis, Van Hiel, Roets, & Kossowska, 2009 ; Schwartz, 2003 ; Wach & Hammer, 2003a). On observe une tendance inverse avec les valeurs liées à l'Ouverture au Changement (Schwartz, 2003; Wach & Hammer, 2003a). Selon Stoetzel (1983), les jeunes sont d'abord attirés par les valeurs innovatrices au détriment des valeurs traditionnelles, ensuite cette tendance s'inverse en avançant en âge. Néanmoins, certaines recherches menées en Europe (Milan-Game, 2000) et en France particulièrement (Bréchon, 2000 ; Mokoukolo, 2006) permettent de relativiser la différence accordée à ces valeurs en fonction de l'âge. Dans le même temps, des jeunes chinois immigrés aux États-Unis adoptent des nouvelles valeurs sans renoncer aux valeurs traditionnelles (Feldman, Mont-Reynaud, & Rosenthal, 1992). Car certaines valeurs traditionnelles familiales demeurent importantes à tout âge. Par ailleurs, la différenciation entre les valeurs dépend de l'âge (Daniel & al., 2012). Les préadolescents (11-12 ans) marquent moins la différence que les adolescents (15-16 ans) entre les valeurs de Continuité opposées aux valeurs d'Ouverture au changement. Ainsi, nous émettons l'hypothèse

selon laquelle la dimension Ouverture au changement, la dimension Continuité et les valeurs correspondantes suivent une évolution sinueuse pendant l'adolescence.

Évolution croissante (H2) : Certains travaux affirment que les valeurs liées à l’Affirmation de soi devraient décroître avec l’âge, compte-tenu de la stabilité de la vie d’adulte (Schwartz, 2003a ; 2006). Or, la préadolescence se caractérise par la recherche d’individualité et d’autonomie qui traduit l’envie de s’affirmer (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1980). La valeur Accomplissement progresse fortement avec l’âge chez les lycéen.ne.s (Régnier, 1994).

Dans ce cas, nous retenons l’hypothèse qu’au cours de l’adolescence, la dimension Affirmation de soi, la valeur Pouvoir et la valeur Accomplissement évoluent de façon croissante.

Évolution décroissante (H3) : Selon Schwartz (2005b ; 2006), la valeur de Transcendance de soi devrait augmenter d’importance avec l’âge, pour les mêmes raisons liées à la stabilité qu’on retrouve dans la vie d’adulte. Contrairement à la vie d’adulte, celle des adolescents.es se caractérise globalement par des changements d’ordre biologique, psychologique et social. De plus, d’autres auteur.e.s ont observé que chez les enfants l’importance accordée à solidarité et à l’universalisme baisse chez les plus âgé.e.s (Feather, 1980 ; Régnier 1994).

Partant de ces éléments, nous supposons que la valeur Transcendance de soi, la valeur Bienveillance et la valeur Universalisme suivent une évolution décroissante auprès des pré-adolescent.e.s. Logiquement, ces dernières valeurs devraient avoir une évolution inverse à celle des valeurs de la dimension Affirmation de soi pendant la même période, parce qu’elles s’opposent dans la structure définie par Schwartz (1992 ; 2006 ; 2012).

6.2. Méthodologie

6.2.1. Participant.e.s

Nous avons mené cette étude auprès d’une cohorte d’élèves d’un collège public dans la région Normandie, que nous avons suivie du début de la classe de quatrième à celle de troisième. Nous avons choisi de conduire une étude longitudinale pour analyser l’évolution des valeurs au

niveau intra-groupe. Enfin, nous avons retenu un échantillon d'adolescent.e.s parce que c'est la période de la vie où les changements biologiques, psychologiques et sociaux ont une grande ampleur.

Notre échantillon comprend un total de 108 sujets, dont 58 filles (53.7%) et 50 garçons (46.3%). Lors de la première phase d'enquête, les participant.e.s étaient âgé.e.s de 12 ans à 14 ans, avec une moyenne d'âge de 13.04 ans (ET = .39).

Concernant la variable sexe, cet échantillon est différent des indicateurs nationaux (38.91% de fille et 61.09% de garçons) des élèves de quatrième, alors que l'âge moyen est proche des indicateurs nationaux (13.13 ans)³³. Ainsi, notre échantillon n'est pas totalement représentatif au niveau national.

Au regard des contraintes techniques à conduire une étude longitudinale, nous avons choisi de réaliser l'étude dans un seul et même collège. Par ailleurs, l'avantage de ce choix est de nous permettre de réduire l'influence des facteurs environnementaux. Ainsi, 61% de l'ensemble des élèves sont issus de parents appartenant à la catégorie socioprofessionnelle dite favorisée. De même, la majorité de notre échantillon (61%) est issue d'une famille où l'un des parents appartient à la catégorie cadre et 19.40% des deux parents sont cadres. Les catégories socioprofessionnelles de cadres et d'ouvrières/ouvriers sont les principales représentées à la fois chez le père (respectivement, 42.60% et 25%) et chez la mère (34.30%) des répondant.e.s.

³³ MEN-DEPP. Repères et références statistiques, 2015.

Tableau 6 : Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon à T1

	N	%
<i>Âge</i>		
12 ans	6	5.6
13 ans	92	85.2
14 ans	10	9.3
<i>Sexe</i>		
Filles	58	53.7
Garçons	50	46.3
<i>Catégorie socioprofessionnelle du père</i>		
Niveau cadre	46	42.6
Niveau cadre moyen	17	15.7
Niveau ouvrier	27	25.0
Autre	11	10.2
Non-réponse	7	6.5
<i>Catégorie socioprofessionnelle de la mère</i>		
Niveau cadre	37	34.3
Niveau cadre moyen	21	19.4
Niveau ouvrière	37	34.3
Autre	7	6.5
Non-réponse	6	5.6
<i>Projet professionnel envisagé par l'élève</i>		
Niveau cadre	48	44.4
Niveau cadre moyen	15	13.9
Niveau ouvrier	17	15.7
Autre	14	13.0
Non-réponse	14	13.0

On observe que 44.4% des participant.e.s envisagent un métier assimilable à la catégorie socioprofessionnelle de cadre, alors que 15.7 % d'élèves sont attirés par un métier assimilable à la catégorie socioprofessionnelle d'ouvrier. Certains élèves sont intéressés par un métier appartenant à la même catégorie socioprofessionnelle que celui de leur père ou mère (respectivement 42.6% et 34.3%). Ainsi, l'analyse des liens entre le projet professionnel de l'élève et la catégorie socioprofessionnelle des parents ne montre aucune tendance significative

à s'orienter vers des métiers similaires ou à éviter les métiers opposés [pour le père $\chi^2(16) = 15.41, p = .50$; pour la mère $\chi^2(16) = 10.82, p = .82$]. Les caractéristiques de notre échantillon sont résumées dans le Tableau 6.

6.2.2. Déroulement de l'enquête

Pour conduire cette étude, nous avons demandé la permission auprès de la direction du collège de recueillir des données auprès des élèves dans le cadre des activités d'éducation à l'orientation : la connaissance de soi, la connaissance des métiers et la connaissance des formations. L'ensemble des élèves en classe de quatrième ont été sollicité.e.s.

Avant la passation de l'échelle des valeurs, nous avons informé les élèves sur les objectifs de l'étude, la confidentialité et l'anonymisation des données. Pour appailler les questionnaires de chaque sujet lors des trois phases de l'enquête, nous avons demandé à chaque élève de générer un code personnel et anonyme. Pour permettre à chaque élève de se souvenir facilement de son code, il est créé selon la règle suivante : première lettre du nom et celle du prénom en lettre capitale plus les deux chiffres du mois de naissance suivi des deux derniers chiffres de l'année de naissance. Par exemple, l'élève *Dupond Jean* né au mois d'*août 2001*, son code est ***DJ0801***.

Nous avons assuré la passation du questionnaire dans chaque classe. L'enquête s'est déroulée pendant 12 mois, en trois phases avec un intervalle de six mois entre les phases. Pendant la première phase (T1), en début d'année scolaire au mois d'octobre 2013, il y avait 135 participant.e.s. Lors de la deuxième phase (T2), en milieu d'année scolaire au mois de mars 2014, il y avait 131 participant.e.s issu.e.s de la phase initiale. À la troisième phase (T3), en début d'année scolaire suivante au mois de septembre 2014, ces élèves étaient en classe de troisième. Nous avons eu 110 participants issus des deux premières phases. Nous avons retenu uniquement les questionnaires des élèves qui ont participé aux trois phases de l'enquête. En plus, nous avons écarté deux sujets dont l'un des trois questionnaires n'était pas correctement rempli. Au final, il nous restait 108 sujets. Ainsi nous avons perdu 20% de notre population initiale, en raison des absences à l'une ou l'autre des enquêtes, le redoublement de quelques élèves en quatrième et le changement d'établissement de certain.e.s élèves en troisième.

Chaque passation durait 30 minutes environ, pour expliquer la consigne et remplir le questionnaire. Les élèves remplissaient le questionnaire en classe pendant les activités liées à l'orientation scolaire et professionnelle. Lors du ramassage du questionnaire, nous avons pris soin de vérifier que tous les questionnaires étaient remplis correctement.

6.2.3. Instrument : Portrait Values Questionnaire (PVQ)

Pour mener cette enquête, nous nous sommes servis d'un questionnaire qui est généralement utilisé pour mesurer les valeurs. Nous avons choisi le *Portrait Values Questionnaire (PVQ)* ou questionnaire des valeurs par portrait (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, & Owens, 2001), parce qu'il est adapté aux personnes âgées de 11 ans et plus. Il a été validé et utilisé dans plusieurs recherches auprès de la population française (Wach & Hammer, 2003a).

Ce questionnaire est composé de 40 items, permettant de mesurer 10 types de valeurs. Les items sont répartis de la manière suivante : 3 items pour les valeurs Stimulation, Hédonisme et Pouvoir ; 4 items pour Autonomie, Accomplissement, Confort, Tradition et Bienveillance ; 5 items pour Sécurité ; enfin 6 items pour Universalité. Les questions sont présentées sous forme de portraits, décrivant des personnes différentes, du même sexe que la personne interrogée (Schwartz & *al.*, 2001 ; Schwartz, 2006).

Ce questionnaire commence par la consigne suivante :

Voici une série de portraits de personnes. Pouvez-vous lire chaque description et dire, pour chacun d'eux, jusqu'à quel point cette personne est comme vous ou différente de vous ? Si elle n'est pas du tout comme vous, entourez le code 1, si elle est tout à fait comme vous, entourez le code 6 ; les positions intermédiaires servent à nuancer votre opinion. Nous précisons que l'anonymat de vos réponses sera assuré, car cette étude relève d'une recherche universitaire (Voir Annexe 5).

Chaque portrait présente les aspirations d'une personne en se référant implicitement à une valeur de base. Par exemple, « *Cette personne pense qu'il est important de faire une foule de choses différentes dans sa vie. Il/Elle est toujours à la recherche de nouvelles choses à essayer.* », ce portrait fait référence à la valeur de type Stimulation. De même, le portrait suivant : « *Il/Elle pense que c'est important que tous les hommes du monde soient traités de*

manière égale. Il/Elle croit que tout le monde devrait avoir les mêmes chances dans la vie. » décrit une personne qui accorde de l'importance à la valeur de type Universalisme.

Pour chaque portrait, on demande au sujet de répondre à la question « jusqu'à quel point cette personne est-elle comme vous ? ». Le sujet doit répondre en marquant sa préférence sur une échelle de type Likert de 6 niveaux : *Pas du tout comme moi* (1), *Pas comme moi* (2), *Un petit peu comme moi* (3), *Un peu comme moi* (4), *Comme moi* (5) et *Tout à fait comme moi* (6). L'importance de chaque valeur est mesurée par la moyenne de score des items correspondants (Schwartz, 1992, 1994a).

Sur un échantillon de 14 pays, la consistance de ce questionnaire a été testée par l'alpha de Cronbach. Ainsi, on observe une moyenne des alphas de $\alpha = .60$, qui découle d'une variation allant de $\alpha = .46$ pour la valeur Tradition à $\alpha = .80$ pour la valeur Réussite (Schwartz, 2005b ; 2006). Par ailleurs, cette échelle présente souvent des coefficients alpha de Cronbach qui sont souvent modestes (Paez & De-Juanas, 2014 ; Spini, 2003 ; Wils, Luncașu, & Waxin, 2007).

6.2.4. Méthodes d'analyse

Les données recueillies sur le terrain ont été d'abord saisies à l'aide du logiciel Excel. Par la suite nous avons utilisé le logiciel SPSS version 24, pour le traitement statistique de l'ensemble des données de cette étude. Les graphiques ont été réalisés à l'aide des logiciels Excel et Word. L'ensemble des paragraphes et des tableaux sont présentés au style de la sixième édition de l'American Psychological Association (2010).

Ainsi, nous avons commencé par l'analyse descriptive de la population et celle de la validité du questionnaire. L'analyse des principaux résultats a commencé par une phase préliminaire basée sur des statistiques descriptives. L'analyse principale est centrée sur l'étude de la variance intra-groupe avec mesures répétées entre les trois phases (T1, T2 et T3). Celle-ci est approfondie par le calcul de la régression linéaire permettant d'établir les trajectoires des changements observés au niveau intra-individuels sous forme de pourcentage, pendant l'ensemble des trois phases de mesures.

6.2.5. Analyse de la validité interne du questionnaire

Suivant les données des Tableaux 7, 8 et 9, l'ensemble des 10 valeurs et des quatre dimensions présentent une sensibilité plutôt satisfaisante par rapport à l'étendue, à la moyenne, à l'écart-type et aux indices d'aplatissement (cf. Kurtosis) et d'asymétrie. Par ailleurs, le test de Shapiro-Wilk, permettant d'évaluer de manière inférentielle la normalité de chaque distribution, présente des indices légèrement différents entre les trois phases de mesure. En effet, les valeurs doivent être non significatives pour conclure à la normalité.

A la première phase (T1), le test de Shapiro-Wilk est non significatif pour la plupart des valeurs sauf pour Bienveillance, Stimulation et Pouvoir. De même, le test est non significatif pour trois dimensions de valeurs suivantes : Continuité, Ouverture au changement et Affirmation de soi. A la deuxième phase (T2), on observe que le test est non significatif pour les mêmes valeurs et pour les dimensions Continuité, Ouverture au changement et Affirmation de soi. Enfin à la dernière phase (T3), le test est non significatif pour la majorité des valeurs (sauf Bienveillance, Tradition, Stimulation, Pouvoir et Hédonisme) et pour l'ensemble des dimensions.

La cohérence interne de cette échelle a été mesurée à l'aide du test alpha de Cronbach. La moyenne des alphas des 10 types de valeur est de $\alpha = .60$ à chacune des trois phases de l'enquête. Les coefficients varient de $\alpha = .31$ pour la valeur Tradition à $\alpha = .82$ pour la valeur Accomplissement (Voir Tableaux 7, 8 et 9).

À la première phase, le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach est faible, en se référant aux seuils proposés par Nunally et Bernstein (1994), pour certaines valeurs (Universalisme, Conformité, Sécurité, Tradition et Autonomie) et pour les dimensions Continuité et Affirmation de soi. On observe une plus grande consistance des échelles de mesure des valeurs Pouvoir ($\alpha = .78$) et Bienveillance ($\alpha = .73$). A l'opposé, les valeurs Tradition ($\alpha = .42$), et Autonomie ($\alpha = .49$) présentent une faible consistance.

Nous avons cherché à améliorer la cohésion interne de cette échelle en supprimant certains items. Parmi les 4 items de l'échelle Bienveillance, on a retiré la question n°33 dont le portrait correspond à la valeur associée à l'idée de pardon, ce qui a amélioré la fiabilité interne de cette échelle ($\alpha = .52$ à $\alpha = .73$). De même, on a supprimé l'item n°37 de l'échelle Hédonisme ($\alpha =$

.14 à $\alpha = .54$), l'item n°30 de l'échelle Stimulation ($\alpha = .38$ à $\alpha = .58$) et l'item n°31 de l'échelle Sécurité ($\alpha = .47$ à $\alpha = .50$) pour améliorer la fiabilité de ces échelles. Ces quatre items ont été également supprimés lors de l'analyse des données de la phase 2 et la phase 3. Malgré les corrections apportées à l'échelle, certains coefficients alpha demeurent médiocres, c'est par exemple le cas des valeurs Tradition et Stimulation.

Concernant les quatre dimensions de valeurs, la moyenne des coefficients des alphas est de $\alpha = .70$ à la phase 1 et de $\alpha = .71$ aux deux dernières phases. Les coefficients varient entre $\alpha = .60$ pour Ouverture au changement et $\alpha = .81$ pour Affirmation de soi. Globalement, la consistance des échelles de chaque dimension est meilleure que celle des échelles de chaque valeur. Reste que nous obtenons une consistance interne des mesures des valeurs assez proche de celle obtenue par Feather (1995) et Schwartz (2006), avec une moyenne des alphas des 10 valeurs identique ($\alpha = .60$) à celle du dernier auteur.

Finalement, l'analyse des intercorrélations présentées dans les Tableaux 10, 11 et 12 montre des corrélations plutôt modestes dans l'ensemble. Elles varient en allant de $r(108) = .17, p = .07$ entre la Tradition et la Sécurité à T3 et entre l'Universalisme et la Bienveillance à $r(108) = .56, p < .01$ à T1. Par contraste, ces intercorrélations sont plus fortes pour les valeurs appartenant à la même dimension que pour les valeurs appartenant à des dimensions différentes. Ces éléments sont ceux attendus pour parler de cluster. En effet, les valeurs appartenant à un même cluster doivent converger entre elles pour justifier de la formation d'un cluster. Dans le cas contraire, le cluster n'aurait aucun sens. Par ailleurs, les données que nous relevons en matière d'intercorrélations correspondent au modèle de Schwartz (1992 ; 2006), qui postule que la structure circulaire des valeurs (voir Figure 1) présente des relations d'antagonisme et de compatibilité entre les valeurs. Par exemple, les dimensions Transcendance de soi et Affirmation de soi s'opposent tandis que les valeurs Universalisme et Bienveillance sont adjacentes.

Tableau 7 : Caractéristiques descriptives de chaque dimension et chaque valeur à T1

	Sensibilité							Fidélité	
	Min	Max	M	ET	Test de Shapiro-Wilk		Asymétrie	Kurtosis	α
					W	P			
Transcendance de soi	1.89	5.89	4.40	0.78	.97	.01	-0.55	0.21	.79
Bienveillance	2.00	6.00	4.76	0.94	.94	.00	-0.52	-0.28	.73
Universalisme	1.83	6.00	4.22	0.84	.98	.18	-0.35	-0.07	.70
Continuité	1.83	5.00	3.67	0.64	.99	.53	-0.03	-0.17	.68
Conformité	2.25	6.00	4.01	0.86	.98	.07	0.28	-0.39	.61
Sécurité	1.00	5.75	3.87	0.94	.98	.06	-0.40	-0.06	.50
Tradition	1.25	5.50	3.13	0.82	.98	.16	0.17	-0.34	.42
Ouverture au changement	2.17	6.00	4.11	0.79	.98	.05	0.35	-0.17	.60
Autonomie	2.25	6.00	4.36	0.80	.98	.07	0.01	-0.28	.49
Stimulation	1.00	6.00	3.60	1.29	.97	.01	0.13	-0.79	.58
Affirmation de soi	1.29	5.57	3.44	0.88	.99	.39	0.01	0.00	.73
Pouvoir	1.00	6.00	2.82	1.21	.95	.00	0.61	-0.36	.78
Accomplissement	1.50	5.75	3.90	1.01	.98	.04	-0.30	-0.48	.69
Autre valeur									
Hédonisme	3.00	6.00	5.14	0.86	.86	.00	-0.76	-0.53	.54

Note. $N = 108$.

Tableau 8 : Caractéristiques de chaque dimension et chaque valeur à T2

	Sensibilité					Fidélité			
	Min	Max	M	ET	Test de Shapiro-Wilk		Asymétrie	Kurtosis	A
					W	P			
Transcendance de soi	2.22	5.89	4.35	0.70	.98	.04	-0.55	0.24	.72
Bienveillance	2.33	6.00	4.79	0.82	.94	.00	-0.74	0.15	.64
Universalisme	2.17	5.83	4.13	0.77	.98	.08	-0.26	-0.38	.60
Continuité	2.08	5.08	3.55	0.62	.99	.39	-0.17	-0.13	.68
Conformité	1.50	5.50	3.81	0.86	.98	.12	-0.10	-0.45	.66
Sécurité	1.00	5.75	3.84	0.92	.98	.20	-0.35	0.20	.53
Tradition	1.25	4.75	3.01	0.75	.98	.08	0.04	-0.55	.31
Ouverture au changement	2.17	6.00	4.27	0.77	.99	.56	-0.02	-0.30	.62
Autonomie	2.50	6.00	4.42	0.81	.98	.11	-0.07	-0.56	.51
Stimulation	1.50	6.00	3.96	1.08	.96	.01	0.10	-0.66	.39
Affirmation de soi	1.00	5.57	3.50	0.98	.99	.56	-0.15	-0.07	.81
Pouvoir	1.00	5.67	2.97	1.20	.97	.01	0.27	-0.61	.67
Accomplissement	1.00	6.00	3.89	1.12	.98	.04	-0.31	-0.48	.82
Autre valeur									
Hédonisme	3.00	6.00	5.10	0.82	.89	.00	-0.75	-0.09	.73

Note. $N = 108$.

Tableau 9 : Caractéristiques descriptives de chaque dimension et chaque valeur à T3

	Sensibilité							Fidélité	
	Min	Max	M	ET	Test de Shapiro-Wilk		Asymétrie	Kurtosis	α
					W	P			
Transcendance de soi	2.67	5.78	4.23	0.62	.98	.06	0.19	-0.55	.72
Bienveillance	3.00	6.00	4.76	0.75	.96	.00	-0.16	-0.61	.64
Universalisme	2.50	5.83	3.96	0.74	.98	.06	0.32	-0.48	.60
Continuité	1.75	5.08	3.56	0.63	.99	.95	-0.02	-0.06	.68
Conformité	2.00	6.00	3.81	0.83	.98	.07	0.34	0.05	.66
Sécurité	1.00	6.00	3.87	0.98	.98	.06	-0.45	-0.09	.53
Tradition	1.50	4.75	3.02	0.64	.98	.05	-0.20	-0.06	.31
Ouverture au changement	2.00	6.00	4.19	0.80	.99	.50	0.05	-0.28	.62
Autonomie	2.25	6.00	4.37	0.81	.98	.12	-0.22	-0.16	.51
Stimulation	1.00	6.00	3.83	1.16	.97	.02	0.00	-0.56	.39
Affirmation de soi	1.00	5.86	3.57	0.94	.99	.39	-0.21	0.10	.81
Pouvoir	1.00	5.67	3.22	1.15	.97	.04	0.16	-0.63	.76
Accomplissement	1.00	6.00	3.84	1.01	.98	.06	-0.42	0.15	.82
Autre valeur									
Hédonisme	3.00	6.00	5.02	0.84	.90	.00	-0.67	-0.34	.73

Note. $N = 108$.

Tableau 10 : Matrice de corrélations entre les dimensions et les valeurs à T1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Transcendance de soi	–												
2. Bienveillance	.81**	–											
3. Universalisme	.94**	.56**	–										
4. Continuité	.50**	.38**	.49**	–									
5. Conformité	.37**	.37**	.31**	.78**	–								
6. Sécurité	.40**	.34**	.37**	.76**	.41**	–							
7. Tradition	.33**	.13	.39**	.66**	.31**	.20*	–						
8. Ouverture au changement	.28**	.32**	.21*	.06	-.05	.26*	-.10	–					
9. Autonomie	.26*	.28**	.20*	.08	-.03	.31**	-.13	.86**	–	–			
10. Stimulation	.20*	.25*	.15	.02	-.07	.11	-.01	.78**	.34**	–			
11. Affirmation de soi	-.04	-.04	-.04	.16	.04	.35**	-.06	.40**	.36**	.30**	–		
12. Pouvoir	-.23*	-.19	-.22*	-.09	-.19	.10	-.13	.19	.12	.20*	.78**	–	
13. Accomplissement	.14	.11	.14	.33**	.23*	.45**	.03	.45**	.44**	.28**	.83**	.29**	–
14. Hédonisme	.04	-.01	.07	-.25*	-.27*	-.07	-.23*	.31**	.21*	.30**	.13	.06	.14

Note. $N = 108$. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tableau 11 : Matrice de corrélations entre les dimensions et les valeurs à T2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Transcendance de soi	—												
2. Bienveillance	.78**	—											
3. Universalisme	.94**	.54**	—										
4. Continuité	.38**	.29**	.37**	—									
5. Conformité	.37**	.30**	.35**	.81**	—								
6. Sécurité	.27**	.12	.30**	.78**	.50**	—							
7. Tradition	.19	.21*	.14	.59**	.25*	.15	—						
8. Ouverture au changement	.27*	.29**	.21*	.10	.16	.12	-.08	—					
9. Autonomie	.25*	.29**	.19	.11	.16	.18	-.12	.91**	—				
10. Stimulation	.19	.19	.16	.05	.09	.00	.01	.77**	.43**	—			
11. Affirmation de soi	.05	-.03	.08	.14	.09	.38**	-.23*	.27**	.26*	.19	—		
12. Pouvoir	-.13	-.16	-.09	-.09	-.12	.16	-.29**	.15	.11	.15	.81**	—	
13. Accomplissement	.18	.09	.19*	.28**	.23*	.46**	-.12	.30**	.31**	.17	.88**	.43**	—
14. Hédonisme	.20*	.20*	.16	.02	-.03	.08	-.02	.31**	.24*	.31**	.15	.13	.12

Note. $N = 108$. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tableau 12 : Matrice de corrélations entre les dimensions et les valeurs à T3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Transcendance de soi	–												
2. Bienveillance	.65**	–											
3. Universalisme	.92**	.31**	–										
4. Continuité	.44**	.20*	.46**	–									
5. Conformité	.49**	.26*	.48**	.85**	–								
6. Sécurité	.32**	.12	.34**	.79**	.48**	–							
7. Tradition	.19	.07	.20*	.64**	.49**	.17	–						
8. Ouverture au changement	.22*	.33**	.11	.13	.06	.26*	-.09	–					
9. Autonomie	.28**	.39**	.15	.13	.07	.25*	-.08	.91**	–				
10. Stimulation	.06	.14	.00	.09	.02	.20*	-.08	.81**	.49**	–			
11. Affirmation de soi	-.05	-.05	-.03	.23*	.08	.39**	-.03	.50**	.39**	.49**	–		
12. Pouvoir	-.19*	-.16	-.16	.06	-.08	.27**	-.13	.40**	.32**	.38**	.86**	–	
13. Accomplissement	.09	.05	.09	.32**	.20*	.41**	.05	.47**	.35**	.48**	.90**	.54**	–
14. Hédonisme	-.03	.08	-.08	-.10	-.21*	.14	-.23*	.41**	.31**	.42**	.26*	.21*	.24*

Note. $N = 108$. * $p < .05$, ** $p < .01$.

6.3. Principaux résultats

Pour mesurer l'évolution des dimensions et des valeurs en rapport avec nos hypothèses de travail, nous procéderons à plusieurs analyses. Dans un premier temps, nous ferons une analyse préliminaire en comparant les scores moyens et les écarts-types pendant les trois phases de l'enquête.

Ensuite, nous allons réaliser l'analyse de la variance avec mesures répétées entre les trois phases (T1, T2 et T3). La réalisation d'une ANOVA à mesures répétées suppose la sphéricité de la matrice de variance/covariance. Dans le cas où la condition de sphéricité n'est pas remplie, nous appliquerons une correction de Greenhouse et Geisser (1959).

Lorsque l'ANOVA à mesures répétées révèle une différence significative entre les trois phases, nous pratiquons le test post hoc de comparaison de moyennes deux à deux avec ajustement de Bonferroni pour mettre en évidence les comparaisons des phases ayant une différence significative.

L'analyse des résultats des dimensions et valeurs est organisée en fonction des hypothèses. Autrement dit, nous allons d'abord analyser l'évolution de la dimension Ouverture au changement, valeur Autonomie et valeur Stimulation qui correspondent à l'hypothèse H1. Par ailleurs, nous avons réalisé une présentation graphique des dimensions et valeurs ayant une évolution significative (Voir Figure 5, 6, 7, 8 et 9).

6.3.1. Analyse de l'évolution de la dimension Ouverture au changement, valeur Autonomie et valeur Stimulation

Ici, nous allons analyser cette dimension et ses deux valeurs, pour vérifier la première partie de notre première hypothèse (H1), qui suppose une évolution sinueuse des valeurs.

6.3.1.1. Analyse préliminaire

L'analyse préliminaire est basée sur l'évolution des scores moyens qui apparaissent dans le Tableau 13. Dans l'ensemble, les moyennes se situent au-dessus du score médian (Med = 3.50). La valeur Stimulation présente les moyennes les plus faibles et les écarts-types les plus grands. On observe globalement des changements de score de la dimension Ouverture au changement et des valeurs Autonomie et Stimulation pendant les trois temps de mesure. Les scores à la phase 2 sont en augmentation et ils baissent à la phase 3 sans pourtant atteindre le niveau de la phase 1. Les amplitudes des changements sont assez variables, mais elles apparaissent plus marquées pour la valeur Stimulation contrairement à la valeur Autonomie.

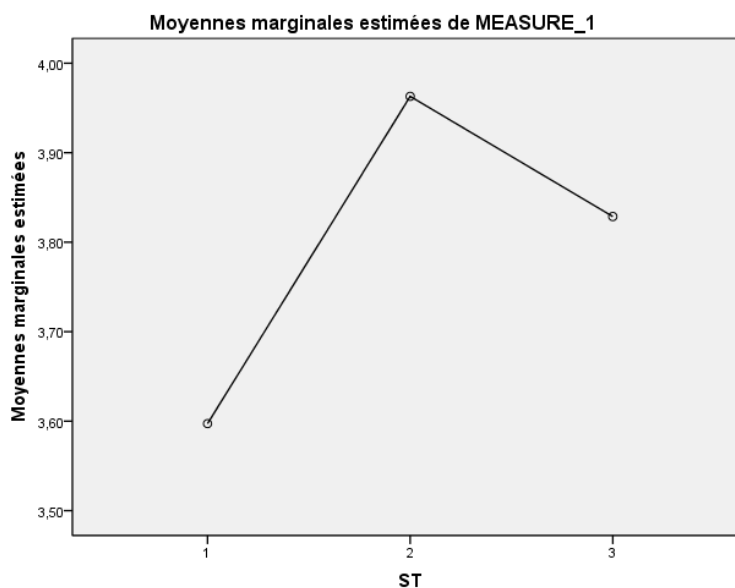
Tableau 13 : Moyennes et Ecart-types de la dimension Ouverture au changement, valeur Autonomie et valeur Stimulation à T1, T2 et T3

	T1		T2		T3	
	M	ET	M	T	M	ET
Ouverture au changement	4.11	.79	4.27	.77	4.19	.80
Autonomie	4.36	.80	4.42	.81	4.37	.81
Stimulation	3.60	1.29	3.96	1.08	3.83	1.16

6.3.1.2. Analyse de variance inter-groupe

En réalisant une ANOVA intra-sujet (T1/T2/T3) avec correction de Greenhouse-Geisser sur le score global d'Ouverture au changement, nous n'observons pas d'évolution significative entre les trois temps (T1/T2/T3) de mesure, $F(1.79, 191.22) = 2.42, p = .11$. Toutefois, nous avons voulu connaître les évolutions des scores séparés entre Autonomie et Stimulation.

Figure 5 : Evolution du score moyen de Stimulation entre les trois temps de mesure



L'ANOVA intra-sujet corrigée (Greenhouse-Geisser) réalisée sur le score d'Autonomie n'a pas révélé de différence significative entre les trois phases, $F(1.89, 202.67) = .29, p = .74$. En revanche, au niveau du score de Stimulation, l'ANOVA à mesures répétées révèle une différence significative entre les trois phases, $F(2, 214) = 5.05, p = .007$ (Voir Figure 5). Le test post hoc de comparaison de moyennes deux à deux avec ajustement de Bonferroni indique une augmentation significative de score entre la phase 1 et la phase 2 ($p = .002$), avec un effet proche de la grande taille ($\eta^2 = .10$), selon les critères de Cohen (1988). On n'observe aucune évolution significative entre la phase 2 et la phase 3 ($p = .78$). Enfin, on constate que l'augmentation de score entre la phase 1 et la phase 3 n'est pas significative ($p = .20$).

6.3.2. Analyse de l'évolution de la dimension Continuité, valeur Conformité, valeur Sécurité et valeur Tradition

Maintenant, nous abordons l'analyse de cette dimension et ses trois valeurs qui sont liées à la seconde partie de notre première hypothèse (H1), qui suppose une évolution sinueuse des valeurs.

6.3.2.1. Analyse préliminaire de l'évolution de la dimension Continuité et des valeurs associées

Les résultats du Tableau 14 montrent des scores hétérogènes avec des évolutions différentes. La valeur Tradition présente les scores les plus faibles et qui se situent en dessous du score médian. Dans l'ensemble, on remarque un changement des scores entre les deux premières phases de mesure, avec une évolution à la baisse.

Tableau 14 : Moyennes et Ecart-types de la dimension Continuité, valeur Conformité, valeur Sécurité et valeur Tradition à T1 et T2 et T3.

	T1		T2		T3	
	M	ET	M	T	M	ET
Continuité	3.67	.64	3.55	.62	3.56	.63
Conformité	4.01	.86	3.81	.86	3.81	.83
Sécurité	3.87	.94	3.84	.92	3.87	.98
Tradition	3.13	.82	3.01	.75	3.02	.64

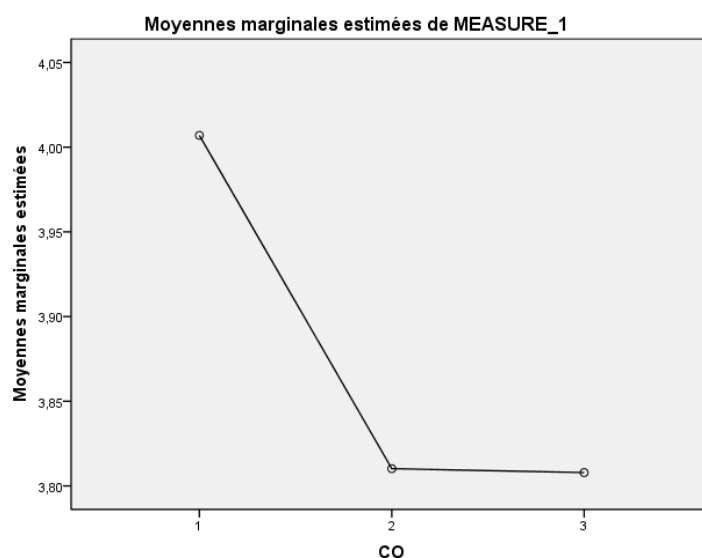
De T1 à T2, il y a une légère tendance à la hausse, malgré le fait que les différences des scores sont très faibles voire nulles (valeur Conformité). On constate également une faible dispersion des scores, avec des écarts-types variant entre .64 et .98. Ici, les scores des valeurs et leur évolution contrastent avec les résultats des valeurs présentées précédemment.

6.3.2.2. Analyse de la variance de l'évolution de la dimension Continuité et les valeurs associées

L'ANOVA à mesures répétées (avec correction de Greenhouse-Geisser) réalisée sur le score global de la dimension Continuité n'a pas mis en évidence de différence significative entre les

trois temps de mesure, $F(1.80, 192.81) = 2.26, p = .11$. Nous avons analysé les valeurs de cette dimension séparément. De même, on n'observe pas de différences significatives entre les trois temps de mesure au niveau de la Sécurité, $F(2, 214) = .11, p = .89$ ni de la valeur Tradition, $F(1.88, 201.41) = 1.42, p = .24$.

Figure 6 : Evolution du score moyen de Conformité entre les trois temps de mesure



En revanche, un effet significatif est révélé sur la valeur Conformité, $F(1.75, 187.26) = 3.30, p = .045$ (voir Figure 6). Des tests post hoc de comparaison des moyennes deux à deux avec ajustement de Bonferroni montrent une diminution significative du score entre la phase 1 et la phase 2 ($p = .019$) avec un effet de taille moyenne ($\eta^2 = .07$). Mais le score est relativement inchangé entre la phase 2 et la phase 3 ($p = 1.00$). De même, la différence entre T1 et T3 n'est pas significative ($p = .15$).

6.3.3. Analyse de l'évolution de la dimension Affirmation de soi, valeur Pouvoir et valeur Accomplissement

Nous allons analyser cette dimension et les deux valeurs associées qui sont liées à notre deuxième hypothèse (H2), qui suggère une évolution croissance des valeurs.

6.3.3.1. Analyse préliminaire de l'évolution de la dimension Affirmation de soi et des valeurs associées

Au regard des données représentées dans le Tableau 15, il apparaît que les scores sont assez différents entre les valeurs. La valeur Pouvoir montre des scores les plus faibles. Nous constatons des changements marqués pour la dimension Affirmation de soi et la valeur Pouvoir entre les trois phases, cela l'est moins pour la valeur Accomplissement de soi. Au sein de la dimension Affirmation de soi on perçoit une évolution croissante et régulière. De même, cette tendance s'observe aussi au sein de la valeur Pouvoir, mais elle n'est pas régulière. A l'inverse, la valeur Accomplissement amorce une évolution décroissante régulière, bien que le changement entre les deux premières phases soit insignifiant.

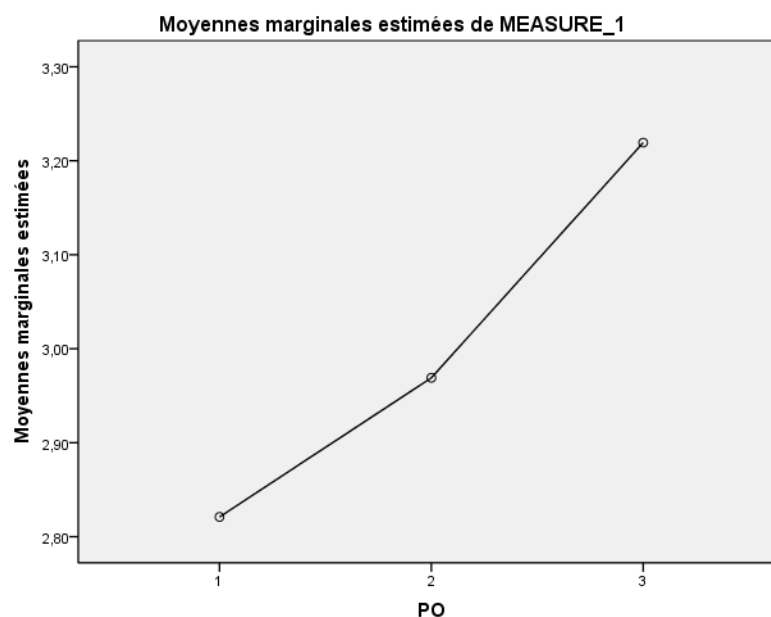
Tableau 15 : Moyennes et Ecart-types de la dimension Affirmation de soi, valeur Pouvoir et valeur Accomplissement à T1 et T2 et T3.

	T1		T2		T3	
	M	ET	M	T	M	ET
Affirmation de soi	3.44	.88	3.50	.98	3.57	.94
Pouvoir	2.82	1.21	2.97	1.20	3.22	1.15
Accomplissement	3.90	1.01	3.89	1.12	3.84	1.01

6.3.3.2. Analyse de la variance de l'évolution de la dimension Affirmation de soi et des valeurs associées

L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur le score global de la dimension Affirmation de soi n'a pas montré de différence significative entre les trois temps de mesure, $F(2, 214) = 2.04$; $p = .13$. Pareillement, on n'observe pas de différence significative entre les trois temps de mesure sur le score d'Accomplissement, $F(2, 214) = .32$, $p = .72$.

Figure 7 : Evolution du score moyen de Pouvoir entre les trois temps de mesure



En revanche, on observe une différence significative au niveau du score de la valeur Pouvoir, $F(2, 214) = 10.53, p < .001$ (voir Figure 7). Les tests post hoc de comparaison de moyennes deux à deux avec ajustement de Bonferroni indiquent une augmentation non significative entre T1 et T2 ($p = .24$). Au contraire, on note également une augmentation significative entre la phase 2 et la phase 3 ($p = .013$) accompagnée d'un effet de taille moyenne ($\eta^2 = .07$). Enfin, dans la même tendance, la différence entre la phase 1 et la phase 3 demeure également significative ($p < .001$) avec un effet de grande taille ($\eta^2 = .15$).

6.3.4. Analyse de l'évolution de la dimension Transcendance de soi, valeur Bienveillance et valeur Universalisme

Enfin, nous allons analyser les résultats de cette dimension et les deux valeurs associées pour vérifier notre troisième hypothèse (H3), qui suggère une évolution décroissante des valeurs.

6.3.4.1. Analyse préliminaire de l'évolution de la dimension Transcendance de soi et des valeurs associées

Globalement, les données représentées dans le Tableau 16 font apparaître des scores élevés et des changements de la dimension Transcendance de soi, des valeurs Bienveillance et Universalisme au cours de trois phases de mesure. On note une faible dispersion des scores. La Transcendance de soi et l'Universalisme montrent une évolution décroissante régulière, alors que la valeur Bienveillance augmente à la phase 2 et redescend à la phase 3, avec des variations peu marquées.

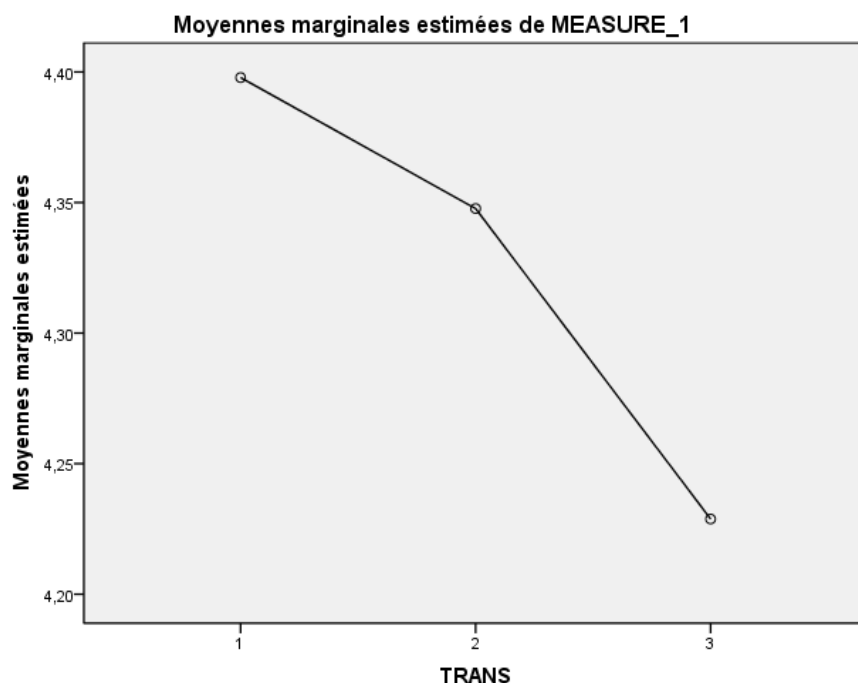
Tableau 16 : Moyennes et Ecart-types de la dimension Transcendance de soi, valeur Bienveillance et valeur Universalisme à T1 et T2 et T3

	T1		T2		T3	
	M	ET	M	T	M	ET
Transcendance de soi	4.40	.78	4.35	.70	4.23	.62
Bienveillance	4.76	.94	4.79	.82	4.76	.75
Universalisme	4.22	.84	4.13	.77	3.96	.74

6.3.4.2. Analyse de la variance de l'évolution de la dimension Continuité et les valeurs associées

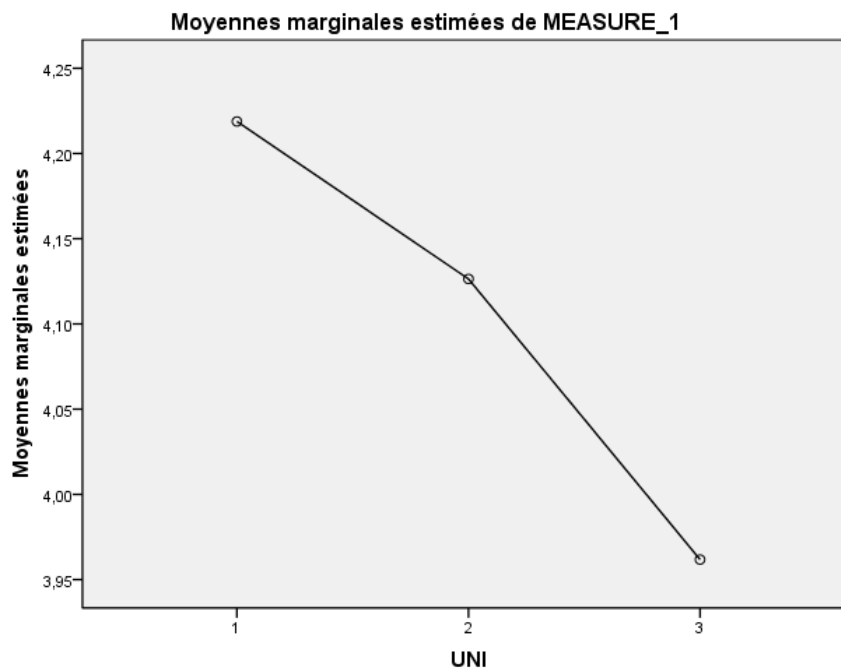
L'ANOVA à mesures répétées réalisée sur le score global de la dimension Transcendance de soi indique une différence significative entre les trois temps de mesure, $F(1.85, 197.89) = 3.58$, $p = .03$ (voir Figure 8). Les comparaisons de moyennes deux à deux avec ajustement de Bonferroni montrent une diminution non significative entre la phase 1 et la phase 2 ($p = 1$) ainsi qu'une diminution non significative entre la phase 2 et la phase 3 ($p = .16$). Enfin, la diminution entre la phase 1 et la phase 3 est tendancielle ($p = .07$) mais non significative.

Figure 8 : Evolution du score moyen de Transcendance de soi entre les trois temps de mesure



L'analyse des valeurs séparément ne montre aucune différence significative entre les trois temps de mesure sur la Bienveillance, $F(2, 214) = .11$; $p = .90$. Cependant, on remarque une différence significative entre les trois temps de mesure sur la valeur Universalisme, $F(1.83, 196.06) = 5.91$; $p = .004$ (voir Figure 9). Ensuite, le test de comparaison deux à deux avec correction de Bonferroni présente une diminution non significative des scores entre la phase 1 et la phase 2 ($p = .53$), et une diminution tendancielle entre la phase 2 et la phase 3 ($p = .07$). Contrairement aux précédentes phases, il apparaît une diminution significative entre la première et la dernière phase ($p = .01$), présentant un effet au-dessus de la taille moyenne $\eta^2 = .08$.

Figure 9 : Evolution du score moyen d'Universalisme entre les trois temps de mesure



6.4. Résultats complémentaires

L'analyse de la variance intra-groupe a mis en évidence l'évolution significative sur la dimension Transcendance de soi, et les valeurs Universalisme, Conformité, Autonomie, Stimulation et Pouvoir. Cette analyse a permis de voir le sens de l'évolution des valeurs et l'ampleur des changements. Pour étayer les changements constatés, il convient de compléter ces principaux résultats par l'analyse des trajectoires individuelles des élèves sur cette dimension et ces cinq valeurs.

Pour cela, nous allons d'abord examiner les liens entre les différents choix à base des corrélations linéaires des scores moyens entre les trois phases de mesure, pour connaître le niveau de préservation de choix entre les différentes phases de l'enquête. Ensuite, nous allons examiner les trajectoires des changements intra-individuels de priorité des valeurs. Autrement dit, d'une part, nous estimerons les proportions des élèves ayant changé de choix pendant les trois phases et d'autre part, nous déterminerons les pourcentages de l'évolution des différents choix.

6.4.1. Analyse des corrélations intra-groupe

Nous centrons maintenant notre analyse sur la dimension (Transcendance de soi) et les valeurs (Universalisme, Conformité, Autonomie, Stimulation et Pouvoir) qui présentent une différence significative entre l'une des trois paires de comparaisons. Ainsi, l'analyse de la liaison des scores moyens des élèves entre T1/T2, T2/T3 et T1/T3 nous permet de voir la préservation des choix entre les trois passations de l'enquête.

Transcendance de soi et Universalisme : L'analyse intra-individuelle de la variance portera uniquement sur la dimension et la valeur ayant marqué un changement inter-individuel significatif. Globalement, le Tableau 16 présente des coefficients de corrélation modestes, bien que ces corrélations soient significatives. Plus précisément, la dimension Transcendance de soi montre des corrélations qui varient entre $[r(108) = .38 ; p < .01]$ pour la paire T2/T3 à $[r(108) = .50 ; p < .01]$ pour la paire T1/T2. En termes de variance commune calculée selon la formule suivante $[Variance\ commune\ (\%) = r^2 \times 100]$, nous estimons qu'il y a entre 14% et 25% de la variance des scores obtenus respectivement à T3 et T2, qui s'expliquent par T2 et par T1. Cependant, la valeur Universalisme présente des corrélations moins fortes que celles de la dimension, elles se situent entre $[r(108) = .30 ; p < .01]$ pour la paire T2/T3 et $[r(108) = .40 ; p < .01]$ pour la paire T1/T2. Ainsi, nous obtenons les estimations de la variance commune entre 9% et 16% de la variance des scores obtenus respectivement à T2 et T3, qui s'explique par T2 et par T1.

Conformité : Concernant cette valeur, on observe des corrélations significatives pour les trois paires. On obtient des coefficients de corrélation élevés $[r(108) = .63 ; p < .01]$, pour la paire T1/T2 et faibles pour la paire T2/T3 $[r(108) = .34 ; p < .01]$ et pour la paire T1/T3 $[r(108) = .24 ; p < .01]$. De ce fait, l'estimation de la variance commune se situe entre 6% en comparant T1 à T2 et 40% en comparant T1 à T3. Ces résultats évoquent des trajectoires de changement de priorité de valeur relativement hétérogènes.

Tableau 17 : Corrélations pour les échantillons appariés entre T1/T2/T3

	T1/T2		T2/T3		T1/T3	
	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Transcendance de soi	.50	<.01	.38	<.01	.42	<.01
Bienveillance	.55	<.01	.53	<.01	.49	<.01
Universalisme	.40	<.01	.30	<.01	.36	<.01
Continuité	.67	<.01	.45	<.01	.41	<.01
Conformité	.63	<.01	.34	<.01	.24	.01
Sécurité	.60	<.01	.58	<.01	.60	<.01
Tradition	.52	<.01	.37	<.01	.20	.04
Ouverture au changement	.67	<.01	.47	<.01	.40	<.01
Autonomie	.57	<.01	.47	<.01	.35	<.01
Stimulation	.58	<.01	.69	<.01	.45	<.01
Affirmation de soi	.76	<.01	.72	<.01	.11	<.01
Pouvoir	.74	<.01	.71	<.01	.67	<.01
Accomplissement	.71	<.01	.64	<.01	.59	<.01
Autre valeur : Hédonisme	.51	<.01	.30	<.01	.23	.02

Notes : N=108

Pouvoir : D'une manière générale, le Tableau 17 montre des corrélations fortes et significatives entre les trois temps de mesure, qui se situent entre $[r(108) = .67 ; p < .01]$ pour la paire T1/T3 et $[r(108) = .74 ; p < .01]$ pour la paire T1/T2. En termes de variance commune, nous estimons qu'elle varie entre 45% en comparant T1 à T2 et 55% en comparant T1 à T3. Ces résultats laissent penser que les trajectoires d'évolution des scores sont assez hétérogènes.

Stimulation : Dans l'ensemble, l'analyse de la valeur Stimulation montre des coefficients de corrélation significatifs, bien que modestes. Ainsi les corrélations varient de $[r(108) = .45 ; p < .01]$ pour la paire T1/T3 à $[r(108) = .58 ; p < .01]$ pour la paire T1/T2. De même, nous situons la variance commune entre 20% et 34% de la variance des scores obtenus respectivement à T3 et T2 qui s'explique par T1.

Ces corrélations montrent que les élèves ont tendance à préserver le classement de la dimension Transcendance de soi, et les valeurs Universalisme, Conformité, Autonomie, Stimulation et Pouvoir entre les trois phases de l'enquête. De plus, les trajectoires d'évolution des préférences des valeurs sont assez hétérogènes. De ce fait, nous poursuivons l'analyse de l'évolution des choix au niveau intra-individuel.

6.4.2. Analyse de la variabilité intra-individuelle

Pour analyser les différentes variations des trajectoires des choix des élèves à partir d'équations linéaires, nous nous sommes appuyés sur la méthodologie proposée par Singer et Willett (2003). Ces auteurs utilisent des régressions ordinales exploratoires centrées sur les caractéristiques intra-individuelles pour fournir une information sur la linéarité des scores. Ainsi, pour chaque sujet, une droite d'équation linéaire est calculée sur la base des scores obtenus à chaque intervalle (T1, T2, T3) à partir du modèle suivant :

$$y = \alpha + \beta x + \delta, \text{ où}$$

α représente l'estimation initiale,

β représente le niveau de changement,

δ représente l'erreur résiduelle.

L'alignement des trois points permet d'obtenir une estimation de la corrélation intra-individuelle (r) tandis que le coefficient de détermination (R^2), exprimé en pourcentage ($R^2 \times 100$) fournit un indicateur du taux de changement du choix.

Plus le pourcentage de variance est élevé, plus cela signifie que les scores ont tendance à suivre une progression linéaire ascendante (si le signe est positif) ou descendante (si le signe est négatif). Le signe du niveau de changement permet de définir la direction de la droite d'équation. Par exemple dans l'Annexe 6, le sujet **0208bm** présente une forte progression à la valeur Autonomie avec environ 89% ($R^2 = .89$). Les pourcentages faibles peuvent traduire un changement très faible ou un changement suivant une fonction quadrilinéaire. Les non-réponses observées dans le tableau s'expliquent par une stabilité des scores à travers les deux intervalles de temps. Dans ces cas-là, le calcul de la variance expliquée n'était pas calculable. En conséquence, la non-réponse peut être assimilée à 0%.

Ce calcul a été réalisé pour chaque dimension et valeur. Pour simplifier la visualisation de l'information, les taux ont été catégorisés en 11 intervalles allant de *Aucun changement* à *90% et plus*, comme le montre la deuxième ligne du Tableau 18. Le nombre d'élèves ayant modifié leur choix est converti aussi en pourcentage, pour mieux situer les proportions par rapport aux effectifs. Par exemple, on peut lire sur le Tableau 18 que 11% des élèves ont un taux de changement de choix inférieur à 10% pour la valeur Universalisme.

Rappelons que notre analyse concerne uniquement la dimension Transcendance de soi, et les valeurs Universalisme, Conformité, Autonomie, Stimulation et Pouvoir, dont l'évolution a connu une différence significative entre les trois phases d'enquête. Dans les analyses, l'effectif d'élèves et le taux de changement des valeurs sont présentés en pourcentage. Autrement dit, pour chaque personne nous avons calculé son taux de changement. Ainsi, ce taux varie de 0 à 100%.

Dans l'ensemble, l'analyse intra-individuelle des données (Tableau 18) montre qu'il y a très peu d'élèves qui ont maintenu leur choix au cours de ces trois phases. Ainsi, les taux varient entre 1% pour toutes les valeurs et 5% pour la valeur Pouvoir. On constate également que moins de 10% d'élèves se retrouvent au moins dans 7 trajectoires de changement différentes pour chaque dimension et valeur. Cependant, un quart des élèves se retrouve dans une seule trajectoire, et qui présente des taux de changement très élevés, soit 70% au moins. Ainsi, on perçoit la diversité des trajectoires quand les changements sont moins importants et des trajectoires particulières quand l'importance des modifications tend vers des taux très élevés (90% et plus). En plus de cette vue d'ensemble, nous allons analyser certaines particularités de chaque dimension et valeurs mentionnées au début.

Transcendance de soi et Universalisme : L'analyse intra-individuelle des données montre qu'il y a très peu d'élèves qui ont changé de choix (1%) au cours de ces trois phases pour la dimension Transcendance de soi et pour la valeur Universalisme. Cependant, près d'un quart d'élèves a un taux de changement supérieur à 89% pour Transcendance de soi et pour Universalisme. On constate également que moins de 10% d'élèves se retrouvent dans 7 trajectoires de changement différentes.

Tableau 18 : Taux de modification des choix et pourcentage des élèves associé à chaque taux pendant les trois phases

	Taux de changement (%)										
	Aucun										
	Changement	< 10	10 à <20	20 à <30	30 à < 40	40 à < 50	50 à <60	60 à <70	70 à < 80	80 à < 90	90 et plus
Transcendance de soi*	1	12	8	12	3	6	5	5	18	8	23
Bienveillance	1	16	8	8	3	5	5	1	32	1	20
Universalisme*	1	11	8	10	4	8	4	1	21	6	25
Continuité	1	10	7	6	6	9	6	8	12	9	25
Conformité*	1	13	5	4	6	8	5	3	21	6	30
Sécurité	2	21	5	15	3	6	4	3	15	3	24
Tradition	1	16	6	12	3	7	3	0	16	3	33
Ouverture au changement	0	18	11	9	2	1	5	7	17	6	24
Autonomie	5	17	6	19	4	4	4	1	22	7	12
Stimulation*	1	22	6	6	2	4	2	1	31	3	23
Affirmation de soi	3	20	8	5	7	5	3	4	18	6	21
Pouvoir*	5	12	5	12	3	6	6	3	27	2	19
Accomplissement	4	8	9	13	5	11	6	1	21	6	16
Autre valeur : Hédonisme	10	10	4	7	0	4	1	0	46	0	18

Toutes les données sont en pourcentage. Par exemple, 11% des élèves ont un changement de choix inférieur à 10% pour la valeur Universalisme.

(*) Dimension et valeurs ayant une différence significative entre deux ou trois phases.

Conformité : On observe que moins de 10% d'élèves se retrouvent dans 8 trajectoires de changement différentes. Il y a 21% d'élèves qui se retrouvent dans la trajectoire comprenant 70 à 79% de taux de changement de choix. Cependant, 6% d'élèves se situent dans une trajectoire ayant 80 à 89 % de taux de modification de choix de classement. Enfin on remarque que plus du quart des élèves ont manifesté au moins 90% de modification du choix.

Pouvoir : Les données du Tableau 18 montrent un large éventail de variation intra-individuelle. On peut remarquer que 2% d'élèves ont un taux de changement de choix compris entre 80 et 89%, alors que 27% d'élèves ont un taux de variance partagée compris entre 70 et 79%. En outre, 19% des élèves ont exprimé au moins 90% de changement de choix.

Stimulation : D'une manière générale, l'examen de cette valeur met en évidence une variété de trajectoires individuelles avec des proportions assez différentes. Comme la valeur Conformité, elle présente moins de 10% d'élèves qui se retrouvent dans 8 trajectoires de changement différentes. On constate que 1% d'élèves n'ont manifesté aucun changement ou ont un changement compris entre 60 et 79%, contre 31% d'entre eux qui se situent dans une trajectoire ayant 70 à 79 % de changement de choix de classement. De plus, on retrouve plus de 90% de changement chez 23% d'élèves.

Cette analyse complémentaire portant sur la variance intra-individuelle a permis d'étayer une partie des résultats présentés précédemment, concernant la variance intra-groupe. Elle montre en même temps des corrélations fortes et significatives qui expliquent la préservation des choix et l'hétérogénéité des trajectoires que suivent certaines valeurs.

6.4. Discussion

L'objectif de cette étude est d'examiner l'évolution du choix des valeurs au début de l'adolescence. Nous voulons analyser le changement d'importance des valeurs pendant une période de 12 mois. L'analyse des données révèle que certaines valeurs des adolescent.e.s ont évolué de manière tantôt sinueuse, tantôt croissante et tantôt décroissante. Ces variations n'affectent pas de façon significative toutes les valeurs. Elles sont parfois plus importantes d'une période à l'autre de l'année ou durant toute l'année, ce qui confirme partiellement les trois hypothèses de cette étude. Plusieurs approches peuvent expliquer cette variété d'évolution

des valeurs, nous nous inspirons principalement de la construction identitaire et du développement cognitif.

L'analyse des données de cette étude révèle que les valeurs associées à la dimension Ouverture au changement et celles associées à la dimension Continuité ne suivent pas toutes une évolution sinueuse. Seule la valeur Stimulation suit cette tendance, mais la baisse amorcée entre la deuxième et la troisième phase est moins importante. Quant à la valeur Conformité, il n'y a presque pas de différence d'évolution entre les deux dernières phases, alors que la baisse était importante entre la phase 1 et la phase 2. Les autres valeurs n'ont pas connu de variations significatives. Ainsi, la première hypothèse (H1) est partiellement confirmée.

Rappelons que la dimension Ouverture au changement se caractérise par l'indépendance de la pensée, de l'action et la quête de nouvelles expériences. Autant dire que cette dimension est au cœur de la problématique de l'adolescence, en termes de changement personnel. Les adolescent.e.s connaissent des changements biologiques et cognitifs et aspirent aux changements sociaux à titre personnel ou collectif. Cette phase de la vie correspond à la construction de son identité et des premiers choix importants (Lannegrand-Willems, 2008). En ce qui concerne la valeur Stimulation, elle donne la priorité aux nouvelles sensations, aux défis, au changement et à l'aventure. Ces résultats correspondent au constat de Marcelli (2005), rapporté par Coslin (2017, p. 30) : « entre 12 et 14 ans il leur faut s'aventurer dans des espaces inconnus, nouer de nouvelles relations. Voulant se confronter à l'incertitude, ils recherchent des sensations fortes et singulières ». Quant à la valeur Autonomie, elle ne connaît pas d'évolution notable, parce que l'aspiration à l'indépendance, à la liberté et à l'individualisation qu'éprouvent les adolescent.e.s ne trouve pas un champ libre. La construction identitaire de l'adolescent.e.s se passe dans un environnement familial et scolaire (Grotevant, 1987) qui freine ou empêche l'expression de la valeur Autonomie, par le biais des normes, règles et sanctions. Le caractère fluctuant de l'importance de la dimension Ouverture au changement et de la valeur Stimulation s'apparente aux formes identitaires vicariantes qui « se substituent les unes aux autres selon les contextes dans lesquels l'individu interagit, mais que, d'autre part, elles sont toutes reliées entre elles et sont chacune considérées, par l'individu, comme une certaine manière d'être soi. » (Guichard, 2004, p. 8).

Concernant la dimension Affirmation de soi et les deux valeurs associées, les résultats montrent que la valeur Pouvoir suit globalement une évolution croissante, car la différence est importante entre T1 et T3. Cependant au niveau des phases intermédiaires, la différence est significative

uniquement entre T2 et T3. En revanche, la valeur Accomplissement n'a pas une variation significative. Donc, la deuxième hypothèse (H2) est en partie confirmée. Ces résultats peuvent s'expliquer par un effet de maturation liée à la prise de conscience du pouvoir dans la vie et dans la vie professionnelle en particulier. Surtout que la personne adolescente est en quête d'émancipation qui lui permet de s'affirmer (Cannard, 2013).

La dimension Affirmation de soi et la valeur Accomplissement de soi n'ont pas une évolution croissante significative. Dans la culture française, ces valeurs ne sont pas publiquement appréciées, à l'idée que la réussite personnelle se fait au détriment de la réussite collective. Ainsi, les adolescent.e.s ne portent pas haut ces valeurs, comme le reste de la population française qui les classe en avant-dernière position dans une enquête internationale (Hammer, Selz & Wach, 2010). Le Pouvoir est une valeur centrée sur la position sociale et la capacité à se placer au-dessus des autres. Cette valeur se retrouve au croisement du développement cognitif et de la construction identitaire. Etant au seuil de l'acquisition de la pensée formelle (Piaget & Inhelder, 1978), les adolescent.e.s comprennent mieux cette valeur parce qu'elle est moins abstraite. Elle fait référence à l'autorité, à la richesse, à la domination et au respect.

Enfin, l'évolution de la dimension Transcendance de soi et les deux valeurs associées est marquée par une allure décroissante. Cependant, seule la valeur Universalisme présente une différence significative entre T1 et T3. De ce fait, la troisième hypothèse (H3) est partiellement validée.

La dimension Transcendance de soi est à la fois très abstraite pour l'adolescent.e et médiatiquement valorisée en France. La valeur Bienveillance est moralement considérée comme une vertu parce qu'elle se traduit par la fidélité, la solidarité, l'amitié et la solidarité (Comte-Sponville, 1995). De même, les valeurs de type Universalisme sont abstraites et éloignées des préoccupations des adolescent.e.s de moins de 15 ans. Cependant, le fléchissement de cette allure décroissante peut s'expliquer par l'intégration de l'importance sociale de cette valeur. D'ailleurs, l'affaire Léonarda³⁴ pourrait également contribuer à la stabilité de cette valeur durant les six derniers mois de la période d'enquête. En effet, les débats médiatiques et les manifestations des élèves dénonçaient l'intolérance que traduisait l'expulsion de cette collégienne et de sa famille vers le Kosovo.

³⁴ L'expulsion vers le Kosovo de la famille Dibrani et l'arrestation de leur fille Leonarda, une collégienne de 15 ans, lors d'une sortie scolaire, a provoqué à la mi-octobre des manifestations lycéennes, des polémiques dans la classe politique et un fort retentissement médiatique en France.

L'analyse intra-individuelle a mis en évidence une grande variété des trajectoires de l'évolution des valeurs. Cette hétérogénéité intra-individuelle de l'évolution des choix peut s'expliquer par le fait que ces jeunes sont en plein développement identitaire, qui se manifeste par l'exploration et l'engagement (Lannegrand-Willems, 2008). Ce phénomène influence les résultats des tests statistiques, qui ne valident pas les observations cliniques qui laissent entrevoir des changements de valeurs chez des adolescent.e.s.

Globalement, les valeurs qui ont connu une différence significative entre deux phases se caractérisent par un aspect concret de leur mise en pratique. Or avec l'âge moyen de 13.04 ans, ces élèves maîtrisent le raisonnement concret (Piaget & Inhelder, 1978).

L'évolution de la majorité des valeurs n'est pas marquée par un changement saillant. La première explication serait liée aux compétences intellectuelles non maîtrisées. Il est à noter que l'âge moyen des participants de cette étude les situe au seuil de l'acquisition de la pensée formelle (Piaget & Inhelder, 1978) et de la connaissance métacognitive (Minier, 1998). Les valeurs étant des représentations et entités abstraites, leur distinction nécessite certaines compétences intellectuelles. C'est dans ce sens que l'âge apparaît comme un facteur de différenciation des valeurs (Johnson & Monserud 2012 ; Daniel & al., 2012) et de leur stabilité (Jin & Rounds, 2012).

La seconde explication se réfère à la formation de l'identité à l'adolescence. Si l'on admet que l'adolescent.e « se construit dans des formes identitaires subjectives vicariantes » (Guichard, 2004, p. 12) et que celles-ci dépendent des contextes qui les structurent en même temps qu'elles agissent sur ces contextes. Alors, nous pouvons croire que les valeurs des adolescent.e.s se construisent sous forme de système subjectif vicariant, en ce sens qu'elles interagissent avec l'environnement social de l'enfant. En même temps, leur importance changerait en fonction de multiples facteurs sociocognitifs, voire sociodémographiques pouvant entraîner une pluralité de trajectoires. On peut aussi ajouter que la prédominance des statuts identitaires *Diffusion* et *Forclusion* chez les élèves en classe de troisième (Lannegrand-Willems, 2008), pourrait expliquer de tels résultats.

La présente étude n'a pas une portée très générale parce que notre échantillon est de petite taille et il est composé essentiellement d'élèves issu.e.s des milieux sociaux dits favorisés. En effet, Régnier (1994) a mis en évidence l'influence du milieu social des collégiens et lycéens dans l'importance accordée à la valeur Solidarité. De plus, la période d'observation de 12 mois

semble courte pour relever de vastes changements significatifs chez les adolescent.e.s. Par ailleurs, la cohérence interne du questionnaire est questionnable, bien que certains coefficients alpha de Cronbach soient proches de ceux d'autres études sur les valeurs (Schwartz, 2006).

En outre, cette enquête était menée dans un contexte médiatique marqué par l'affaire Léonarda qui a suscité une forte émotion chez les collégien.ne.s et lycéen.ne.s en France. Ce climat social pourrait avoir eu une influence directe sur la mesure des valeurs ou sur l'évolution générale des valeurs des élèves.

Au regard des résultats de cette étude, dans une perspective longitudinale des recherches sur les valeurs, nous recommandons d'allonger le temps d'observation au-delà de 12 mois, pour mieux mesurer la stabilité et le changement des valeurs. En outre, le large éventail de trajectoires de changement des valeurs laisse penser qu'au bout de ces 12 mois d'observation, il y a eu l'influence d'autres facteurs sur les valeurs. Enfin, les changements mis en évidence par cette étude méritent d'être analysés pour comprendre les mécanismes et les stratégies mis en place par les adolescent.e.s pour faire évoluer leurs représentations des préférences personnelles. Par ailleurs, l'analyse intra-individuelle ouvre aisément la voie à des préconisations d'accompagnement centré sur l'individu en orientation (Savickas, & *al.*, 2009; Guichard, 2004).

Conclusion

Pour conclure, les résultats de la présente étude confirment partiellement notre hypothèse de recherche. L'évolution sinueuse des valeurs (H1) s'observe uniquement avec les valeurs Stimulation et Conformité, avec une période dont le changement est peu marqué. Globalement, l'évolution croissante des valeurs (H2) apparaît clairement au niveau de la valeur Pouvoir. En effet, cette valeur marque une nette évolution croissante entre la première et la dernière phase. Cependant, le changement de ces deux dernières valeurs est relativement marqué dans les phases intermédiaires. De même, l'évolution décroissante des valeurs (H3) s'observe avec la valeur Universalisme, elle est statistiquement significative entre T1 et T3.

En outre, nous avons découvert une grande variété des trajectoires des valeurs des adolescent.e.s. La variabilité des valeurs en fonction de l'âge n'apparaît pas comme une réalité

absolue et certains jeunes seront confrontés tôt à des expériences nouvelles et potentiellement marquantes alors que cela ne sera pas le cas pour d'autres. Pour cela, il convient d'orienter davantage les recherches vers un rapport subjectif à la chronologie et à la relation entre le temps et le parcours de vie. Autrement dit, il serait enrichissant d'analyser les différents profils individuels par rapport à l'évolution en âge. Dans le même sens, il serait édifiant d'examiner les changements liés à l'âge en associant les expériences et le vécu du sujet, qui donnent sens aux changements de valeurs observés.

Finalement, on ne connaît pas avec précision quels facteurs déterminent l'évolution des valeurs chez les adolescent.e.s. Ainsi, cette étude débouche sur trois pistes de recherche qui pourront éclairer la connaissance du développement des valeurs, à savoir : les stratégies de changement des valeurs, le rôle des facteurs sociodémographiques et l'impact des événements de vie ou expériences non prévus.

Chapitre 7. Déterminants sociodémographiques des valeurs des jeunes

La prise en compte des variables sociodémographiques dans les recherches concernant les valeurs est une pratique courante. Elle peut s'expliquer par les raisons suivantes :

Les circonstances de la vie donnent aux individus des opportunités de rechercher ou d'exprimer certaines valeurs plus facilement que d'autres. Par exemple, les personnes riches peuvent rechercher le pouvoir plus facilement, et les membres des professions libérales peuvent exprimer les valeurs d'autonomie plus aisément. Les circonstances de la vie imposent aussi des contraintes qui empêchent de rechercher ou d'exprimer certaines valeurs (Schwartz, 2006, p. 949).

En considérant les valeurs comme étant un construit social, on admet *de facto* leur relativité par rapport à l'environnement social (culturel et technologique), qui change avec le temps et qui structure les activités et les représentations sociales des jeunes.

Plusieurs recherches internationales ont analysé les facteurs sociodémographiques liés au changement de valeurs, d'une manière générale (Vernon & Allport, 1931 ; Rokeach, 1977 ; Stoetzel, 1983 ; Wach & Hammer, 2003a ; Schwartz, 2006) et d'une manière spécifique en fonction de l'âge (Schwartz, 2003 ; Daniel & al., 2012), du sexe (Schwartz & Rubel, 2005 ; Mokoukolo, 2006), du niveau d'études (Galland, 2012) et de la catégorie socio-professionnelle (Lefebvre, 1994 ; Pohl & al., 1998).

Cependant, la majorité de ces travaux analyse la variable âge de manière imprécise, en considérant un intervalle assez large allant souvent de 14 à 30 ans pour les jeunes. De plus, l'environnement scolaire est peu analysé. Or, nous savons que les préoccupations des adolescent.e.s de 15 à 18 ans qui fréquentent le collège ou le lycée sont différentes de celles des jeunes de plus de 18 ans, qui sont souvent dans l'enseignement supérieur où dans la vie active (Lannegrand-Willems, 2008 ; 2014). A cela s'ajoute le changement technologique avec l'impact que peut avoir l'usage du numérique sur les processus de construction identitaire à

l'adolescence (Balleys, 2017). De plus, le climat social en France est marqué ces dernières années par plusieurs attentats terroristes, dont ceux du 13 novembre 2015 qui ont laissé une forte empreinte, notamment chez les jeunes³⁵. En conséquence, cette étude permettrait d'enrichir et d'actualiser les connaissances sur le rôle des variables sociodémographiques auprès d'un échantillon d'élèves du deuxième cycle en France.

7.1. Objectif et hypothèses de recherche

En observant les élèves, derrière ce statut commun et globalisant on retrouve plusieurs caractéristiques sociodémographiques qui les différencient les uns des autres. Celles-ci peuvent être réparties en deux catégories. La première catégorie concerne les variables personnelles, telles que l'âge, le sexe, la catégorie socio-professionnelle des parents et les projets personnels de l'élève. Dans la deuxième catégorie, on retrouve les variables scolaires, comme le type d'établissement (collège ou lycée), la zone géographique d'implantation, la catégorie de l'établissement (Réseau d'éducation prioritaire ou pas), le niveau scolaire et la filière d'études. Toutes les variables contribuent à la construction de l'identité de l'élève, qui tantôt est semblable à celle des autres élèves, tantôt se distingue de celle des autres. A l'image de la formation de l'identité à l'adolescence où les éléments liés au contexte social et à la personne agissent et interagissent (Breakwell, 1988) dans la vie quotidienne et durant des transactions concrètes (Kunnen & Bosma, 2006), l'évolution des valeurs des jeunes suit différentes trajectoires, comme cela est mis en évidence dans l'étude précédente.

Ainsi, l'objectif principal de cette deuxième étude est l'analyse des déterminants du changement des valeurs chez les jeunes adolescent.e.s en fonction des variables sociodémographiques. En effet, nous tenterons de répondre à la question suivante : quel est l'impact des variables personnelles et scolaires sur les valeurs des jeunes ? Quel est le profil des valeurs des élèves ? Pour étayer l'objectif principal, nous allons préciser l'ordre d'importance des dimensions de valeurs et des valeurs en fonction des facteurs scolaires. L'objectif secondaire consiste donc à préciser le profil des valeurs – actuelles – des jeunes.

³⁵ Selon l'enquête réalisée par le CREDOC après les attentats du 13 novembre 2015 en France, en ligne, <http://www.credoc.fr/pdf/Sou/Note-Credoc-07-11-2016.pdf>, consulté le 27/09/2017

En partant de la littérature scientifique portant sur les valeurs et de notre expérience professionnelle auprès des élèves, nous avons retenu une hypothèse générale selon laquelle les variables sociodémographiques déterminent la variation des valeurs des jeunes, et les variables scolaires déterminent le profil des valeurs des jeunes.

Dans cette perspective, nous retenons les variables personnelles suivantes : le sexe, la catégorie socio-professionnelle des parents et le projet professionnel de l'élève. La variable âge n'est pas prise en compte ici, parce qu'elle a déjà été analysée dans la précédente étude.

Sexe (H1) : Plusieurs travaux ont montré la variation des valeurs suivant le sexe de la personne. D'une manière générale, les différences des valeurs entre les hommes et les femmes sont statistiquement significatives et de faible importance (Schwartz, 2006). Dans un large échantillon, Schwartz et Rubel (2005) ont observé que les femmes accordent plus d'importance aux valeurs de Bienveillance et d'Universalisme ; tandis que les hommes privilégient les valeurs de Pouvoir, de Stimulation, d'Hédonisme, d'Accomplissement et d'Autonomie.

Dans une étude auprès de jeunes français.e.s âgé.e.s de 14 à 23 ans, Mokoukolo (2006) a montré que les jeunes françaises sont plus attachées aux traditions que les garçons. Dans le même ordre d'idées, Régnier (1994) met en évidence une différence significative de la valeur Solidarité en fonction du sexe, car elles y accordent plus d'importance. Ainsi, nous supposons que la variable sexe joue un rôle prédictif sur valeurs.

Catégorie socio-professionnelle des parents (H2) : La catégorie socio-professionnelle (CSP) caractérise les origines sociales modestes ou favorisées en termes de revenu. Cette variable concerne indirectement les adolescent.e.s, mais elle demeure importante car l'environnement familial de l'enfant a un réel impact dans le développement de ses valeurs, à travers la socialisation. Par ailleurs, Rohan et Zanna (1996) ont montré un lien entre les valeurs des parents et celles des enfants.

Ainsi, Schwartz (2006) a montré que l'importance accordée aux valeurs de la personne est liée au niveau de revenus. Le revenu est corrélé positivement avec les valeurs de type Stimulation, Autonomie, Réussite et Pouvoir. A partir d'un échantillon des lycéen.ne.s français.e.s, Lefebvre (1994) a observé que les valeurs des élèves diffèrent selon leur milieu social. En effet, les jeunes issus de CSP favorisées accordent plus d'importance aux valeurs intrinsèques du travail (valeur Réalisation de soi) ; ceux issus de CSP défavorisées accordent plus d'importance aux valeurs

extrinsèques du travail (valeur Prestige) ; alors que les jeunes dont les parents sont sans emploi privilégient la sécurité de l'emploi.

Ceci nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle la catégorie socio-professionnelle des parents jouerait un rôle prédictif sur les valeurs des élèves. En effet, le projet professionnel de l'enfant s'élabore sous l'influence des valeurs familiales. D'ailleurs, le choix professionnel de l'élève peut être considéré comme un projet familial (Young & *al.*, 2001).

Projet professionnel de l'élève (H3) : Le projet professionnel de l'élève constitue une composante importante de la construction de soi et qui est en interaction avec le système des valeurs (Coslin, 2017). Le fait d'avoir un projet implique chez l'élève une projection et une anticipation de l'avenir pour atteindre le but visé. Cette mise en perspective des intentions d'avenir, qui a une influence réelle sur la conduite, le comportement, les représentations sociales de soi et les préférences actuelles de l'adolescent, peut se traduire par la notion de socialisation anticipatrice (Merton, 1965). C'est par le biais de ce processus que l'adolescent apprend et intériorise les valeurs d'un groupe de référence auquel il désire appartenir (Dubar, 2015). En même temps, le projet professionnel contribue à la formation identitaire de l'élève, c'est-à-dire se faire soi (Guichard, 2000 ; 2004). Dans ce cas, il se forge une forme identitaire professionnelle subjective anticipée (Guichard, 2004), correspondant au domaine professionnel ou au métier envisagé.

Par exemple, un élève qui souhaite devenir avocat peut adopter, plus que les autres élèves de sa classe ou de son âge, les valeurs de loyauté, de discipline et d'intégrité, qui sont prioritaires chez les avocats³⁶. Ainsi, à travers son projet professionnel, les valeurs actuelles de l'élève s'identifient plus à son groupe de référence professionnel qu'à son groupe d'appartenance. De même, un élève peut s'identifier à un professionnel (Dumora, 1990) et, *in fine*, vouloir l'imiter, voire adopter immédiatement les valeurs de ce dernier. En partant de ces recherches, nous pouvons supposer que le projet professionnel de l'élève aurait un rôle déterminant sur la formation de ses valeurs.

Néanmoins, la réciprocité peut être envisagée, car certains travaux soulignent que le projet professionnel découle des valeurs (Brown, 2002 ; Gros & Wach, 2013). C'est ainsi que les

³⁶ Sources : <https://www.carrieres-juridiques.com/actualites-et-conseils-emploi-juridique/les-10-qualites-necessaires-pour-devenir-avocat/199>. Consulté 15/02/2018.

valeurs sont parfois considérées comme des outils d'aide aux choix vocationnels (Sagiv, 2002 ; Wach, 2005).

Niveau scolaire (H4) : Plusieurs auteurs ont mis en évidence l'effet du niveau scolaire sur l'acquisition des valeurs. Dans une enquête menée en France, Wach et Hammer (2003a) ont remarqué que l'importance accordée aux valeurs de Schwartz variait suivant de niveau d'études des personnes. Ainsi, le niveau d'instruction élevé est lié aux valeurs d'Ouverture au changement et aux valeurs d'Hédonisme, tandis que le faible niveau d'instruction est lié aux valeurs de Conservatisme.

Sur un échantillon national des jeunes âgé.e.s de 18 à 31 ans, Galland (2012) relève un net clivage des valeurs selon le niveau d'études. Les jeunes ayant fait de longues études se définissent par des niveaux élevés des valeurs d'Autonomie et d'Intégration, ce qui n'est pas le cas chez les jeunes ayant un faible niveau d'études.

Régnier (1994) relève une différence significative entre les collégien.ne.s et les lycéen.ne.s par rapport aux valeurs de type Hédonisme. Dans ce sens, Schwartz (2006) observe des corrélations positives entre la durée des études et les valeurs de types Autonomie et Stimulation. Cependant, les valeurs de type Conformité, Tradition et Sécurité sont corrélées négativement avec le niveau d'études. Il ajoute que l'importance des valeurs de type Universalisme est plus accrue chez les étudiants.

Filières scolaires (H5) : Dans une étude réalisée en France, Perron (1997) constate que les valeurs des élèves du lycée professionnel varient en fonction de leur filière d'études. Les élèves de la filière Electrotechnique accordent plus d'importance à la valeur Risque que les élèves de la filière Administration, alors qu'on note l'effet inverse avec la valeur Liberté. Les élèves de la filière Gestion valorisent davantage le Climat et le Risque que ceux de la filière Lettres, alors que l'inverse est observé concernant la valeur Liberté.

Dans le même ordre d'idées, Helkama (1999) rapporte les résultats d'une étude réalisée par Verkasalo, Daun et Niit (1994) qui montrent que les étudiants de la filière commerce privilégient plus les valeurs Pouvoir et Accomplissement de soi que les étudiants de la filière technologie, qui accordent plus d'importance à ces valeurs que les étudiants de la filière sciences humaines et sociales. Par ailleurs, les travaux de Sagiv et Schwartz (2000) confirment le fait que les étudiants de la filière commerce sont plus attirés par les valeurs de type Pouvoir

et Accomplissement de soi que les étudiants en psychologie, qui privilégient les valeurs de type Bienveillance et Universalisme. Enfin, Guimond (1998) a observé que les étudiants en sciences humaines sont plus tolérants et attentionnés aux causes situationnelles, alors que les étudiants en économie, en sciences et en droit se montrent plus intolérants aux causes situationnelles et plus réceptifs aux causes dispositionnelles. Ainsi, nous supposons que la filière d'études déterminerait le profil des valeurs chez les élèves.

Environnement de l'établissement scolaire (H6) : D'un point vu de général, Malandain souligne le lien entre l'environnement scolaire, le développement de l'enfant en disant que « Par l'école, l'enfant devient héritier potentiel d'un patrimoine culturel plus large que celui possédé par la cellule familiale » (1989, p. 182). A l'image du contexte social familial, l'environnement de l'établissement scolaire peut être défini par sa zone géographique (Urbain, semi-urbain et Rural) et par la catégorie socio-économique de l'ensemble des familles qui permettent de classer l'établissement en Réseau d'Education Prioritaire (REP) ou pas. Par le biais de ces caractéristiques, l'environnement scolaire structure les représentations d'avenir de l'élève (Guichard, 1993) et le développement de son identité, en considérant celle-ci comme une adaptation au contexte social (Baumeister & Muraven, 1996). De même, l'environnement scolaire est un agent de socialisation prospective, parce qu'il mobilise chez l'élève des anticipations et des projets (Guichard & Huteau, 1997) qui structurent ses conduites et valeurs actuelles. Dans ce sens, le contexte social de l'école contribue à la structuration des valeurs des élèves. Nous pouvons alors supposer que la zone géographique et la catégorie socio-économique de l'établissement scolaire jouent un rôle significatif au seuil minimal $p < .05$ sur les valeurs des élèves. Cet environnement étant complexe, ici nous allons traiter seulement une facette globale, qui mériterait sans doute d'être affinée.

7. 2. Méthodologie

7.2.1. Participants

Notre échantillon se compose de 1714 élèves inscrit.e.s dans un établissement relevant de l'enseignement secondaire de la région Normandie. Les cinq établissements sont sous le régime

de l'enseignement public: un lycée polyvalent proposant des filières générales, technologiques et professionnelles dans le département de l'Eure et, deux collèges et deux lycées offrant des filières générales et technologiques dans le département de la Seine Maritime. Les principales caractéristiques sociodémographiques sont détaillées dans le Tableau 19.

Variables personnelles : L'échantillon inclut un nombre équivalent de filles et de garçons ($n = 856$) âgé.e.s de 12 à 21 ans ($M = 15.67$, $ET = 1.53$). Les catégories socio-professionnelles de cadres et d'ouvrières/ouvriers sont les principales représentées à la fois chez le père (respectivement, 28.1% et 24.1%) et chez la mère (respectivement, 26.8 et 33.6%) des répondant.e.s. Il y a une interaction significative entre les catégories socio-professionnelles des parents [$\chi^2(9) = 256.10$, $p < .01$], même si le lien reste relativement moyen ($V_{cramer} = .25$, $p < .01$). Plus spécifiquement, pour 45% des élèves, la même catégorie socio-professionnelle est reportée pour les deux parents. Enfin, une large majorité des sujets envisagent un métier assimilable à la catégorie socio-professionnelle de cadre (40%) tandis qu'une proportion plus faible envisage un métier différent de cadre, cadre moyen ou ouvrières/ouvriers (29.1%). L'analyse des liens entre le projet professionnel envisagé par l'élève et la catégorie socio-professionnelle des parents montre une tendance significative à s'orienter davantage vers des métiers similaires et à éviter les métiers opposés [pour le père et la mère, respectivement : $\chi^2(9) = 40.41$, $p < .01$; $\chi^2(9) = 36.67$, $p < .01$]. Néanmoins, ces effets sont plutôt modérés (pour le père et la mère : $V_{cramer} = .10$, $p < .01$).

Variables scolaires : Les élèves proviennent à la fois du collège (26.9%) et du lycée (73.1%), même si la population lycéenne est significativement plus importante [$\chi^2(1) = 365.97$, $p < .01$]. Le niveau scolaire s'étend de la quatrième à la terminale avec des effectifs allant de 219 élèves en classe de quatrième (12.8%) à 447 en classe de première (26.1%). Une corrélation très élevée est observée entre le niveau scolaire et l'âge avec : $r(1714) = .92$, $p < .01$, soit une variance commune d'environ 84% entre les deux variables. Les établissements dans lesquels les données ont été recueillies se situent majoritairement dans des zones urbaines (48.5%) et semi-urbaines (36.8%). Parmi la population lycéenne, les filières générales sont très représentées (73.7%) comparativement aux filières technologiques et professionnelles (respectivement, 16.1% et 10.2%). Une minorité d'élèves provient d'un établissement se situant dans un Réseau d'Education Prioritaire (9.6%).

Tableau 19 : Répartition des effectifs en fonction des caractéristiques sociodémographiques

	Effectifs (N)	%
<i>Tranche d'âge</i>		
12-13 ans	192	11.2
14-15 ans	552	32.2
16-17 ans	800	46.7
18-19 ans	169	9.8
20-21 ans	1	0.1
<i>Sexe</i>		
Filles	856	49.9
Garçons	856	49.9
Non-réponse	2	0.2
<i>Catégorie socio-professionnelle du père</i>		
Niveau cadre	482	28.1
Niveau cadre moyen	210	12.3
Niveau ouvrier	446	26.0
Autre	413	24.1
Non-réponse	163	9.5
<i>Catégorie socio-professionnelle de la mère</i>		
Niveau cadre	459	26.8
Niveau cadre moyen	174	10.2
Niveau ouvrière	576	33.6
Autre	247	14.4
Non-réponse	258	15.1
<i>Projet professionnel envisagé par l'élève</i>		
Niveau cadre	686	40.0
Niveau cadre moyen	80	4.7
Niveau ouvrier	115	6.7
Autre	499	29.1
Non-réponse	334	19.5

Suite du tableau 19

	Effectifs (N)	%
<i>Établissement</i>		
Collège	461	26.9
Lycée	1253	73.1
<i>Classe</i>		
Quatrième	219	12.8
Troisième	242	14.1
Seconde	390	22.8
Première	447	26.1
Terminale	416	24.3
<i>Série</i>		
Scientifique	309	18.0
Économique et sociale	194	11.3
Littéraire	132	7.7
Technologique	139	8.1
Professionnel	88	5.1
Non-applicable	852	49.7
<i>Zone géographique</i>		
Urbain	832	48.5
Semi-urbain	630	36.8
Rural	252	14.7
<i>Catégorie d'établissement</i>		
Réseau d'éducation prioritaire	164	9.6
Hors réseau d'éducation prioritaire	1550	90.4

Note. N = 1714

7.2.2. Déroulement de l'enquête

Pour recueillir les données de cette étude, nous avons procédé de deux façons. Dans un collège et un lycée où nous travaillions en qualité de conseiller d'orientation psychologue, nous avons demandé l'autorisation auprès de la direction du collège et celle du lycée de recueillir des données auprès des élèves dans le cadre de nos activités d'éducation à l'orientation : la connaissance de soi, la connaissance des métiers et la connaissance des formations. Dans les autres établissements, après l'autorisation demandée auprès de la direction de l'établissement de recueillir des données auprès des élèves, nous sommes intervenus pendant la séance d'Accompagnement Personnalisée qui abordait les questions relatives aux méthodes de travail, aux projets scolaires et professionnels de l'élève, en présence d'un enseignant référent. Dans chaque établissement, avant la passation de l'échelle des valeurs, nous avons informé les élèves sur les objectifs de l'étude, la confidentialité et l'anonymisation des données.

Chaque passation durait 30 minutes environ, pour expliquer la consigne et remplir le questionnaire. Les élèves remplissaient le questionnaire en classe. Lors du ramassage du questionnaire, nous avons pris soin de vérifier que tous les questionnaires étaient remplis correctement.

7.2.3. Instruments d'enquête et Méthodes d'analyse

Dans cette étude, nous avons utilisé le même instrument que dans la première étude, qui est le questionnaire des valeurs par portrait, autrement dit *Portrait Values Questionnaire* (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, & Owens, 2001). Cette échelle des valeurs est très souvent choisie pour mesurer les valeurs. Elle a été validée dans plusieurs pays parmi lesquels figure la France et qui correspond à notre population d'étude (Wach & Hammer, 2003a).

Ce questionnaire est composé de 40 items, permettant de mesurer 10 types de valeurs (Stimulation, Hédonisme, Pouvoir, Autonomie, Accomplissement, Confort, Tradition et Bienveillance et Universalité) et quatre dimensions des valeurs (Transcendance de soi, Continuité, Ouverture au Changement et Affirmation de soi). Le nombre d'items pour chaque

valeur va de trois (Stimulation, Hédonisme et Pouvoir) à six (Universalisme). Les items sont présentés sous forme de portraits, décrivant des personnes différentes, du même sexe que la personne interrogée (Schwartz & *al.*, 2001 ; Schwartz, 2006).

Comme dans la précédente étude, les données recueillies sur le terrain ont été d'abord saisies à l'aide du logiciel Excel. Par la suite, nous avons utilisé le logiciel SPSS version 24, pour le traitement statistique de l'ensemble des données de cette étude. Les graphiques ont été réalisés à l'aide des logiciels Excel et Word.

L'ensemble des paragraphes et des tableaux sont présentés au style de la sixième édition de l'American Psychological Association (2010). L'écriture inclusive a été utilisée suivant les recommandations du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (2015).

Ainsi, l'analyse des données a commencé par la validité du questionnaire. Ensuite, l'analyse des principaux résultats s'articule autour de la variance inter et intra-groupe à l'aide des calculs de corrélations et des régressions hiérarchiques. Celle-ci est approfondie auprès d'une partie de la population lycéenne pour mettre en évidence les variations des valeurs liées au profil scolaire en procédant à la standardisation des données.

7.2.4. Analyse de la validité interne du questionnaire

Nous nous sommes intéressés aux réponses atypiques et aux données manquantes. L'analyse de la distribution de l'ensemble des 40 items a permis d'identifier cinq données manquantes. Le test MCAR de Little est non-significatif [$\chi^2(75) = 78.88, p = .36$] ce qui signifie que les réponses sont liées au hasard (Little, 1988). Un examen approfondi a permis de mettre en évidence que quatre données manquantes concernaient le même profil (n°3306). Néanmoins, nous avons choisi de conserver l'ensemble des deux profils présentant des non-réponses et de procéder à leur remplacement à partir d'une méthode d'imputation multiple par chaînes d'équations disponible sur le logiciel R (Broc, Faury, Carlsberg, & Cazauvieilh, 2016).

7.3. Principaux résultats

7.3.1. Analyse descriptive des dimensions et des valeurs

En partant des analyses réalisées dans l'étude précédente (cf. chapitre 6), l'item n° 31 lié à la valeur de type Sécurité « Sécurité familiale (sécurité pour ceux que l'on aime) », l'item n° 33 lié à la valeur de type Bienveillance « Indulgent (intimité profonde, émotionnelle et spirituelle) » et l'item n° 37 lié à la valeur de type Hédonisme « Se faire plaisir (faire des choses agréables) » n'ont pas été conservés. De même, la valeur Hédonisme ne serait pas prise en compte dans les prochaines analyses dans la mesure où elle est à l'intersection des dimensions Ouverture au changement et Affirmation de soi (Voir Figure 1 et Figure 2).

Suivant les données présentées dans le Tableau 20, l'ensemble des valeurs et des dimensions présentent une sensibilité plutôt satisfaisante au regard de l'étendue, de la moyenne, de l'écart-type et des indices d'aplatissement (cf. Kurtosis) et d'asymétrie. Cependant, le test de Shapiro-Wilk servant à évaluer de manière inférentielle la normalité de chaque distribution est systématiquement significatif au seuil $p < .01$. Ceci semble rejeter l'hypothèse selon laquelle la distribution suivrait la loi normale. Bien que ce test s'avère être le plus puissant pour la normalité d'une distribution (Razali, 2011) et qu'il soit particulièrement recommandé pour un effectif inférieur à 2000 sujets (Royston, 1982). La taille importante de l'échantillon pourrait expliquer ces tendances significatives. L'examen visuel du tracé Q-Q normal pour l'ensemble des valeurs et des dimensions permet de mettre en évidence une forte convergence entre les valeurs attendues et les valeurs observées.

Enfin, les valeurs présentent des coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach comprises entre .42 pour Tradition et Autonomie et .69 pour Pouvoir (*Mdn* : .63). Selon les seuils définis par Nunally et Bernstein (1994), la consistance interne se révèle plutôt questionnable voire très faible. Ces résultats convergent avec les observations réalisées dans l'étude précédente. Cependant, cette consistance interne atteint des seuils beaucoup plus acceptables au niveau des dimensions, à l'exception de l'Ouverture au changement ($\alpha = .57$).

Tableau 20 : Caractéristiques descriptives de chaque dimension et chaque valeur

	Sensibilité					Test de Shapiro-Wilk		Fidélité	
	Min	Max	M	ET	W	p	Asymétrie	Kurtosis	α
Transcendance de soi	1.78	6.00	4.42	.73	.99	< .01	-.35	.01	.72
Bienveillance	1.00	6.00	4.92	.85	.99	< .01	-.78	.51	.68
Universalisme	1.00	6.00	4.17	.84	.93	< .01	-.26	-.15	.64
Continuité	1.33	5.67	3.71	.71	.99	< .01	-.11	-.21	.71
Conformité	1.00	6.00	3.93	.93	.99	< .01	-.23	-.25	.61
Sécurité	1.00	6.00	3.98	.96	.99	< .01	-.31	-.26	.52
Tradition	1.00	6.00	3.21	.91	.98	< .01	.45	.02	.42
Ouverture au changement	1.83	6.00	4.37	.75	.99	< .01	-.22	-.33	.57
Autonomie	1.50	6.00	4.54	.76	.98	< .01	-.44	.12	.42
Stimulation	1.00	6.00	4.03	1.25	.96	< .01	-.25	-.70	.57
Affirmation de soi	1.14	6.00	3.60	.90	.99	< .01	.05	-.36	.73
Pouvoir	1.00	6.00	3.07	1.20	.97	< .01	.35	-.55	.69
Accomplissement	1.00	6.00	4.00	.99	.98	< .01	-.24	-.49	.64
Autre valeur									
Hédonisme	1.00	6.00	5.10	.96	.85	< .01	-1.16	1.08	.68

Note. $N = 1714$.

Tableau 21 : Matrice de corrélations entre les valeurs et les dimensions

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Transcendance de soi	–												
2. Bienveillance	.72**	–											
3. Universalisme	.94**	.43**	–										
4. Continuité	.45**	.33**	.41**	–									
5. Conformité	.37**	.29**	.33**	.80**	–								
6. Sécurité	.29**	.21**	.27**	.76**	.43**	–							
7. Tradition	.36**	.25**	.34**	.72**	.39**	.27**	–						
8. Ouverture au changement	.27**	.20**	.25**	.02	–.05*	.08**	.03	–					
9. Autonomie	.29**	.21**	.28**	.11**	.04	.15**	.06**	.85**	–				
10. Stimulation	.13**	.12**	.11**	–.09**	–.14**	–.04	–.02	.78**	.33**	–			
11. Affirmation de soi	–.04	–.03	–.03	.20**	.12**	.31**	.00	.25**	.21**	.19**	–		
12. Pouvoir	–.19**	–.13**	–.18**	.01	–.05	.16**	–.10**	.14**	.10**	.15**	.82**	–	
13. Accomplissement	.11**	.08**	.11**	.31**	.24**	.36**	.09**	.26**	.25**	.16**	.85**	.40**	–
14. Hédonisme	.09**	.14**	.05*	–.05	–.10**	.04	–.05**	.26**	.16**	.28**	.13**	.08**	.13**

Note. $N = 1714$. * $p < .05$, ** $p < .01$.

L'analyse des intercorrélations présentée dans le Tableau 21 met en évidence des corrélations plutôt modestes au sein d'une même dimension allant de $r(1714) = .27, p < .01$ entre Sécurité et Tradition à $r(1714) = .43, p < .01$ entre Bienveillance et Universalisme et entre Conformité et Sécurité (*Mdn* : .40). Par contraste, ces intercorrélations sont plus fortes pour les valeurs appartenant à la même dimension que pour les valeurs appartenant à des dimensions différentes. Enfin, il est important de préciser que nous n'avons pas effectué des analyses factorielles pour évaluer les qualités psychométriques de l'outil, car nous avons pris en considération la validité effectuée par Wach et Hammer (2003a) pour la même population.

7.3.2. Rôle prédicteur des caractéristiques sociodémographiques sur les valeurs

Des analyses de régressions hiérarchiques ont été réalisées afin d'examiner le rôle prédicteur des caractéristiques sociodémographiques sur chacune des dimensions et des valeurs associées. Suivant l'analyse réalisée précédemment, l'âge sera exclu en raison de sa covariance très élevée avec le niveau scolaire. De même, la filière suivie au lycée ne sera pas prise en compte à ce stade dans la mesure où il s'agit d'une variable exclusive à la population lycéenne. Chaque analyse comporte trois étapes correspondant à l'inclusion de caractéristiques sociodémographiques spécifiques : les variables personnelles composées du sexe, du métier du père, du métier de la mère et du projet professionnel envisagé par l'élève sont introduites à la première étape ; la classe, la zone géographique et le type d'établissement (appartenant au réseau d'éducation prioritaire) sont introduits à la deuxième étape ; et l'interaction entre le sexe et la classe est introduite à la troisième étape. Ainsi, pour chaque modèle, trois équations ont été successivement testées :

$$\text{Équation 1 : } \text{Valeur}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Sexe} + \beta_2 \text{Métier}_{\text{Père}} + \beta_3 \text{Métier}_{\text{Mère}} + \beta_4 \text{Métier}_{\text{Éleve}} + \varepsilon$$

$$\text{Équation 2 : } \text{Valeur}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Sexe} + \beta_2 \text{Métier}_{\text{Père}} + \beta_3 \text{Métier}_{\text{Mère}} + \beta_4 \text{Métier}_{\text{Éleve}} + \beta_5 \text{Classe} + \beta_6 \text{Zone} + \beta_7 \text{Réseau} + \varepsilon$$

$$\text{Équation 3 : } \text{Valeur}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Sexe} + \beta_2 \text{Métier}_{\text{Père}} + \beta_3 \text{Métier}_{\text{Mère}} + \beta_4 \text{Métier}_{\text{Éleve}} + \beta_5 \text{Classe} + \beta_6 \text{Zone} + \beta_7 \text{Réseau} + \beta_8 \text{Sexe} * \text{Classe} + \varepsilon$$

Toutes les variables catégorielles ont été recodées en variables *dummies*. Selon la méthode définie par Warner (2013), cela consiste à créer $k - 1$ variables dichotomiques par

rapport au k modalités d'une même variable catégorielle. Chaque variable nouvellement créée va permettre d'interroger une modalité spécifique de cette variable catégorielle. Par exemple, la variable nouvellement créée pour le « Sexe » permet de répondre à la question suivante : « Est-ce que le profil est une fille ? » où 1 signifie « oui » et 0 signifie « non ». Pour chaque variable *dummy*, la signification du « 1 » est reportée entre parenthèses.

Pour chaque analyse, seuls les coefficients standardisés (β) du dernier modèle ont été présentés dans les tableaux. Le différentiel de variance expliquée (ΔR^2) est reporté à chaque étape. Le $R^2_{ajusté}$ permet de donner une estimation globale de la variance de chaque variable dépendante expliquée par les variables sociodémographiques introduites dans le modèle.

Tableau 22 : Régressions hiérarchiques pour la Transcendance de soi et les valeurs associées

	Bienveillance			Universalisme			Transcendance de soi		
	β	p	ΔR^2	β	P	ΔR^2	β	p	ΔR^2
<i>Variables personnelles</i>			.05			.01			.03
Sexe (1 = fille)	.21	< .01		.08	< .01		.14	< .01	
Métier Père (1 = cadre)	-.02	.73		.02	.57		.01	.76	
Métier Père (1 = cadre moyen)	.06	.11		.00	.95		.02	.50	
Métier Père (1 = ouvrier)	-.00	.91		-.03	.50		-.02	.57	
Métier Père (1 = autre)	.01	.84		.02	.55		.02	.59	
Métier Mère (1 = cadre)	.08	.03		.07	.04		.09	.02	
Métier Mère (1 = cadre moyen)	.01	.74		.02	.48		.02	.50	
Métier Mère (1 = ouvrière)	.01	.69		.02	.64		.02	.61	
Métier Mère (1 = autre)	.02	.68		.02	.70		.02	.65	
Métier Élève (1 = cadre)	.06	.09		.07	.03		.08	.02	
Métier Élève (1 = cadre moyen)	-.01	.73		.03	.19		.02	.38	
Métier Élève (1 = ouvrière/ouvrier)	.04	.09		.01	.68		.03	.33	
Métier Élève (1 = autre)	.04	.30		.03	.39		.04	.29	
<i>Variables scolaires</i>			.01			.01			.01
Classe	.09	< .01		-.00	.97		.03	.29	
Zone (1 = urbain)	.08	.05		-.06	.15		-.01	.72	
Zone (1 = semi-urbain)	.12	< .01		.04	.25		.08	.03	
Réseau (1 = hors REP)	.05	.06		.07	.01		.07	.01	
<i>Interactions</i>			< .01			< .01			< .01
Sexe*Classe	-.05	.03		-.01	.56		-.03	.20	

Note. $N = 1714$.

Tableau 23 : Régressions hiérarchiques pour la Continuité et les valeurs associées

	Conformité			Sécurité			Tradition			Continuité		
	β	p	ΔR^2	β	P	ΔR^2	β	p	ΔR^2	β	P	ΔR^2
<i>Variables personnelles</i>			.02			.02			.03			.03
Sexe (1 = fille)	-.01	.81		-.01	.75		.04	.12		.01	.70	
Métier Père (1 = cadre)	.08	.08		.03	.45		-.03	.45		.03	.42	
Métier Père (1 = cadre moyen)	.12	< .01		.05	.15		.03	.46		.09	.01	
Métier Père (1 = ouvrier)	.09	.04		.04	.32		.01	.73		.06	.13	
Métier Père (1 = autre)	.04	.30		.01	.80		.03	.48		.04	.38	
Métier Mère (1 = cadre)	-.09	.01		-.09	.02		-.15	< .01		-.14	< .01	
Métier Mère (1 = cadre moyen)	-.05	.09		-.04	.19		-.11	< .01		-.09	< .01	
Métier Mère (1 = ouvrière)	.08	.04		.01	.84		.06	.12		.06	.10	
Métier Mère (1 = autre)	-.12	.01		-.06	.16		-.17	< .01		-.15	< .01	
Métier Élève (1 = cadre)	.04	.24		.11	< .01		.04	.24		.08	.01	
Métier Élève (1 = cadre moyen)	-.01	.61		.04	.17		.06	.03		.03	.19	
Métier Élève (1 = ouvrière/ouvrier)	.02	.36		.02	.53		.04	.11		.04	.17	
Métier Élève (1 = autre)	-.00	.97		.03	.35		.01	.75		.02	.59	
<i>Variables scolaires</i>			.01			.04			.04			.03
Classe	-.01	.86		.08	.01		.05	.09		.05	.08	
Zone (1 = urbain)	.07	.09		-.04	.30		.05	.23		.03	.42	
Zone (1 = semi-urbain)	.11	< .01		.14	< .01		.07	.05		.14	< .01	
Réseau (1 = hors REP)	.03	.29		.12	< .01		.24	< .01		.17	< .01	
<i>Interactions</i>			< .01			< .01			< .01			< .01
Sexe*Classe	.02	.49		.03	.17		.01	.75		.03	.29	

Note. $N = 1714$.

Tableau 24 : Régressions hiérarchiques pour l'Ouverture au changement et les valeurs associées

	Autonomie			Stimulation			Ouverture au changement		
	β	p	ΔR^2	β	P	ΔR^2	β	p	ΔR^2
<i>Variables personnelles</i>			.03			.01			.02
Sexe (1 = fille)	.08	< .01		-.04	.13		.03	.24	
Métier Père (1 = cadre)	.04	.36		-.00	.96		.03	.55	
Métier Père (1 = cadre moyen)	-.03	.39		-.03	.41		-.04	.30	
Métier Père (1 = ouvrier)	-.03	.45		.01	.82		-.02	.71	
Métier Père (1 = autre)	.05	.26		.03	.42		.05	.23	
Métier Mère (1 = cadre)	.03	.48		.09	.02		.07	.07	
Métier Mère (1 = cadre moyen)	.02	.46		.03	.26		.03	.26	
Métier Mère (1 = ouvrière)	-.04	.29		-.06	.09		-.06	.10	
Métier Mère (1 = autre)	.06	.21		.06	.16		.07	.11	
Métier Élève (1 = cadre)	.14	< .01		.03	.34		.11	< .01	
Métier Élève (1 = cadre moyen)	.02	.55		.06	.03		.04	.10	
Métier Élève (1 = ouvrière/ouvrier)	-.01	.83		.00	.98		-.00	.90	
Métier Élève (1 = autre)	.07	.04		.05	.18		.07	.03	
<i>Variables scolaires</i>			.01			.01			.02
Classe	.10	< .01		.05	.09		.09	< .01	
Zone (1 = urbain)	.01	.86		-.11	< .01		-.06	.13	
Zone (1 = semi-urbain)	.07	.07		-.02	.51		.03	.40	
Réseau (1 = hors REP)	.06	.05		.03	.31		.05	.06	
<i>Interactions</i>			< .01			< .01			< .01
Sexe*Classe	-.05	.03		-.03	.16		-.05	.02	

Note. $N = 1714$.

Tableau 25 : Régressions hiérarchiques pour l’Affirmation de soi au changement et les valeurs associées

	Pouvoir			Accomplissement			Affirmation de soi		
	β	p	ΔR^2	β	P	ΔR^2	β	p	ΔR^2
<i>Variables personnelles</i>			.03			.03			.04
Sexe (1 = fille)	-.16	< .01		-.12	< .01		-.16	< .01	
Métier Père (1 = cadre)	.02	.61		.03	.51		.03	.48	
Métier Père (1 = cadre moyen)	.00	.94		.01	.88		.01	.89	
Métier Père (1 = ouvrier)	.03	.50		.02	.72		.03	.54	
Métier Père (1 = autre)	-.01	.73		-.01	.75		-.02	.69	
Métier Mère (1 = cadre)	-.01	.76		-.03	.41		-.03	.49	
Métier Mère (1 = cadre moyen)	-.02	.53		-.02	.50		-.02	.43	
Métier Mère (1 = ouvrière)	-.02	.54		.00	.93		-.01	.77	
Métier Mère (1 = autre)	.01	.92		-.01	.84		-.00	.95	
Métier Élève (1 = cadre)	.06	.09		.16	< .01		.13	< .01	
Métier Élève (1 = cadre moyen)	-.01	.71		.01	.62		.00	.92	
Métier Élève (1 = ouvrière/ouvrier)	-.05	.06		-.05	.05		-.06	.02	
Métier Élève (1 = autre)	.01	.87		.07	.03		.05	.14	
<i>Variables scolaires</i>			.02			< .01			.01
Classe	.13	< .01		.06	.04		.11	< .01	
Zone (1 = urbain)	.11	< .01		.04	.31		.09	.02	
Zone (1 = semi-urbain)	.04	.24		.03	.36		.05	.21	
Réseau (1 = hors REP)	-.03	.36		.02	.40		.00	.99	
<i>Interactions</i>			< .01			< .01			< .01
Sexe*Classe	.01	.76		.00	.88		.01	.79	

Note. $N = 1714$.

Tableau 26 : Récapitulatif des effets prédictifs significatifs des caractéristiques sociodémographiques sur les valeurs et les dimensions

	BI	UN	TS	CO	SE	TR	CT	AU	ST	OC	PO	AC	AS	k	%
<i>Variables personnelles</i>															
Sexe (1 = fille)	X	X	X					X			X	X	X	7	53.9
Métier Père (1 = cadre)														0	0
Métier Père (1 = cadre moyen)				X			X							2	15.4
Métier Père (1 = ouvrier)				X										1	7.7
Métier Père (1 = autre)														0	0
Métier Mère (1 = cadre)	X	X	X	X	X	X	X		X					8	61.5
Métier Mère (1 = cadre moyen)							X	X						2	15.4
Métier Mère (1 = ouvrière)				X										1	7.7
Métier Mère (1 = autre)				X		X	X							3	23.1
Métier Élève (1 = cadre)		X	X		X		X	X		X		X	X	8	61.5
Métier Élève (1 = cadre moyen)							X		X					2	15.4
Métier Élève (1 = ouvrière/ouvrier)												X	X	2	15.4
Métier Élève (1 = autre)								X		X		X		3	23.1
<i>Variables scolaires</i>															
Classe	X				X			X		X	X	X	X	7	53.9
Zone (1 = urbain)	X								X		X		X	4	30.1
Zone (1 = semi-urbain)	X		X	X	X	X	X							6	46.2
Réseau (1 = hors REP)		X	X		X	X	X	X						6	46.2
<i>Interactions</i>															
Sexe*Classe	X							X		X				3	23.1
K	6	4	5	6	5	6	7	6	3	4	3	5	5	65	27.8
%	33.3	22.2	27.8	33.3	27.8	33.3	38.9	33.3	16.7	22.2	16.7	27.8	27.8	27.8	–

Note. $N = 1714$. BI = Bienveillance, UN = Universalisme, TS = Transcendance de soi, CO = Conformité, SE = Sécurité, TR = Tradition, CT = Continuité, AU = Autonomie, ST = Stimulation, OC = Ouverture au changement, PO = Pouvoir, AC = Accomplissement, AS = Affirmation de soi. Le signe « X » signifie qu'il y a un effet significatif au seuil minimal $p < .05$

Tableau 27 : Récapitulatif de la valence positive et négative des effets prédictifs significatifs sur les valeurs et les dimensions

	BI	UN	TS	CO	SE	TR	CT	AU	ST	OC	PO	AC	AS	+	-
<i>Variables personnelles</i>															
Sexe (1 = fille)	+	+	+					+			-	-	-	4	3
Métier Père (1 = cadre)															
Métier Père (1 = cadre moyen)				+			+							2	0
Métier Père (1 = ouvrier)				+										1	0
Métier Père (1 = autre)															
Métier Mère (1 = cadre)	+	+	+	-	-	-	-		+					4	4
Métier Mère (1 = cadre moyen)							-	-						0	2
Métier Mère (1 = ouvrière)				+										1	0
Métier Mère (1 = autre)				-		-	-							0	3
Métier Élève (1 = cadre)		+	+		+		+	+		+		+	+	8	0
Métier Élève (1 = cadre moyen)							+		+					2	0
Métier Élève (1 = ouvrière/ouvrier)												-	-	0	2
Métier Élève (1 = autre)								+		+		+		3	0
<i>Variables scolaires</i>															
Classe	+				+			+		+	+	+	+	7	0
Zone (1 = urbain)	+								-		+		+	3	1
Zone (1 = semi-urbain)	+		+	+	+	+	+							6	0
Réseau (1 = hors REP)		+	+		+	+	+	+						6	0
<i>Interactions</i>															
Sexe*Classe	-							-		-				0	3
Nombre de relations positives (+)	5	4	5	4	4	3	4	5	2	3	2	3	3	47	
Nombre de relations négatives (-)	1	0	0	2	1	3	3	1	1	1	1	2	2		18

Note. $N = 1714$. BI = Bienveillance, UN = Universalisme, TS = Transcendance de soi, CO = Conformité, SE = Sécurité, TR = Tradition, CT = Continuité, AU = Autonomie, ST = Stimulation, OC = Ouverture au changement, PO = Pouvoir, AC = Accomplissement, AS = Affirmation de soi. Le signe « + » signifie que le prédicteur est associé positivement au score de la variable dépendante et inversement pour le signe « - ».

7.3.2.1. Analyse de la dimension Transcendance de soi et valeurs associées

Les résultats de l'analyse du rôle prédictif des caractéristiques sociodémographiques sur la Transcendance de soi et les valeurs qu'elle regroupe sont présentés dans le Tableau 22. Il convient de rappeler que les caractéristiques sociodémographiques comprennent des variables personnelles (sexe, métier du père, métier de la mère et projet professionnel envisagé par l'élève) et des variables scolaires (classe, zone géographique et type d'établissement).

Bienveillance : Pour la Bienveillance, nous pouvons constater que 5% de sa variance est prédite par les variables personnelles où le sexe ($\beta = .21, p < .01$) et le fait d'avoir une mère exerçant un emploi assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .08, p = .02$) sont significatifs. L'introduction des variables scolaires permet d'expliquer de manière significative 1% supplémentaire de la variance de la Bienveillance [$F(4, 1694) = 6.43, p < .01$] avec comme principaux prédictifs la classe ($\beta = .09, p < .01$) et le fait d'être scolarisé.e dans un établissement relevant de l'enseignement secondaire situé en zone urbaine ($\beta = .08, p < .05$) ou semi-urbaine ($\beta = .12, p < .01$). L'effet d'interaction entre le sexe et le niveau scolaire se révèle significatif ($\beta = -.05, p = .03$) mais apporte une contribution très réduite – bien que significative – à l'explication de la variance de la Bienveillance [$\Delta R^2 < .01, F(1, 1693) = 4.64, p < .01$]. L'ensemble du modèle permet d'expliquer environ 5% de la variance de cette variable [$R^2 = .06, R^2_{ajusté} = .05, F(18, 1711) = 6.46, p < .01$].

Universalisme : L'analyse des prédictifs de l'Universalisme met en évidence un rôle plus modéré des variables personnelles qui expliquent seulement 1% de sa variance. Des différences entre les filles et les garçons ($\beta = .08, p < .01$), entre les élèves ayant ou non une mère exerçant un emploi assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .07, p = .04$) et entre les élèves se projetant dans des métiers de cadre ($\beta = .07, p = .03$) interviennent à nouveau comme des variables significatives. A la deuxième étape du modèle, les variables contribuent à expliquer 1% supplémentaire de la variance de l'Universalisme [$F(4, 1694) = 3.78, p < .01$]. Aucun effet d'interaction n'a pu être mis en évidence entre le sexe et la classe. En résumé, toutes ces variables permettent d'expliquer 1% de la variance de l'Universalisme [$R^2 = .02, R^2_{ajusté} = .01, F(18, 1711) = 2.12, p < .01$].

Transcendance de soi : Enfin, les variables personnelles expliquent environ 3% de la variance de la Transcendance de soi où le sexe ($\beta = .14, p < .01$), le fait d'avoir une mère exerçant un emploi assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .09, p = .02$) et le fait de souhaiter s'engager vers un métier assimilé à cette même catégorie socio-professionnelle ($\beta = .08, p = .02$) sont des variables significatives. Les variables scolaires expliquent 1% supplémentaire de la variable dépendante [$F(4, 1694) = 4.86, p < .01$] avec un effet significatif d'une scolarisation dans un établissement situé dans une zone semi-urbaine ($\beta = .08, p = .03$). Par contre, l'interaction entre le sexe et la classe n'a aucun impact significatif. D'une manière générale, toutes ces variables permettent d'expliquer 3% de la variance de la Transcendance de soi [$R^2 = .04, R^2_{ajusté} = .03, F(18, 1711) = 3.73, p < .01$].

7.3.2.2. Analyse de la dimension Continuité et valeurs associées

Le Tableau 23 présente l'ensemble des résultats de l'analyse du rôle prédictif des caractéristiques sociodémographiques sur la dimension Continuité et les valeurs qui lui sont associées.

Conformité : Pour cette variable, les analyses de régressions hiérarchiques mettent en évidence que seuls 2% de sa variance s'expliquent par les variables personnelles. Parmi elles, le fait que le métier du père s'inscrive dans la catégorie des cadres moyens ($\beta = .12, p < .01$) ou des ouvriers ($\beta = .09, p = .04$) et que celui de la mère s'inscrive dans la catégorie des cadres ($\beta = -.09, p = .01$) ou d'une autre catégorie que les trois initialement proposées dans le questionnaire ($\beta = -.12, p = .01$) sont des prédictifs significatifs. Dans la deuxième étape du modèle testé, les variables scolaires expliquent moins de 1% de variance supplémentaire de la Conformité [$F(4, 1694) = 2.65, p = .03$] où le fait d'être scolarisé.e dans un établissement situé dans une zone semi-urbaine y contribue de manière significative ($\beta = .11, p < .01$). Aucun effet d'interaction significatif entre le sexe et la classe n'a été mis en évidence. Globalement, seulement 1% de la variance de cette variable dépendante est prédit par les caractéristiques sociodémographiques [$R^2 = .03, R^2_{ajusté} = .01, F(18, 1711) = 2.38, p < .01$].

Sécurité : Nous pouvons voir que les variables personnelles expliquent 2% de la variance de la valeur Sécurité où le fait d'avoir une mère exerçant un emploi assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = -.09, p = .02$) et vouloir s'engager vers un métier similaire ($\beta = .11, p < .01$) sont significatifs. Les variables scolaires apportent un pourcentage supplémentaire de variance explicatif de 4% [$F(4, 1694) = 16.06, p < .01$] avec un effet significatif du niveau scolaire ($\beta = .08, p = .01$) et du fait d'être dans un établissement qui se trouve une zone semi-urbaine ($\beta = .14, p < .01$). En somme, 5% de la variance de la valeur de type Sécurité est expliquée par ces variables [$R^2 = .06, R^2_{ajusté} = .05, F(18, 1711) = 5.47, p < .01$].

Tradition : Les analyses permettent de montrer que 3% de la variance de la Tradition s'expliquent par les variables personnelles et plus spécifiquement des variables relatives au métier de la mère et au projet envisagé par l'élève : le fait d'avoir une mère qui travaille dans un métier assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = -.15, p < .01$), de cadre moyen ($\beta = -.11, p < .01$) ou appartenant à une autre catégorie que celles proposées ($\beta = -.17, p < .01$) et le projet de s'orienter vers un métier assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre moyen ($\beta = .06, p < .01$). Les variables scolaires apportent un pourcentage supplémentaire de variance explicatif de 5% où le fait d'être dans un établissement qui se trouve une zone semi-urbaine ($\beta = .07, p < .05$) apparaît comme variable prédictrice significative [$F(4, 1694) = 21.90, p < .01$]. L'ensemble des variables sociodémographiques contribuent à expliquer 7% de la variance de la Tradition [$R^2 = .08, R^2_{ajusté} = .07, F(18, 1711) = 8.27, p < .01$].

Continuité : Pour cette dimension, nous avons pu constater que 3% de sa variance sont prédits par les variables personnelles et plus particulièrement le fait d'avoir un père exerçant un métier se situant dans la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .08, p = .03$), le fait d'avoir une mère exerçant un métier se situant dans les catégories socio-professionnelle de cadre ($\beta = -.17, p < .01$), cadre moyen ($\beta = -.11, p < .01$) ou dans une autre catégorie que celles incluses dans le questionnaire ($\beta = -.17, p < .01$) et le fait de vouloir se diriger vers un métier de cadre ($\beta = .10, p < .01$). Dans une deuxième étape, les variables scolaires permettent d'expliquer 3% supplémentaires de la variance de la Continuité où, comme dans l'analyse précédente, le fait d'être dans un établissement qui se trouve une zone semi-urbaine ($\beta = .14, p < .01$) apparaît comme variable prédictrice significative [$F(4, 1694) = 13.88, p < .01$]. En revanche, il n'apparaît aucun effet d'interaction significatif entre le sexe et la classe. Au total, toutes ces

variables permettent d'expliquer 5% de la variance de la Continuité [$R^2 = .06$, $R^2_{ajusté} = .05$, $F(18, 1711) = 5.89$, $p < .01$].

7.3.2.3. Analyse de la dimension Ouverture au changement et valeurs associées

Les analyses suivantes portent sur les variables explicatives de la variance de l'Ouverture au changement ainsi que des valeurs qui la composent. Tous les résultats sont présentés dans le Tableau 24.

Autonomie : Les variables personnelles expliquent 3% de la variance de la variable Autonomie où le sexe ($\beta = .08$, $p < .01$) et le fait de vouloir s'orienter vers un métier assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .14$, $p < .01$) ou d'une autre catégorie que celle proposée dans le questionnaire ($\beta = .07$, $p = .04$) sont des prédicteurs significatifs. Dans un deuxième temps, 1% supplémentaire de la variance de cette variable dépendante s'explique par les variables scolaires où seul le niveau scolaire ($\beta = .10$, $p < .01$) contribue significativement au modèle [$F(4, 1694) = 6.18$, $p < .01$]. Un effet d'interaction significatif est mis en évidence entre le sexe et le niveau scolaire ($\beta = -.05$, $p = .03$). Cependant, la variance supplémentaire expliquée par cet effet d'interaction est inférieure à 1% bien que significative au seuil minimal $p < .05$ [$F(1, 1693) = 4.84$, $p = .03$]. Finalement, toutes ces variables permettent d'expliquer 3% de la variance de la valeur Autonomie [$R^2 = .04$, $R^2_{ajusté} = .03$, $F(18, 1711) = 4.13$, $p < .01$].

Stimulation : En ce qui concerne la Stimulation, il est possible de constater que seule 1% de sa variance est expliqué par les variables personnelles. Plus spécifiquement, cette variance est prédite significativement par le fait d'avoir une mère exerçant un métier situé dans la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .09$, $p = .02$) et le fait de vouloir s'orienter vers un métier assimilé à cadre moyen ($\beta = .06$, $p = .03$). Les variables scolaires expliquent 1% supplémentaire de la variance de la valeur Stimulation [$F(4, 1694) = 6.11$, $p < .01$] avec comme seule variable prédictrice le fait d'être scolarisé.e dans un établissement situé dans une zone urbaine ($\beta = -.11$, $p < .01$). Néanmoins, aucune interaction significative entre le sexe et le niveau scolaire n'a pu être mise en évidence dans les analyses qui ont été réalisées. L'ensemble de variables

sociodémographiques permet de prédire environ 2% de la variance de la valeur Stimulation [$R^2 = .03$, $R^2_{ajusté} = .02$, $F(18, 1711) = 2.72$, $p < .01$].

Ouverture au changement : Environ 2% de la variance de la dimension Ouverture au changement sont expliqués par les variables personnelles. Une analyse approfondie des variables introduites dans cette étape révèle que le fait de vouloir s’orienter vers un métier appartenant à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .11$, $p < .01$) ou à l’inverse d’une catégorie qui ne serait pas assimilée à cadre, cadre moyen ou ouvrier/ouvrière prédisent significativement l’Ouverture au changement ($\beta = .07$, $p = .03$). Dans un deuxième temps, les variables scolaires contribuent à expliquer significativement 2% supplémentaire de sa variance [$F(4, 1694) = 8.10$, $p < .01$] avec comme variables prédictrices le niveau scolaire ($\beta = .09$, $p < .01$) et le fait d’être scolarisé.e dans un établissement appartenant à un Réseau d’Education Prioritaire ($\beta = -.05$, $p = .02$). Au total, 3% de la variance de la dimension Ouverture au changement sont expliqués par ces variables [$R^2 = .04$, $R^2_{ajusté} = .03$, $F(18, 1711) = 3.77$, $p < .01$].

7.3.2.4. Analyse de la dimension Affirmation de soi et valeurs associées

Le Tableau 25 présente l’ensemble des résultats aux analyses de régressions hiérarchiques portant sur le rôle prédicteur des caractéristiques sociodémographiques sur l’Affirmation de soi et les valeurs qu’elle regroupe.

Pouvoir : Les analyses permettent de mettre en évidence que 3% de la variance de la valeur Pouvoir peuvent s’expliquer par les variables personnelles et notamment le fait d’être un garçon qui est associé positivement à cette valeur ($\beta = -.16$, $p < .01$). Les variables scolaires apportent 2% supplémentaires à l’explication de la variance [$F(4, 1694) = 6.82$, $p < .01$] où le niveau scolaire ($\beta = .13$, $p < .01$) et le fait d’être scolarisé.e en zone urbaine ($\beta = .11$, $p < .01$) agissent comme des prédicteurs significatifs. Aucune interaction significative entre le sexe et le niveau scolaire n’a pu être mise en évidence dans les analyses réalisées. Au total, toutes ces variables permettent d’expliquer environ 4% de la variance de la Continuité [$R^2 = .05$, $R^2_{ajusté} = .04$, $F(18, 1711) = 4.69$, $p < .01$].

Accomplissement : Les analyses de régressions hiérarchiques montrent que 3% de la variance de la valeur Accomplissement s'expliquent par les variables personnelles. Le sexe ($\beta = -.12$, $p < .01$) et le fait de vouloir s'orienter vers un métier appartenant à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .16$, $p < .01$), d'ouvrier ($\beta = -.05$, $p < .05$) et autre que celles proposées dans le questionnaire sont les seuls prédicteurs significatifs ($\beta = .07$, $p = .03$). Ensuite, les variables scolaires apportent moins de 1% supplémentaire à la variance de la valeur Accomplissement. Cette contribution n'est pas significative au seuil minimal $p < .05$ [$F(4, 1694) = 1.33$, $p = .26$]. Au total, toutes ces variables permettent d'expliquer environ 2% de la variance de l'Accomplissement [$R^2 = .03$, $R^2_{ajusté} = .02$, $F(18, 1711) = 3.19$, $p < .01$].

Affirmation de soi : Enfin, la variance de la valeur Affirmation de soi s'explique à 4% par les variables personnelles avec comme prédicteurs significatifs le sexe ($\beta = -.16$, $p < .01$) et le fait de vouloir s'orienter vers un métier appartenant à la catégorie socio-professionnelle de cadre ($\beta = .13$, $p < .01$) et d'ouvrier ($\beta = -.06$, $p = .02$). Dans un deuxième temps, les variables scolaires apporter 1% supplémentaire à l'explication de sa variance [$F(4, 1694) = 4.53$, $p < .01$] avec comme variables prédictrices le niveau scolaire ($\beta = .11$, $p < .01$) et le fait d'être scolarisé.e dans un établissement situé dans une zone urbaine ($\beta = .09$, $p = .02$). L'ensemble des variables sociodémographiques permet de prédire environ 4% de la variance de l'Affirmation de soi [$R^2 = .05$, $R^2_{ajusté} = .04$, $F(18, 1711) = 5.20$, $p < .01$].

7.3.3. Synthèse de premiers résultats

Une synthèse du rôle de chaque variable pour l'ensemble des valeurs et des dimensions est proposée dans les Tableaux 26 et 27.

D'une manière générale, les variables sociodémographiques expliquent entre 1% (Universalisme, Continuité) et 7% (Tradition) de la variance des valeurs ($Mdn = 3\%$). Ces pourcentages sont faibles voire très faibles. Plus spécifiquement, les variables personnelles permettent de prédire entre 1% (Universalisme, Stimulation) et 5% (Bienveillance) avec une valeur médiane de 3% tandis que les variables scolaires permettent de prédire une variance supplémentaire qui oscille entre moins de 1% (Accomplissement) et 4% (Sécurité, Tradition)

avec une valeur médiane de 1%. Au niveau des dimensions, entre 3% (Transcendance de soi, Ouverture au changement) et 5% (Continuité) de la variance s'expliquent par les variables sociodémographiques ($Mdn = 3.5\%$). Lorsque nous examinons la part relative des variables personnelles et scolaires, il apparaît que les premières expliquent entre 2% (Ouverture au changement) et 4% (Affirmation de soi) de la variance avec une valeur médiane égale à 3% tandis que les secondes apportent une contribution supplémentaire à l'explication de la variance allant de 1% (Transcendance de soi, Affirmation de soi) à 3% (Continuité) avec une valeur médiane égale à 1.5%.

Pour l'ensemble des modèles testés à la fois sur les valeurs et sur les dimensions, l'interaction entre le sexe et niveau scolaire n'apporte pas une contribution assez forte à l'explication de la variance. Un effet significatif est retrouvé seulement dans trois analyses (Bienveillance, Autonomie, Ouverture au changement) avec un pouvoir explicatif de la variance inférieur à 1%.

En regardant de manière spécifique, l'effet de chaque variable indépendante en lien avec nos hypothèses du départ, nous pouvons observer plusieurs différences assez marquantes.

Sexe (H1) : Le sexe a une influence sur la dimension de Transcendance de soi ($\beta = .14, p < .01$), la valeur Bienveillance ($\beta = .21, p < .01$), la valeur Universalisme ($\beta = .08, p < .01$) ; où des différences entre les filles et les garçons sont significatives, avec des scores plus forts chez les filles. En effet, le fait d'être une fille prédit positivement la Transcendance de soi et ces deux valeurs. Le sexe a également une influence sur la dimension Affirmation de soi ($\beta = -.16, p < .01$), la valeur Accomplissement ($\beta = -.12, p < .01$) et la valeur Pouvoir ($\beta = -.16, p < .01$). Cette fois-ci, les scores des garçons sont plus élevés. Ainsi, le fait d'être un garçon prédit positivement la dimension Affirmation de soi et les deux valeurs qui lui sont associées (Pouvoir et Accomplissement de soi). En plus des valeurs appartenant à ces deux dimensions, les résultats indiquent que le sexe est un prédicteur significatif de la valeur Autonomie ($\beta = .08, p < .01$), avec un score des filles supérieur à celui des garçons.

Catégorie socio-professionnelle des parents (H2) : Cette hypothèse se structure autour de la variable indépendante catégorie socioprofessionnelle des parents, qui comporte quatre modalités : cadre supérieur, cadre moyen, ouvrier et autres. La dernière modalité ne fera pas l'objet de l'analyse, car elle présente une composition très hétérogène et des contours imprécis.

Concernant la catégorie de l'emploi du père, on observe une influence significative sur la dimension Continuité ($\beta = .08, p = .03$), et la valeur Conformité ($\beta = .12, p < .01$) quand le père

est cadre moyen ; sur la valeur Conformité ($\beta = .09, p = .04$) lorsque celui-ci est ouvrier. Le fait d'avoir une mère exerçant un emploi assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre, a un effet significatif sur plusieurs dimensions de valeurs et types de valeurs suivants : Transcendance de soi ($\beta = .09, p = .02$), Bienveillance ($\beta = .08, p = .02$), Universalisme ($\beta = .07, p = .04$), Continuité ($\beta = -.17, p < .01$), Conformité ($\beta = -.09, p = .01$), Sécurité ($\beta = -.09, p = .02$), Tradition ($\beta = -.15, p < .01$), et Stimulation ($\beta = .09, p = .02$). Lorsque la mère appartient à la catégorie cadre moyen, l'effet est significatif sur la dimension Continuité ($\beta = -.11, p < .01$) et la valeur Tradition ($\beta = -.11, p < .01$) ; et quand elle appartient à catégorie dite ouvrier, l'effet est significatif uniquement sur la valeur Conformité ($\beta = .09, p = .04$).

Projet professionnel de l'élève (H3) : Nous avons retenu une lecture sociologique du projet en terme de catégorie socioprofessionnelle parce qu'elle permet une distinction plus objective et opérationnelle des modalités de ce facteur, contrairement à une lecture liée aux intérêts professionnels. La variable projet professionnel de l'élève, sur laquelle s'appuie cette hypothèse, comprend quatre modalités : *cadre supérieur, cadre moyen, ouvrier* et *autre*. La modalité *autre* ne sera pas prise en compte au cours de cette analyse pour les mêmes motifs évoqués dans la précédente hypothèse.

Le fait que l'élève souhaite s'orienter vers un métier assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre prédit positivement la variance de toutes les dimensions du modèle des valeurs de Schwartz, à savoir la Transcendance de soi ($\beta = .08, p = .02$), la Continuité ($\beta = .10, p < .01$), l'Ouverture au changement ($\beta = .11, p < .01$) et l'Affirmation de soi ($\beta = .13, p < .01$) ; et quatre valeurs suivantes : l'Universalisme ($\beta = .07, p = .03$), la Sécurité ($\beta = .11, p < .01$), l'Autonomie ($\beta = .14, p < .01$) et l'Accomplissement ($\beta = .16, p < .01$). De plus, l'aspiration des élèves vers les métiers appartenant à la catégorie socio-professionnelle de cadre moyen a un effet significatif sur la valeur Tradition ($\beta = .06, p < .01$) et la valeur Stimulation ($\beta = .06, p = .03$). De même, le projet professionnel assimilé à la catégorie socio-professionnelle d'ouvrier a un impact significatif sur la dimension Affirmation de soi ($\beta = -.06, p = .02$) et sur la valeur Accomplissement de soi ($\beta = -.05, p < .05$).

Niveau scolaire (H4) : La variable niveau scolaire a un effet significatif d'une part sur les dimensions Ouverture au changement ($\beta = .09, p < .01$) et Affirmation de soi ($\beta = .11, p < .01$), d'autre part sur les valeurs de type Bienveillance ($\beta = .09, p < .01$), Sécurité ($\beta = .08, p = .01$), Autonomie ($\beta = .10, p < .01$), Pouvoir ($\beta = .13, p < .01$), et Accomplissement de soi ($\beta = .06, p < .05$).

Zone géographique (H6) : La variable zone géographique comporte deux modalités : zone urbaine et zone semi-urbaine. En effet, le fait d'être scolarisé.e dans un établissement relevant de l'enseignement secondaire situé en zone urbaine a une influence significative sur la dimension Affirmation de soi ($\beta = .09, p = .02$) et sur les trois valeurs de type Bienveillance ($\beta = .08, p < .05$), Stimulation ($\beta = -.11, p < .01$) et Pouvoir ($\beta = .11, p < .01$). En outre, le fait d'être dans un établissement qui se trouve dans une zone semi-urbaine a un effet significatif sur les dimensions Transcendance de soi ($\beta = .08, p = .03$) et Continuité ($\beta = .14, p < .01$) ; et sur les quatre valeurs de type Bienveillance ($\beta = .12, p < .01$), Conformité ($\beta = .11, p < .01$), Sécurité ($\beta = .14, p < .01$) et Tradition ($\beta = .07, p < .05$). On constate que la variable zone géographique a un impact significatif sur trois dimensions de valeurs et sur six types de valeurs. Ainsi, cette hypothèse (H6) est confirmée.

7.3.4. Profils des valeurs des lycéen.ne.s en fonction de la filière d'études

Dans cette partie, nous continuons l'analyse du rôle des variables scolaires sur les dimensions des valeurs et les valeurs, en examinant les profils des élèves du lycée en fonction de la série du baccalauréat et du niveau d'étude. L'accent est d'abord mis sur des filières scolaires, pour nous permettre de vérifier l'hypothèse correspondant à cette variable. Ensuite, nous examinerons le niveau scolaire, dans le but d'apporter quelques éléments d'approfondissement aux différences intra et inter-groupes dans l'organisation des valeurs et des dimensions de valeurs, en complément des premiers résultats de cette variable. Ceci correspond à notre cinquième hypothèse (H5).

Pour cela, nous allons nous focaliser plus spécifiquement sur le public lycéen qui présente différentes filières d'études. Par ailleurs, l'analyse descriptive des caractéristiques sociodémographiques a permis de montrer qu'il constitue un sous-groupe significativement plus important que le public collégien. Pourtant, il apparaît des éléments différentiels notables dans leur parcours scolaire avec différents types de formations et séries que nous allons explorer à présent.

Initialement, l'échantillon se composait de 1253 lycéennes et lycéens. Néanmoins, un profil a été exclu de cette analyse en raison de l'inconsistance de ses réponses où le sujet reportait être en classe de Terminale mais n'avoir aucune série. Les analyses se basent donc sur $n = 1\ 252$.

7.3.4.1. Présentation de la méthode d'analyse des profils

Pour réaliser une analyse des profils, il est nécessaire de pouvoir standardiser chaque distribution pour l'ensemble des valeurs et des dimensions. En effet, comme le montre le Tableau 20, ces indicateurs ne comportent ni les mêmes moyennes, ni les mêmes écarts-types. Si la standardisation des scores reste une étape relativement simple à mettre en place, des précautions s'imposent dans notre échantillon. Plus spécifiquement, l'analyse de la distribution des effectifs montre un déséquilibre plus marqué entre les niveaux scolaires et les filières suivies. Par exemple, il n'y a que 88 élèves inscrit.e.s dans une filière professionnelle alors qu'il y en a 309 inscrit.e.s poursuivant un Bac scientifique (Voir Tableau 19). Ce déséquilibre pourrait avoir alors des conséquences négatives sur la standardisation des données dans la mesure où elle est fortement influencée par la moyenne du groupe comme l'indique la formule ci-dessous :

$$z = \frac{xi - m}{\sigma}$$

En conséquence, il a été nécessaire de construire un échantillon pondéré afin de rétablir une distribution équilibrée. Etant donné que nous avons des effectifs observés différents selon les niveaux et les filières d'études. Par exemple, nous avons en seconde $n = 390$ (31.15% des effectifs) et en première S $n = 122$ (9.74% des effectifs).

Dans la construction de cet échantillon pondéré, nos préoccupations initiales étaient de disposer d'un effectif réparti de manière égale entre la seconde, la première et la terminale, soit un pourcentage théorique d'environ 33% par niveau. Puisqu'il n'existe aucune série pour les élèves inscrit.e.s en seconde, aucune subdivision n'était possible pour cette strate. Le pourcentage restant a été réparti à travers les deux niveaux (33% en première et 33% en terminale). Etant donné que ces deux derniers niveaux sont composés de trois voies (bac général, bac technologique et bac professionnel), alors les 33% ont été répartis en trois, soit 11.1% pour chaque voie. Ensuite le pourcentage de la voie générale a été réparti entre les trois séries du bac (S, ES et L), soit 3.7% par série en première et en terminale. Le détail de l'effectif théorique est présenté dans le Tableau 28.

Le différentiel entre l'effectif observé et l'effectif théorique a permis de calculer un indice de pondération pour chaque strate identifiée suivant la formule ci-dessous :

$$\text{Indice de pondération} = \frac{\text{Pourcentage de la population}}{\text{Pourcentage de l'échantillon}}$$

Par exemple, les lycéen.ne.s inscrit.e.s en première dans un lycée professionnel représentent environ 4% de notre échantillon ($n = 45$) alors qu'ils devraient représenter 11%, soit environ $n = 138$ sur la base d'une distribution équiprobable des strates. Son indice de pondération est donc de 3.091.

Tableau 28 : Construction de l'échantillon pondéré

	Aucune série	S	ES	L	Techno	Pro	Total
<i>Effectif initial</i>							
Seconde	390	0	0	0	0	0	390
Première	0	122	150	70	60	45	447
Terminale	0	187	44	62	79	43	415
Total	390	309	194	132	139	88	1252
<i>Effectif théorique attendu (%)</i>							
Seconde	33.3%	0	0	0	0	0	33,3%
Première	0	3.7%	3.7%	3.7%	11.1%	11.1%	33,3%
Terminale	0	3.7%	3.7%	3.7%	11.1%	11.1%	33,3%
Total	33.3%	7.4%	7.4%	7.4%	22.2%	22.2%	100%
<i>Indices de pondération</i>							
Seconde	1.070	–	–	–	–	–	–
Première	–	0.380	0.309	0.662	2.319	3.091	–
Terminale	–	0.248	1.054	0.748	1.761	3.235	–
Total	–	–	–	–	–	–	–
<i>Effectif pondéré</i>							
Seconde	417	0	0	0	0	0	417
Première	0	46	46	46	139	139	416
Terminale	0	46	46	46	139	139	416
Total	417	92	92	92	278	278	1249 ³⁷

³⁷ La différence entre l'effectif pondéré total et l'effectif brut total peut s'expliquer par les arrondis utilisés dans les indices de pondération.

Afin d'examiner l'impact de la pondération sur les moyennes observées au sein des lycéennes et des lycéens, une comparaison a été réalisée entre les moyennes initiales et les moyennes pondérées. Les résultats présentés dans le Tableau 29 montrent des changements très mineurs avec une variation du score allant de 0% à 1.7% ($M = .70$, $ET = .53$). Au niveau inférentiel, aucune différence significative au seuil minimal $p < .01$. La similarité entre les moyennes peut potentiellement s'expliquer par l'absence initiale de différence entre les strates de l'échantillon. En conséquence, pour éviter tout biais d'échantillonnage, la standardisation des données a été réalisée sur le groupe pondéré.

L'analyse des profils se fera de deux façons complémentaires : en intragroupe au sein de chaque filière et en intergroupe en comparant l'ensemble des filières les unes aux autres.

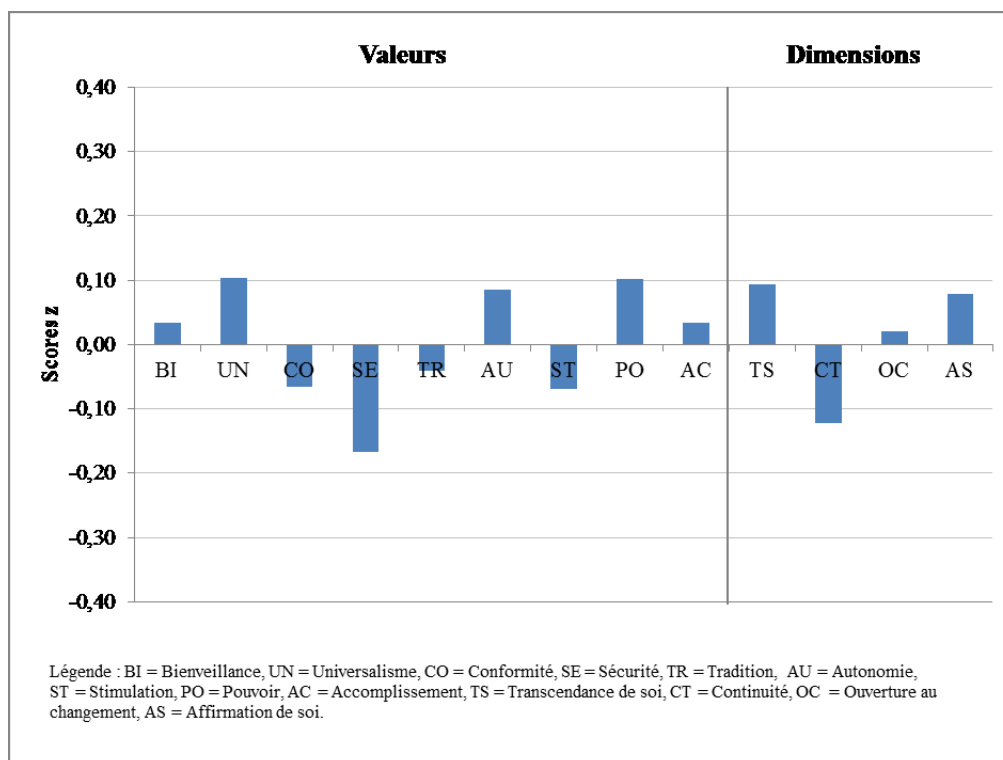
7.3.4.2. Analyse intra-groupe des profils des lycéen.ne.s

Pour réaliser l'analyse intra-groupe des profils des lycéen.ne.s, des graphiques ont été réalisés où sont représentées les valeurs (dans la partie gauche du tableau) et les dimensions (dans la partie droite du tableau). Les données brutes se situent dans les annexes du présent document (Voir Annexe 7 et 8). Toutes les notes z sont exprimées en écart-type. Une note z de 1 signifie que la valeur observée au sein de l'échantillon se situe à un écart-type de la moyenne du groupe de référence. Néanmoins, un aperçu général montre que les notes z moyennes observées dans cet échantillon restent comprises entre $-.40$ et $.40$.

Tableau 29 : Différences de moyenne sur les valeurs et les dimensions entre le groupe initial et le groupe pondéré

	Groupe initial		Groupe pondéré		Test de Student		
	M	ET	M	ET	T	p	η^2
Transcendance de soi	4.43	.72	4.42	.74	.34	.74	–
Bienveillance	4.94	.84	4.93	.84	.30	.77	–
Universalisme	4.18	.84	4.16	.86	.59	.56	–
Continuité	3.71	.70	3.76	.70	1.79	.07	–
Conformité	3.91	.93	3.96	.94	1.34	.18	–
Sécurité	4.03	.96	4.10	.94	1.84	.07	–
Tradition	3.17	.87	3.21	.88	1.05	.29	–
Ouverture au changement	4.43	.74	4.43	.77	.00	1.00	–
Autonomie	4.58	.74	4.56	.78	.66	.51	–
Stimulation	4.12	1.24	4.16	1.27	.78	.43	–
Affirmation de soi	3.66	.89	3.65	.89	.28	.78	–
Pouvoir	3.14	1.19	3.13	1.16	.21	.83	–
Accomplissement	4.04	.97	4.05	.98	.26	.80	–
Autre valeur							
Hédonisme	5.10	.97	5.15	.97	1.30	.20	–

Élèves de série scientifique : Les élèves de série scientifique présentent des contrastes très marqués entre la Continuité qui est la dimension la plus faible et la Transcendance de soi et l’Affirmation de soi qui sont au contraire les dimensions les plus fortes. L’analyse des valeurs associées à l’ensemble des quatre dimensions fait ressortir une forte hétérogénéité où la Sécurité est la valeur la plus faible tandis que l’Universalisme, l’Autonomie et le Pouvoir sont les valeurs les plus fortes (Voir Figure 10).

Figure 10 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série S

Élèves de série économique et sociale : Comme nous pouvons le constater, les élèves inscrits en série économique et sociale présentent un profil marqué par l’Affirmation de soi comme une dimension très forte et homogène qui contraste avec les trois autres dimensions qui se caractérisent comme des dimensions plutôt faibles, avec la dimension Ouverture au changement qui est homogène. La distribution des valeurs semble plutôt hétérogène où il ressort que le Pouvoir et l’Accomplissement sont les deux points forts tandis que la Tradition est le point faible au sein de ce groupe (Voir Figure 11).

Élèves de série littéraire : En examinant le profil des élèves de série littéraire, il ressort un contraste très marqué entre deux dimensions plutôt fortes (Transcendance de soi et Ouverture au changement) et deux dimensions plutôt faibles (Continuité et Affirmation de soi). Ces éléments se retrouvent de manière similaire au niveau des valeurs à l’exception de celles associées à la Continuité avec une opposition entre l’Autonomie comme valeur forte et la Sécurité comme valeur faible (Voir Figure 12).

Figure 11 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série ES

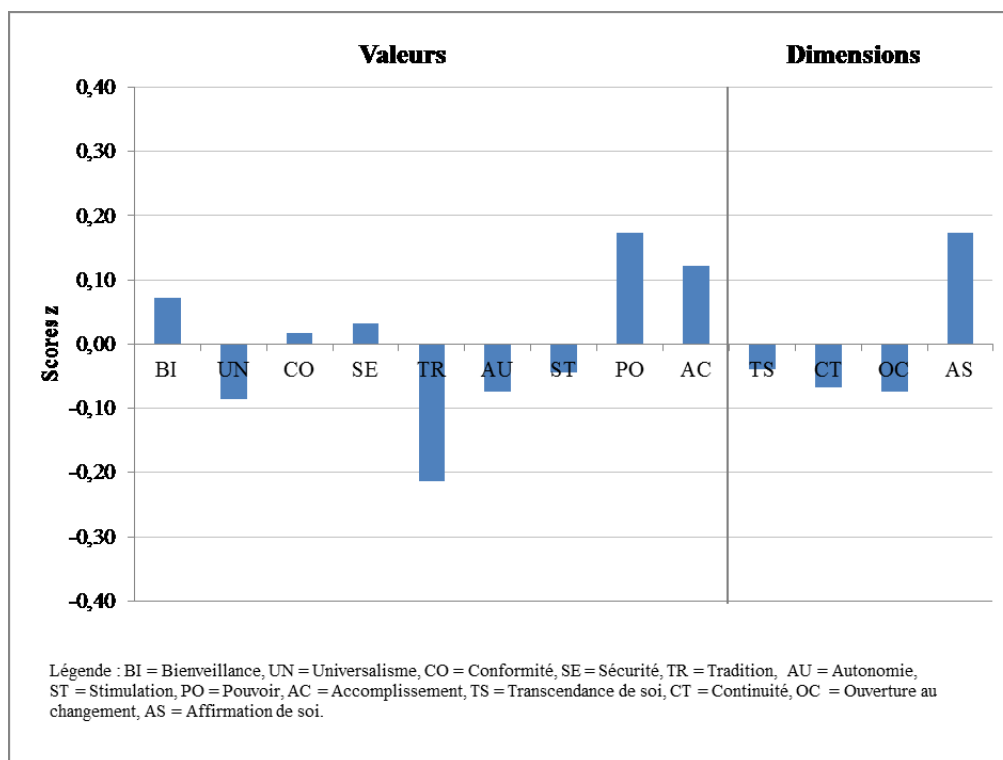
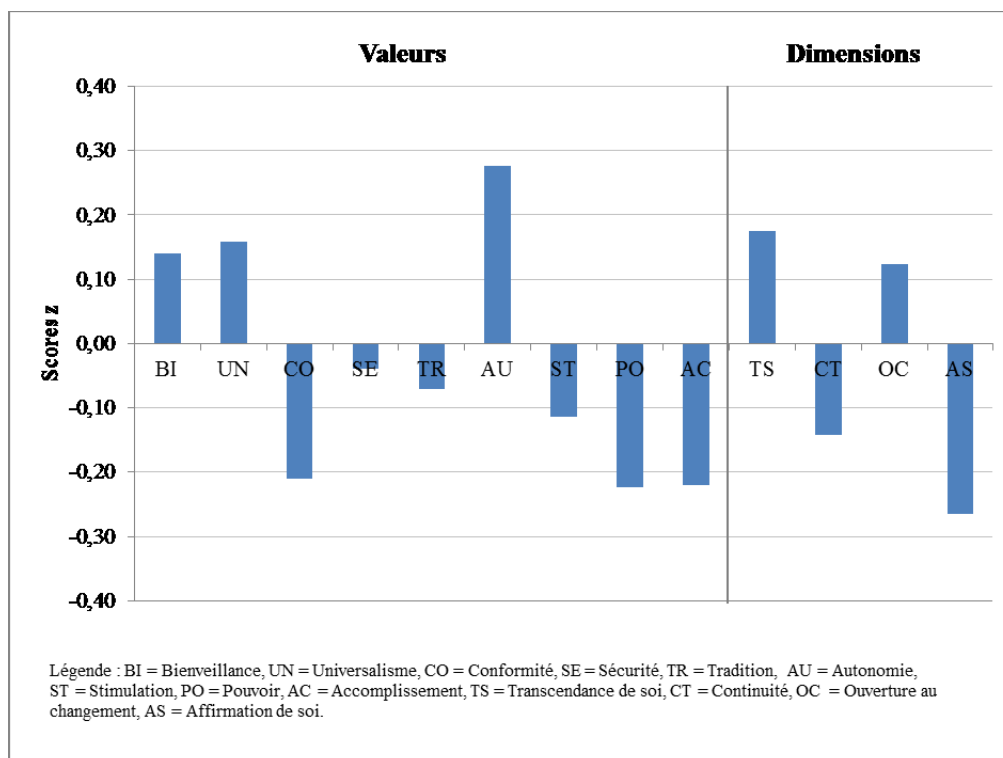


Figure 12 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série L



Élèves de série technologique : Les élèves inscrit.e.s en série technologique présentent un profil assez peu différencié avec des dimensions très proches de la moyenne. Il ressort tout de même un léger contraste entre les dimensions Transcendance de soi et Continuité dont le score est plutôt faible et les deux autres dimensions qui se situent juste au-dessus de la moyenne. De façon plus approfondie, l'analyse des valeurs met en évidence une forte hétérogénéité. La Conformité apparaît comme la valeur la plus faible tandis que la Stimulation se définit comme celle étant la plus forte (Voir Figure 13).

Élèves de série professionnelle : Enfin, nous pouvons observer que les élèves de série professionnelle ont un profil avec deux dimensions fortes, plus particulièrement la Continuité et dans une moindre mesure l’Affirmation de soi. Les deux autres dimensions se situent légèrement au-dessus de la moyenne. En examinant plus en détail les valeurs, il s’avère que les valeurs de la dimension Continuité (Conformité, Sécurité, Tradition) sont très fortes et homogènes entre elles. Le niveau atteint par ces trois dimensions contraste fortement avec les autres valeurs qui se situent de manière marquée au-dessus de la moyenne, à l’exception de la valeur Autonomie (Voir Figure 14).

Figure 13 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série technologique

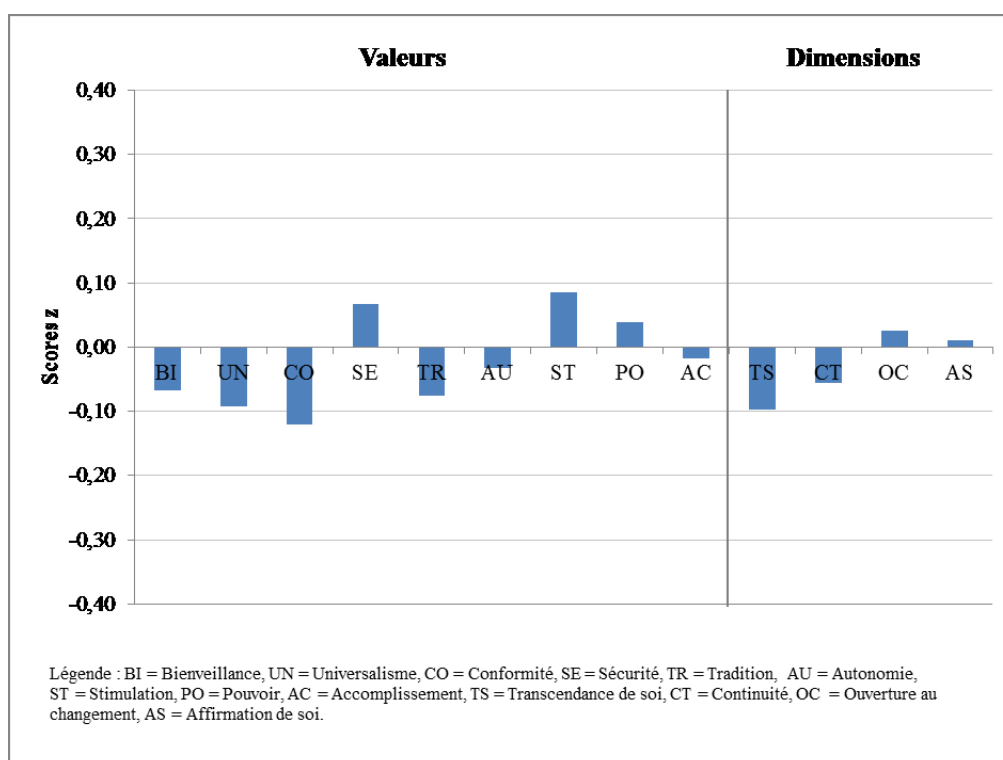
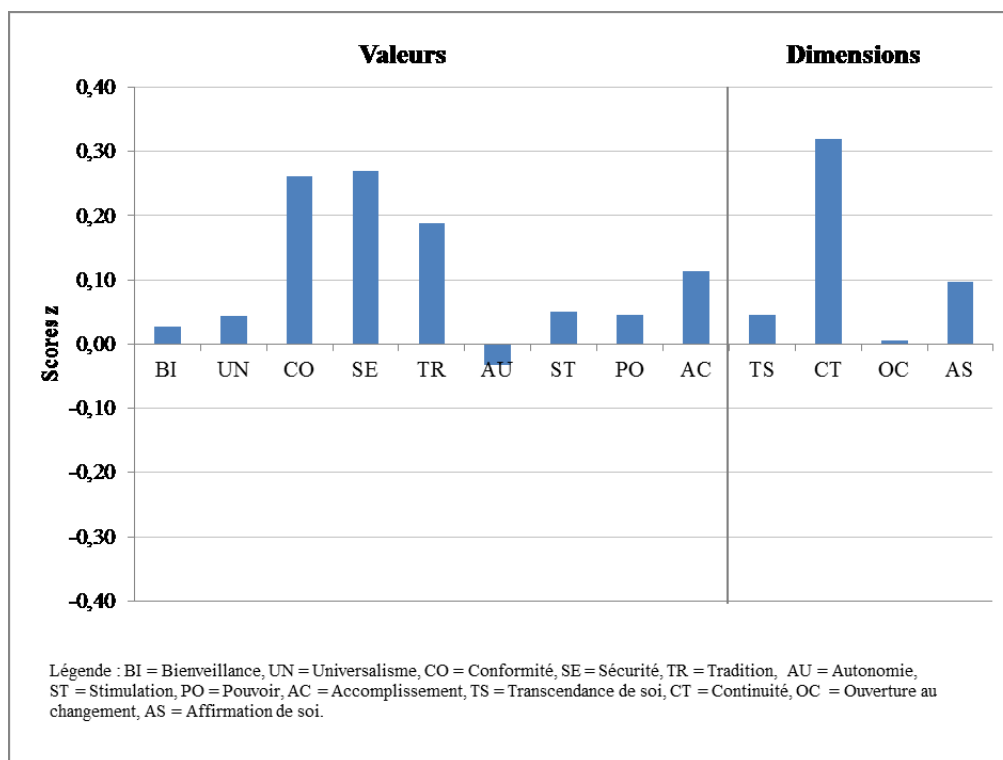


Figure 14 : Distribution des valeurs et dimensions chez les élèves en série professionnelle



Comparaison entre les élèves de première et de terminale pour chaque série : En examinant plus en détail, les différences entre les élèves en classe de première et de terminale (Voir les Annexes 14 à 18), il apparaît souvent des contrastes importants voire très importants. Par exemple, les effets observés tendent souvent à s’opposer entre ces deux groupes d’élèves pour la série économique et sociale et la série technologique. Seuls les élèves inscrits en série professionnelle présentent une homogénéité à travers les deux niveaux scolaires dans le profil mis en évidence. Cependant, seules quelques différences significatives sont identifiées pour l’ensemble des séries (Voir les Annexes 9 à 13). Plus précisément, quatre comparaisons se révèlent significatives au seuil minimal $p < .05$, mais la taille des effets reste plutôt faible (Cohen, 1988), l’effet le plus fort concerne la Sécurité chez les élèves en série technologique avec $t(137) = -2.77, p < .01, \eta^2 = .05$.

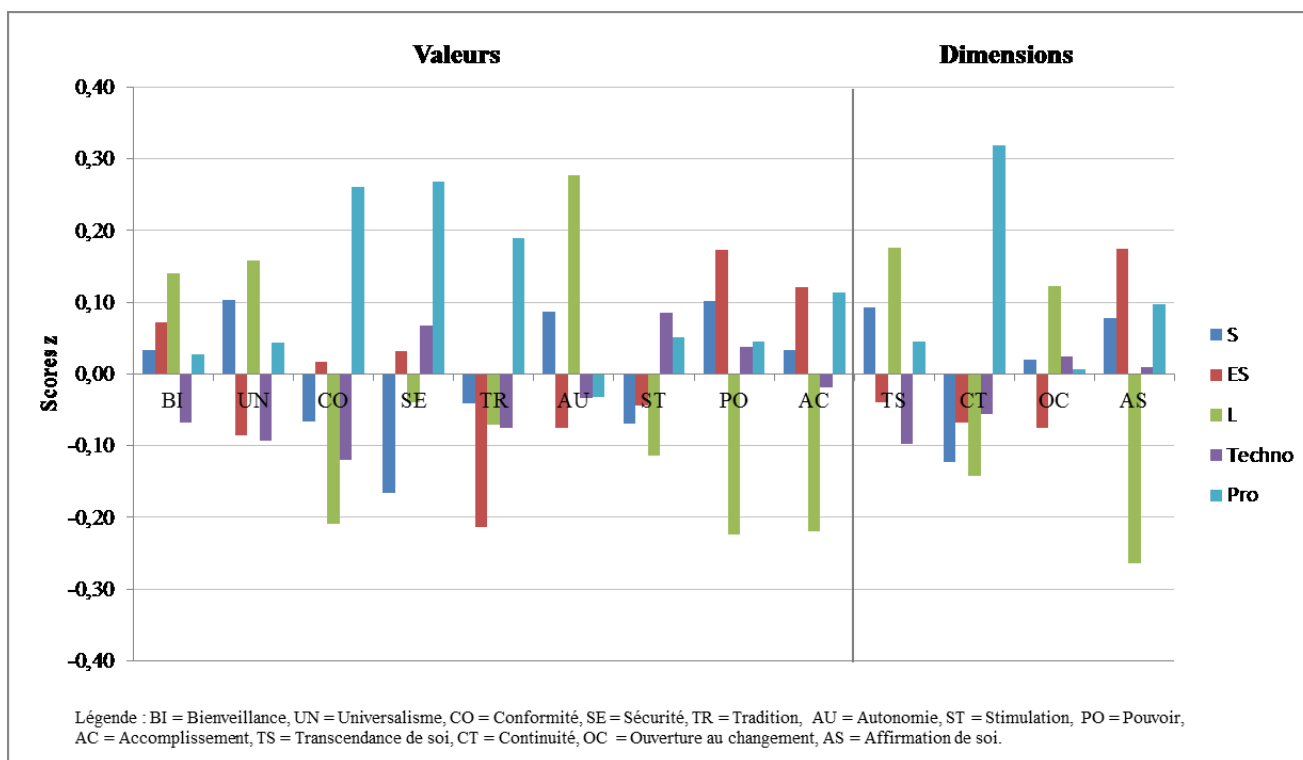
7.3.4.3. Analyse inter-groupe des profils des lycéen.ne.s

Comparaison entre les séries : La comparaison entre les séries fait aussi ressortir des profils très hétérogènes (Voir Figure 15). Les élèves en série professionnelle présentent le score le plus élevé sur l'ensemble des cinq groupes pour la dimension Continuité. Le score observé au niveau de cette dimension pour ce groupe contraste d'autant plus que les quatre autres groupes semblent relativement homogènes pour cette dimension. Ce fort contraste entre les élèves en série professionnelle avec le reste de l'échantillon se retrouve de façon assez marquée sur l'ensemble des valeurs associées à la dimension Continuité (Conformité, Sécurité et Tradition), même si les quatre autres groupes peuvent présenter quelques différences. Ensuite, les élèves en série littéraire présentent le score le plus faible sur l'ensemble des cinq groupes pour la dimension Affirmation de soi.

Cependant, il y a une hétérogénéité marquée pour les quatre groupes où les élèves en série scientifique, économique et sociale et professionnelle ont un score plutôt fort et tandis que les élèves en série technologique ont un score plutôt moyen. Pour les deux dernières dimensions, quelques similitudes peuvent être observées dans les différences entre les cinq groupes. En effet, à la fois pour la Transcendance de soi et l'Ouverture au changement, nous pouvons observer que les élèves en série littéraire tendent à présenter le score le plus fort tandis que les élèves en série économique et sociale tendent à présenter le score le plus faible. Ces résultats se retrouvent également sur les valeurs associées à ces deux dimensions à l'exception de la valeur Sécurité pour laquelle des différences peu contrastées sont mises en évidence.

Nous pouvons retenir que des transformations notables sur la structure de l'échantillon (pondération) et la présentation des scores brutes (standardisation) ont été réalisées pour rendre comparable les profils des lycéen.ne.s en fonction du niveau scolaire et de la série. La pondération a eu peu d'impact sur les moyennes observées au niveau de l'échantillon observé pouvant s'expliquer pour deux raisons : l'échantillon initial n'était pas totalement déséquilibré et les différences initiales entre les strates n'étaient pas très élevées. Dans son mode de fonctionnement, la standardisation ne change pas le classement entre les groupes (exemple : un groupe obtenant le score élevé sur une dimension reste au même premier rang). En revanche, l'usage de notes standardisées permet de rendre comparables les notes obtenues à chaque dimension et chaque valeur.

Figure 15 : Comparaison de la distribution des valeurs et dimensions en fonction de la série



D'une manière générale, seule la dimension Affirmation de soi ($p < .01$) et les valeurs associées Pouvoir ($p < .01$), Accomplissement ($p = .03$) et Sécurité ($p = .02$) présentent des différences significatives systématiques, même si les effets restent plutôt de taille modeste allant de $\eta^2 = .01$ à $\eta^2 = .02$ (Voir Annexe 8).

Globalement, des différences peuvent s'observer sur le profil des dimensions et des valeurs en fonction du niveau scolaire et de la série des élèves ou l'interaction entre les deux. Chaque effet peut donner lieu à une interprétation spécifique au regard de l'analyse de l'environnement. Néanmoins, ces différences restent faibles avec des notes z moyennes comprises entre -0.40 et 0.40 dans cet échantillon et peu significatives au seuil minimal $p < .05$.

7.4. Discussion

L'objectif de cette étude est d'analyser le rôle des variables sociodémographiques sur des valeurs chez les adolescent.e.s scolarisé.e.s dans le second cycle. Nous avons retenu les variables indépendantes d'ordre personnel (âge, sexe, catégorie socio-professionnelle des parents et le projet professionnel de l'élève) et les variables d'ordre scolaire (niveau scolaire, filière d'étude pour les lycéens, zone géographique de l'établissement). L'analyse de la filière d'études devrait permettre de dégager les profils des élèves à l'aide de quatre dimensions et neuf valeurs de Schwartz, la valeur de type Hédonisme n'ayant pas été prise en compte.

Globalement, les résultats montrent que les variables sociodémographiques expliquent entre 1% et 7% de la variance des valeurs ($Mdn = 3\%$). Plus précisément, les variables personnelles permettent de prédire entre 1% et 5% de variance tandis que les variables scolaires permettent de prédire une variance supplémentaire qui se situe entre moins de 1% et 4%.

Sexe (H1) : En effet, la variable sexe prédit de manière significative deux dimensions (Transcendance de soi et Affirmation de soi) sur quatre et cinq types de valeurs (Bienveillance, Universalisme, Accomplissement, Pouvoir et Autonomie) sur neuf. Ainsi, nous pouvons retenir que cette hypothèse est partiellement confirmée. En effet, ces résultats s'alignent sur les travaux de Schwartz et Rubel (2005), qui ont trouvé une faible différence dans la priorité allouée aux valeurs entre les hommes et les femmes. Toutefois, les hommes accordent plus d'importance aux valeurs Accomplissement, Pouvoir et Autonomie par rapport aux femmes. A l'inverse, les femmes accordent plus d'importance aux valeurs de type Bienveillance et Universalisme que les hommes. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les hommes sont plus attirés par l'action et des valeurs instrumentales tandis que les femmes mettent en avant la communauté et des valeurs d'expression (Schwartz & Rubel, 2005 ; Schwartz, 2006).

Catégorie socio-professionnelle des parents (H2) : Quand le père est cadre moyen, on observe une influence sur la dimension Continuité et sur la valeur Conformité lorsque celui-ci est ouvrier. Quand la mère exerce un emploi assimilé à la catégorie socio-professionnelle de cadre supérieur ou cadre moyen, cela a un effet sur deux dimensions (Transcendance de soi et Continuité) et sur plusieurs valeurs : Bienveillance, Universalisme, Conformité, Sécurité, Tradition, et Stimulation. Lorsqu'elle est ouvrière, l'influence se manifeste uniquement sur la valeur Conformité. Il apparaît clairement, que les parents ayant un statut professionnel de cadre et de cadre moyens ont une plus grande influence sur les valeurs des enfants par rapport aux

parents ouvriers. Il nous semble que les parents cadres ont une capacité d'analyse des concepts abstraits, qui facilite les échanges autour des valeurs avec leurs enfants. En outre, le rôle de la mère est plus prégnant à l'inverse du père. Ceci peut s'expliquer par le fait que les adolescent.e.s communiquent plus avec leur mère, contrairement au père qui est peu disponible ou qui montre peu d'intérêt à leur égard (Choquet & Ledoux, 1994).

En somme, la variable catégorie socio-professionnelle des parents prédit de manière significative deux dimensions de valeurs sur quatre et sept types de valeurs sur neuf. Ces résultats confirment largement cette hypothèse, en montrant une influence plus importante du fait d'être mère ayant un statut de cadre.

Projet professionnel des élèves (H3) : Le fait que le projet professionnel de l'élève porte sur le métier assimilé au cadre supérieur ou cadre moyens, on observe un impact significatif sur les quatre dimensions (Transcendance de soi, continuité, Ouverture au changement, et Affirmation de soi) et sur plusieurs types de valeurs : Universalisme, Sécurité, Autonomie, Accomplissement, Tradition et Stimulation. Cependant, l'impact se manifeste uniquement sur la dimension Affirmation de soi et la valeur Accomplissement pour des élèves ayant un projet professionnel correspondant à la catégorie dite ouvrière. Finalement, ces résultats montrent que la variable projet professionnel de l'élève a une influence significative sur les quatre dimensions de valeurs et sur six types de valeurs. Ainsi, cette hypothèse est partiellement confirmée, avec un impact plus important pour le projet assimilé à la catégorie cadre.

Adopter des nouvelles valeurs par anticipation en lien avec le projet professionnel, exige d'être proactif. Le faible impact de la modalité métier assimilé à la catégorie ouvrière peut s'expliquer par le fait que les personnes peu diplômées sont moins proactives concernant leur projet professionnel (Ruffin-Bec & Lemoine, 2011).

Niveau scolaire (H4) : On observe un effet de cette variable d'une part sur les dimensions Ouverture au changement et Affirmation de soi, d'autre part sur les valeurs de type Bienveillance, Sécurité, Autonomie, Pouvoir et Accomplissement. On peut remarquer que le niveau scolaire prédit de manière significative deux dimensions de valeurs sur quatre et cinq types de valeurs sur neuf. Ces résultats confirment partiellement cette hypothèse. Ils vont dans le même sens que les observations de Régnier (1994) et de Schwartz (2006), qui montrent que quelques valeurs diffèrent suivant du niveau scolaire.

Filières scolaires (H5) : L'analyse intra-groupe des profils des lycéen.ne.s montre des profils tantôt homogènes au sein de certaines dimensions, tantôt assez hétérogènes au sein de certaines

filiales, avec des contrastes parfois remarquables. Le profil des élèves de la filière scientifiques est hétérogène où la dimension Continuité et la valeur Sécurité se détachent en étant plus faible. On observe une tendance différente chez les élèves de la filière économique et sociale, avec un profil homogène au sein des dimensions Affirmation de soi (Pouvoir et Accomplissement) ayant des scores les plus élevés et Ouverture au changement. La valeur Tradition est la plus faible. Chez les élèves de la série littéraire, il se dégage deux profils homogènes au sein des dimensions Affirmation de soi et Transcendance de soi (Bienveillance, Universalisme). La première dimension a les scores les plus faibles. En revanche, les élèves de la voie technologique présentent un profil hétérogène dans l'ensemble des quatre dimensions. Chez les élèves de la voie professionnelle, on observe une relative homogénéité au sein des dimensions Continuité (Tradition, Conformité et Sécurité) et Affirmation de soi.

En outre, l'analyse inter-groupe fait ressortir des profils très hétérogènes entre les filières. Ainsi, les élèves de la voie professionnelle présentent le score le plus élevé sur l'ensemble des cinq groupes pour la dimension Continuité. Ensuite, les élèves de la série littéraire présentent le score le plus faible sur l'ensemble des cinq groupes pour la dimension Affirmation de soi. Enfin, les élèves de la série économique et sociale tendent à présenter le score le plus faible sur les dimensions Transcendance de soi et l'Ouverture au changement. D'une manière générale, la dimension Affirmation de soi et les valeurs associées (Pouvoir, Accomplissement) et la valeur de type Sécurité présentent des différences significatives systématiques, même si les effets restent plutôt de taille modeste. Ainsi, nous pouvons remarquer que l'hypothèse portant sur le rôle de la filière d'étude chez les lycéens est relativement confirmée.

Zone géographique (H6) : Le fait qu'un élève soit scolarisé dans une zone urbaine a une influence sur la dimension Affirmation de soi et sur les valeurs Bienveillance, Stimulation et Pouvoir. Cependant, lorsque l'établissement scolaire est en zone rurale, cela a un effet sur les dimensions Transcendance de soi et Continuité, et sur les valeurs de type Bienveillance, Conformité, Sécurité et Tradition. On constate que la variable zone géographique a une influence significative sur trois dimensions sur quatre et six valeurs sur neuf. De ce fait, cette hypothèse est confirmée.

Toutefois, plusieurs limites notables doivent être soulignées. Tout d'abord, l'échelle psychométrique utilisée présente une faiblesse sur sa consistance interne. En effet, de faibles coefficients de consistance interne alpha de Cronbach sont presque systématiquement observés.

Les valeurs obtenues doivent être mises en relation avec les résultats issus des travaux de Schwartz (2006) où il fait état d'un problème similaire.

L'opérationnalisation de la variable liée au métier présente plusieurs limites. Les réponses non signalées peuvent laisser place à plusieurs interprétations. Pour cela, cette étude n'a pas une portée très générale, parce que la composition de notre échantillon n'a pas une valeur nationale.

A la suite de la présente étude, quelques pistes de recherche se dégagent. D'abord, il serait intéressant de mieux connaître les personnes qui servent de modèle. A côté des parents, d'autres personnages peuvent avoir une influence importante dans l'environnement familial, au sein de la fratrie (Coslin, 2017, p. 180) ou parmi les grands parents (Hummel & Perrenoud, 2009). Ensuite, certaines personnes de l'environnement scolaire peuvent servir de modèle d'identification. Enfin, l'univers numérique constitue un nouvel agent de socialisation (Briquet, 2012 ; Balleys, 2017), pour les adolescent.e.s qui se servent très souvent des réseaux sociaux.

Conclusion

Cette étude amène un éclairage important sur le rôle des caractéristiques sociodémographiques sur les valeurs et les dimensions de valeurs qu'elles incarnent auprès d'un échantillon important d'élèves inscrit.e.s dans un établissement relevant de l'enseignement secondaire ($N = 1714$). D'ailleurs, la taille importante de l'échantillon amène à identifier plus facilement des liens significatifs entre les variables indépendantes et dépendantes. En d'autres termes, cette étude permet de réduire les erreurs de type II en permettant de mieux comprendre le rôle entre ces variables dont les relations auraient tendance à ne pas être significatives sur des échantillons plus réduits (Sullivan & Feinn, 2012).

Plusieurs indicateurs ont été pris en compte parmi lesquels figurent le sexe, la profession des parents, le projet d'orientation professionnelle de l'élève, le niveau scolaire et les principales caractéristiques de l'environnement scolaire. Les analyses font ressortir que les dimensions et les valeurs associées restent globalement invariantes en fonction de ces caractéristiques sociodémographiques avec une variance expliquée comprise entre 3 et 5% pour les premières et entre 1 et 7% pour les secondes. Le sexe, le métier de la mère, le niveau scolaire et l'environnement scolaire sont amenés à avoir un impact très localisé sur certaines dimensions et valeurs associées pouvant donner lieu à une interprétation. Enfin, l'analyse des profils

examinés auprès de la population lycéenne fait ressortir plusieurs contrastes pouvant se traduire en termes d'homogénéité ou d'hétérogénéité et en termes de points forts et de points faibles. Certains profils peuvent donner lieu à une interprétation sur la base de l'analyse de l'environnement scolaire et plus particulièrement des spécificités de la formation suivie.

Le faible pouvoir explicatif des variables sociodémographiques peut permettre de donner l'impulsion à la réalisation de l'Etude 3 en se centrant davantage sur une analyse des particularités des élèves présentant des changements importants dans leurs valeurs au cours d'une période donnée.

Chapitre 8. Rôle des événements de vie sur l'évolution des valeurs à l'adolescence

Dans cette dernière étude, nous allons analyser l'impact des événements de vie sur le changement des valeurs auprès d'un échantillon d'élèves scolarisé.e.s en classe de seconde générale et technologique dans un lycée polyvalent³⁸. Celui-ci est situé dans le département de l'Eure dans la région de Normandie.

8.1. Objectif et hypothèse de recherche

L'adolescence correspond à une période de changement identitaire intense. Le développement identitaire se caractérise par des processus d'exploration et d'engagement (Marcia, 1993). Autrement dit, d'une part l'adolescent observe et recherche de nouvelles expériences et choix alternatifs dans différents domaines de sa vie, d'autre part il prend position par rapport à ces nouveaux éléments. L'affirmation de son identité se manifeste aussi par « une autonomie croissante au niveau de la pensée, au niveau des affects et des relations avec autrui » (Da Conceição Taborda-Simões, 2005, p. 528).

En effet, l'adolescence est la période propice à la multiplication des événements de vie. C'est-à-dire, l'adolescent vit des expériences inopinées, multiples et variées, pour lesquelles il est parfois l'auteur. Ce sont des événements qui affectent, par la suite, les représentations de soi et du monde en rapport avec son identité. Par exemple, l'adolescent peut vivre une expérience amoureuse ou un conflit familial dans lequel il est activement impliqué, à côté de cela il peut connaître le décès d'un proche ou la naissance d'un frère ou d'une sœur.

Selon Cloutier et Drapeau (2008), l'adolescence est le moment où l'on choisit ses valeurs, on gère son temps en fonction des préoccupations personnelles et on bâtit son propre réseau social.

³⁸ Ce lycée dispense des enseignements généraux, technologiques et professionnels.

En conséquence, on peut s'interroger sur l'impact des événements de vie sur l'évolution des valeurs à l'adolescence. Pour cela, le but de cette étude est de déterminer le rôle des événements de vie sur l'évolution des valeurs pendant l'adolescence.

Par ailleurs, nous adhérons à l'idée que « La construction identitaire de chaque individu résulte ainsi du croisement d'une infinité multiforme d'interventions et d'arbitrages, d'une critique incessante de l'action, d'une réflexivité aussi bien analytique que décisionnelle » (Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali, & Pouyaud, 2008, p. 7). Parallèlement à la formation identitaire, nous pensons que les événements de vie auraient un effet réflexif sur l'évolution des valeurs.

Dans le même sens, plusieurs recherches ont mis en évidence le lien entre les événements de vie et les états dépressifs (Shahar, Henrich, Reiner, & Little, 2003), l'ajustement psychologique (Greenberg, Siegel, & Leitch, 1983), la maturité vocationnelle et le bien-être (Lyubomirsky, Sousa, & Dickerhoof, 2006). Concernant les valeurs, leur hiérarchisation est due à l'adaptation de l'individu aux expériences de la vie (Schwartz, 2006) et elles changent en fonction des situations que rencontre l'individu (Seligman & Katz, 1996). C'est ainsi que l'expérience d'un vol spatial a entraîné le changement dans la priorité de certaines valeurs d'une équipe d'astronautes (Suedfeld, 2006). Dans le domaine de la santé, il a été constaté que les événements de vie ont un effet sur l'évolution de la maladie (Cousson-Gélie, 2001).

Pour connaître les événements de vie qui ont un sens important à l'adolescence, Bariaud et Dumora (2004) suggèrent de prendre en compte quatre contextes : le contexte familial, l'école, le monde social et la santé mentale. Dans cet ordre d'idées, nous avons retenu les six types d'événements de vie proposés par Shahar, Henrich, Reiner et Little (2003) : événements en famille, événements entre amis intimes, événements entre camarades, événements scolaires, événements au travail et hors de l'école et événements de santé et de corps.

Sur la base de ces éléments, nous pouvons préciser notre hypothèse en disant que les événements de vie auraient un rôle sur l'évolution des valeurs. Les expériences de vie ponctuelles qui se rapportent à la famille, à l'école, aux relations amicales, à la perception du corps et à la santé auraient une influence sur l'augmentation et la baisse des priorités accordées aux valeurs.

Lorsqu'un événement de vie marquant survient, il peut entraîner chez la personne une refonte de ses croyances (Creamer, Burgess, & Pattison, 1992) pour intégrer les données de la nouvelle expérience aux schémas cognitifs préexistants (Williams, Davis, & Millsap, 2002). Ainsi, les

événements ayant un caractère dissonant peuvent provoquer un changement de valeurs, alors que les événements de vie à caractère consonnant peuvent provoquer un renforcement des valeurs (Park, 2010).

8.2. Méthodologie

8.2.1. Participants

Notre échantillon se compose de 61 élèves inscrit.e.s en seconde générale et technologique, d'un lycée situé en zone semi-urbaine. Il convient de rappeler que le profil des valeurs des élèves de seconde a déjà été étudié dans l'Etude 2. Malgré sa taille réduite, cet échantillon présente des caractéristiques similaires avec celui de l'Etude 2. Il ne peut donc être considéré comme atypique vis-à-vis des deux études précédentes.

Nous avons choisi cette population d'élèves pour trois raisons liées à la tranche d'âge, aux caractéristiques scolaires et à la situation géographique de l'établissement. Les principales caractéristiques sociodémographiques sont détaillées dans le Tableau 30.

Cet âge se situe au cœur de l'adolescence par rapport aux autres tranches d'âge. Autrement dit, ils sont pleinement au milieu des transformations physiques, biologiques et psychologiques, qui les rendent vraisemblablement plus sensibles aux événements de vie. En effet, à partir de 15 ans l'anorexie ou la boulimie commence chez les adolescentes soucieuses de contrôler leur poids (Cannard, 2013) et plus de la moitié des jeunes ont eu une relation amoureuse (Coslin, 2017).

Concernant le contexte scolaire, le passage du collège au lycée constitue un changement important. Les élèves ont plus d'autonomie, car ils peuvent sortir librement de l'enceinte du lycée pendant des moments de pause, ce qui n'était pas le cas au collège. Ces élèves ont un profil scolaire indifférencié par rapport aux élèves de première et terminale qui sont dans des filières spécifiques. De surcroît, ils sont dans une classe d'orientation qui nécessite la formulation des choix de poursuite d'études en première, avec les incertitudes et le stress que cela génère chez les élèves et leur famille (Lacoste, Esparbès-Pistre, & Tap, 2005). Enfin, le choix du lycée situé en milieu semi-urbain permet de réduire relativement les effets du contexte social en milieu rural et en urbain.

Cet échantillon se compose de 33 filles (54%) et 28 garçons (46%), âgé.e.s de 14 à 17 ans ($M = 15.25$, $ET = .57$). Les catégories socio-professionnelles de cadres et d'ouvrières/ouvriers sont principalement représentées à la fois chez le père (respectivement, 26.2% et 26.2%) et chez la mère (respectivement, 26.2 et 34.4%) des répondant.e.s. En se basant sur 53 observations, aucune interaction significative entre les catégories socio-professionnelles des parents n'a pu être mise en évidence [$\chi^2(9) = 14.48$, $p = .11$]. Cependant, pour 40% des élèves (contre 45% pour l'Etude 2), la même catégorie socio-professionnelle est reportée pour les deux parents. Enfin, environ 44% des adolescent.e.s envisagent un métier assimilable à la catégorie socio-professionnelle de cadre (contre 40.0% pour l'Etude 2) tandis qu'environ 21% souhaitent se diriger vers un métier différent de cadre, cadre moyen ou ouvrières/ouvriers (contre 29.1% pour l'Etude 2). L'analyse des liens entre le projet professionnel envisagé par l'élève et la catégorie socio-professionnelle des parents ne montre aucune tendance significative à s'orienter vers des métiers similaires ou à éviter les métiers opposés [pour le père et la mère, respectivement : $\chi^2(6) = 4.58$, $p = .60$; $\chi^2(6) = 9.64$, $p = .14$]. Ces analyses sont basées sur les données recueillies à T1.

Tableau 30 : Répartition des effectifs en fonction des caractéristiques sociodémographiques

	N	%
<i>Âge</i>		
14 ans	2	3.3
15 ans	44	72.1
16 ans	13	21.3
17 ans	2	3.3
<i>Sexe</i>		
Filles	33	54.1
Garçons	28	45.9
<i>Catégorie socio-professionnelle du père</i>		
Niveau cadre	16	26.2
Niveau cadre moyen	10	16.4
Niveau ouvrier	16	26.2
Autre	16	26.2
Non-réponse	3	4.9
<i>Catégorie socio-professionnelle de la mère</i>		
Niveau cadre	16	26.2
Niveau cadre moyen	8	13.1
Niveau ouvrière	21	34.4
Autre	9	14.8
Non-réponse	7	11.5
<i>Projet professionnel envisagé par l'élève</i>		
Niveau cadre	27	44.3
Niveau cadre moyen	2	3.3
Niveau ouvrier	–	–
Autre	13	21.3
Non-réponse	19	31.1

Note. $N = 61$.

8.2.2. Déroulement de l'enquête

Cette enquête a été réalisée dans un lycée général et technologique de la région Normandie, situé dans une zone semi-rurale. Elle s'est déroulée en deux phases, en janvier et en juin 2015. Lors de la première phase, nous avons effectué les démarches et passé le questionnaire dans les conditions décrites dans l'étude 2. En plus, pour appareiller les questionnaires de chaque sujet pendant les deux phases d'enquête, nous avons demandé à chaque élève de générer un code personnel et anonyme. Comme dans l'Etude 1, le code était créé selon la règle suivante : première lettre du nom et celle du prénom en lettre capitale suivies des deux chiffres de mois de naissance plus les deux derniers chiffres de l'année de naissance. Ce code était marqué sur le premier questionnaire des valeurs par portrait de Schwartz, qui a servi dans les études précédentes. Lors de la deuxième phase, nous avons fait passer pour la deuxième fois le questionnaire des valeurs plus l'échelle des événements de vie, en demandant aux élèves de marquer le même code personnel.

Pendant la première phase en début janvier 2015, il y avait 116 participant.e.s. Lors de la deuxième phase en juin de la même année, il y avait 61 participant.e.s issu.e.s de la première phase. Ainsi, nous avons perdu 52.59% de notre population initiale, en raison des absences des élèves. Car au mois de juin, la plupart des professeurs ont fini le programme des enseignements du troisième trimestre, ainsi les élèves ne sont plus assidus aux cours. Nous ne pouvions pas repasser en classe plus tôt, parce que nous estimons que l'intervalle de six mois était la durée minimum pour pouvoir observer des changements des valeurs, selon les résultats de la première étude.

La première passation durait 30 minutes environ et la deuxième durait près de 45 minutes, pour expliquer la consigne et remplir le questionnaire. Lors du ramassage du questionnaire, nous avons pris soin de vérifier que tous les questionnaires étaient remplis correctement.

8.2.3. Instruments d'enquête et Méthodes d'analyse

Pour mesurer les valeurs, nous avons utilisé le questionnaire des valeurs par portrait de Schwartz, déjà présenté dans les deux précédentes études (Voir Annexe 5). Ce questionnaire est composé de 40 items permettant de mesurer 10 types de valeurs regroupées en quatre

dimensions suivantes, sauf la valeur Hédonisme : Transcendance de soi (Bienveillance et Universalisme), Continuité (Conformité, Sécurité et Tradition), Ouverture au changement (Autonomie et Stimulation) et Affirmation de soi (Pouvoir et Accomplissement).

Pour mesurer les événements de vie, nous avons utilisé une échelle des événements de vie d'adolescent (*The Brief Adolescent Life Event Scale : BALES*), élaborée par Shahar, Henrich, Reiner et Little (2003), voir Annexe 19. Elle est composée de 36 items issus de six dimensions ayant six items chacune : événements en famille (Item 3 : « *J'ai reçu l'aide d'un membre de la famille quand j'en ai eu besoin* »), événements entre amis intimes (Item 10 : « *Je n'ai pas reçu l'aide d'un ami quand j'en ai eu besoin* »), événements entre camarades (Item 16 : « *J'ai été exclu d'un événement de groupe* »), événements scolaires (Item 21 : « *J'ai terminé un devoir important en une fois* »), événements au travail et hors de l'école (Item 29 : « *J'ai fait quelque chose en dehors de l'école à propos duquel j'ai été félicité* ») et événements de santé et de corps (Item 32 : « *Mon corps a changé d'une manière que je n'ai pas voulue* »). Les items touchent aux événements positifs et négatifs, réalisés par l'entourage et par le sujet lui-même.

Le sujet doit répondre en marquant sa préférence sur une échelle de type Likert de 4 niveaux : *Jamais* (1), *Rarement* (2), *Souvent* (3), *Très souvent* (4). L'importance de chaque valeur est mesurée par la moyenne des items correspondants. Cette échelle a été validée auprès de 895 adolescents scolarisés dont 51% de filles. Selon les données démographiques, les participants sont environ 68% d'européens, 17% d'africains, 4% d'hispaniques et 11% d'autres origines. Elle est conçue pour un usage plus large, avec des protocoles de recherche. D'ailleurs, elle a été utilisée pour l'étude de l'impact des événements de vie sur le syndrome de Tourette (Steinberg, Shmuel-Baruch, Horesh, & Apter, 2013) et pour évaluer l'influence de la motivation sur les événements de vie (Shahar, Henrich, Blatt, Ryan, & Little, 2003).

Nous avons traduit cette échelle, avant de la tester auprès de cinq élèves (deux garçons et trois filles) de seconde d'un autre lycée. Quelques modifications ont été apportées pour mieux adapter la formulation des items au langage de la population cible. Par exemple, l'item 13 « *Un camarade de classe m'a taquiné ou menacé* » et l'item 21 « *J'ai accompli une tâche importante une fois* » ont été modifiés successivement par les items 13 « *Un camarade de classe m'a agacé ou menacé* » et 21 « *J'ai terminé un devoir important en une fois* ».

Comme dans les deux précédentes études, les données recueillies sur le terrain ont été d'abord saisies à l'aide du logiciel Excel. Par la suite, nous avons utilisé le logiciel SPSS version 24, pour le traitement statistique de l'ensemble des données de cette étude.

8.2.4. Analyse descriptive des valeurs

L'analyse de la distribution de l'ensemble des 40 items et des 36 événements de vie a permis d'identifier une réponse atypique (*outlier*). Cette réponse a été supprimée en vue d'être remplacée. Le test MCAR de Little est non-significatif [$\chi^2(39) = 42.75, p = .31$] ce qui signifie que cette réponse atypique est liée au hasard et peut donc faire l'objet d'un remplacement (Little, 1988). Elle a été remplacée à partir d'une méthode d'imputation multiple par chaînes d'équations disponible sur le logiciel R (Broc, Faury, Carlsberg & Cazauvieilh, 2016).

Suivant les analyses réalisées dans les études précédentes (Voir Etude 1 et Etude 2), les items n° 31 [« Sécurité familiale (sécurité pour ceux que l'on aime) », Sécurité], n° 33 [« Indulgent (intimité profonde, émotionnelle et spirituelle) », Bienveillance] et n° 37 [« Se faire plaisir (faire des choses agréables) », Hédonisme] n'ont pas été conservés. De même, l'hédonisme ne serait pas pris en compte dans les prochaines analyses dans la mesure où il est à l'intersection des dimensions Ouverture au changement et Affirmation de soi (Voir Figure 1 et Figure 2).

Suivant les données présentées dans les Tableaux 31 et 32, l'ensemble des valeurs et des dimensions de valeurs présentent une sensibilité plutôt satisfaisante au regard de l'étendue, de la moyenne, de l'écart-type et des indices d'aplatissement (cf. Kurtosis) et d'asymétrie. De même, le test de Shapiro-Wilk, servant à évaluer de manière inférentielle la normalité de chaque distribution, est non significatif à T1 pour les valeurs (à l'exception de la Bienveillance, la Stimulation et l'Hédonisme) et pour les dimensions et à T2 pour les valeurs (à l'exception de l'Universalisme, la Bienveillance, la Sécurité, la Stimulation et l'Hédonisme) et pour les dimensions (à l'exception de la Transcendance de soi).

Enfin, les valeurs présentent des coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach compris entre .49 pour la Tradition et .78 pour l'hédonisme (*Mdn* : .62) à T1 et compris entre .57 pour la Tradition et .71 pour la Conformité (*Mdn* : .68) à T2. Selon les seuils définis par Nunally et Bernstein (1994), la consistance interne se révèle plutôt questionnable, même si certaines valeurs tendent à être acceptables ($\alpha \geq .70$). Ces résultats convergent avec les observations

réalisées dans les deux études précédentes. Néanmoins, cette consistance interne atteint des seuils acceptables au niveau des dimensions à T1 et à T2. Les dimensions Transcendance de soi et Continuité atteignent même des seuils satisfaisants à T2 ($\alpha \geq .80$).

Enfin, l'analyse des intercorrélations présentée dans les Tableaux 33 et 34 met en évidence des corrélations plutôt modestes au sein d'une même dimension allant de $r(61) = .20, p = .12$ entre la Conformité et la Tradition et entre la Sécurité et la Tradition à $r(61) = .65, p < .01$ entre la Conformité et la Sécurité à T1 et allant de $r(61) = .38, p < .01$ entre la Sécurité et la Tradition à $r(61) = .70, p < .01$ entre l'Universalisme et la Bienveillance. Par contraste, ces intercorrélations sont plus fortes pour les valeurs appartenant à la même dimension que pour les valeurs appartenant à des dimensions différentes.

Tableau 31 : Caractéristiques descriptives de chaque valeur et chaque dimension à T1

	Sensibilité						Fidélité		
	Min	Max	M	ET	Test de Shapiro-Wilk		Asymétrie	Kurtosis	α
					W	p			
Transcendance de soi	2.78	5.78	4.43	.70	.98	.51	-.09	-.72	.71
Bienveillance	2.67	6.00	4.83	.87	.94	< .01	-.48	-.32	.71
Universalisme	2.50	5.83	4.23	.76	.98	.29	.05	-.74	.55
Continuité	1.42	5.42	3.67	.72	.98	.42	-.22	.50	.71
Conformité	1.75	5.75	3.82	.91	.98	.35	-.00	-.57	.59
Sécurité	1.25	6.00	4.02	1.02	.98	.46	-.24	-.19	.57
Tradition	1.25	5.75	3.16	.93	.98	.35	.43	.21	.49
Ouverture au changement	2.17	5.67	4.30	.82	.97	.10	-.49	-.07	.67
Autonomie	2.50	5.75	4.47	.78	.97	.08	-.44	-.35	.50
Stimulation	1.00	6.00	3.96	1.32	.95	.02	-.10	-.86	.68
Affirmation de soi	1.57	5.43	3.41	.88	.99	.82	.01	-.50	.72
Pouvoir	1.00	5.33	2.87	1.08	.97	.08	.22	-.65	.65
Accomplissement	1.75	5.75	3.80	1.05	.97	.13	-.16	-.77	.68
Autre valeur									
Hédonisme	2.50	6.00	5.28	.96	.76	< .01	-1.29	.64	.78

Note. $N = 61$.

Tableau 32 : Caractéristiques descriptives de chaque valeur et chaque dimension à T2

	Sensibilité					Test de Shapiro-Wilk		Fidélité	
	Min	Max	M	ET	W	p	Asymétrie	Kurtosis	α
Transcendance de soi	2.56	5.78	4.40	.79	.95	.02	-.50	-.67	.80
Bienveillance	3.00	6.00	4.91	.83	.94	< .01	-.48	-.61	.68
Universalisme	2.17	5.67	4.15	.86	.96	< .05	-.44	-.65	.69
Continuité	1.67	6.00	3.78	.78	.98	.41	-.06	.35	.81
Conformité	1.50	6.00	4.01	.91	.98	.40	.02	.13	.71
Sécurité	1.50	6.00	4.01	1.04	.96	.02	-.51	-.53	.70
Tradition	1.50	6.00	3.32	.97	.98	.27	.40	-.18	.57
Ouverture au changement	2.50	5.83	4.43	.79	.97	.14	-.15	-.66	.69
Autonomie	2.75	5.75	4.55	.75	.96	.06	-.18	-.74	.54
Stimulation	1.00	6.00	4.18	1.28	.94	< .01	-.62	-.23	.67
Affirmation de soi	2.00	5.43	3.62	.84	.98	.40	.09	-.63	.74
Pouvoir	1.00	6.00	3.04	1.08	.98	.31	.41	-.05	.65
Accomplissement	1.75	6.00	4.06	.94	.98	.50	-.20	-.26	.69
Autre valeur									
Hédonisme	2.50	6.00	5.11	.92	.84	< .01	-1.23	1.17	.68

Note. $N = 61$.

Tableau 33 : Matrice de corrélations entre les valeurs et les dimensions à T1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Transcendance de soi	–												
2. Bienveillance	.79**	–											
3. Universalisme	.94**	.53**	–										
4. Continuité	.48**	.35**	.46**	–									
5. Conformité	.39**	.24	.40**	.82**	–								
6. Sécurité	.36**	.24	.36**	.83**	.65**	–							
7. Tradition	.34**	.31*	.30*	.61**	.20	.20	–						
8. Ouverture au changement	.15	.27*	.05	–.22	–.23	–.20	–.06	–					
9. Autonomie	.18	.22	.13	–.09	–.07	–.06	–.09	.88**	–				
10. Stimulation	.07	.24	–.05	–.30*	–.35**	–.31*	–.01	.83**	.47**	–			
11. Affirmation de soi	.21	.25	.15	.11	.24	.25	–.25*	.22	.24	.12	–		
12. Pouvoir	–.04	.09	–.11	–.05	.02	.18	–.33**	.10	.13	.04	.77**	–	
13. Accomplissement	.34**	.29*	.30*	.20	.34**	.22	–.12	.24	.26*	.14	.87**	.36**	–
14. Hédonisme	.17	.28*	.08	.10	.08	–.06	.22	.27*	.16	.31*	.07	.01	.09

Note. $N = 61$. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tableau 34 : Matrice de corrélations entre les valeurs et les dimensions à T2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Transcendance de soi	–												
2. Bienveillance	.86**	–											
3. Universalisme	.97**	.70**	–										
4. Continuité	.63**	.52**	.62**	–									
5. Conformité	.46**	.39**	.45**	.84**	–								
6. Sécurité	.58**	.51**	.55**	.80**	.52**	–							
7. Tradition	.48**	.35**	.50**	.79**	.55**	.38**	–						
8. Ouverture au changement	.35**	.29**	.34**	.06	.03	.05	.07	–					
9. Autonomie	.35**	.30*	.33**	.21	.18	.21	.12	.88**	–				
10. Stimulation	.25	.18	.25	–.13	–.15	–.16	–.01	.83**	.47**	–			
11. Affirmation de soi	.09	.13	.06	.21	.15	.33*	.02	.15	.12	.14	–		
12. Pouvoir	–.20	–.12	–.23	–.00	.05	.12	–.18**	–.06	–.05	–.05	.82**	–	
13. Accomplissement	.31*	.30*	–.28*	.34**	.20	.41**	.19	.29*	.23	.26*	.87**	.43**	–
14. Hédonisme	.11	.13	.08	.03	–.03	–.03	.13	.41**	.25	.48**	.18	.04	.24

Note. $N = 61$. * $p < .05$, ** $p < .01$.

On note une grande convergence des indices statistiques avec ceux obtenus dans l'Etude 2. En effet, les moyennes et les écarts-types sont très proches. Plusieurs indices descriptifs témoignent d'une sensibilité satisfaisante des valeurs et des dimensions. Ces observations se confirment généralement au niveau inférentiel avec le test de Shapiro-Wilks. Les coefficients de consistance interne alpha de Cronbach sont plutôt questionnables au regard des seuils attendus dans la littérature scientifique. Le nombre limité d'items peut être aussi un facteur explicatif. Cela peut s'observer en comparant les valeurs aux dimensions où ces dernières tendent à être acceptables. Néanmoins, comparativement à l'Etude 1 et à l'Etude 2, il semble que ces indices statistiques présentent une nette amélioration.

Suivant l'analyse réalisée dans l'Etude 2, l'examen des intercorrélations indique qu'il y a des corrélations plus fortes pour les valeurs appartenant à la même dimension par rapport aux corrélations observées entre les valeurs appartenant à des dimensions différentes. C'est donc un signe d'une bonne cohérence de l'organisation des valeurs dans les dimensions.

8.2.5. Comparaison des effets intra-individuels moyens entre T1 et T2

Les effets intra-individuels moyens entre T1 et T2 seront d'abord étudiés à partir du test *t* de Student sur des données appariées. Dans cette partie, il est important d'évaluer la variabilité inter-individuelle dans les effets intra-individuels moyens entre T1 et T2. La présence d'une variabilité inter-individuelle permettra de tester le rôle des événements de vie dans les changements observés.

Les résultats figurant dans le Tableau 35 montrent qu'il y a des changements relativement faibles entre T1 et T2 à la fois au niveau des valeurs et des dimensions pour les effets intra-individuels moyens. Plus spécifiquement, l'Accomplissement est la seule valeur présentant une différence significative entre les deux intervalles de temps où l'effet intra-individuel moyen tend à montrer une évolution ascendante [$t(60) = -2.53, p = .02, \eta^2 = .08$]. La taille de l'effet est assez moyenne avec $\eta^2 = .08$ (Cohen, 1988). De même, au niveau des dimensions, seule l'Affirmation de soi présente une augmentation significative de l'effet intra-individuel moyen au cours des deux passations [$t(60) = -2.02, p < .05, \eta^2 = .06$]. L'effet observé est entre faible et moyen avec $\eta^2 = .06$.

Tableau 35 : Différences de moyenne sur les valeurs et les dimensions entre T1 et T2

	T1		T2		Test de Student		
	M	ET	M	ET	t	P	η^2
Transcendance de soi	4.43	.70	4.40	.79	.33	.75	–
Bienveillance	4.83	.87	4.91	.83	–.79	.43	–
Universalisme	4.23	.76	4.15	.86	.85	.40	–
Continuité	3.67	.72	3.78	.78	–1.37	.18	–
Conformité	3.82	.91	4.01	.91	–1.56	.12	–
Sécurité	4.02	1.02	4.01	1.04	.07	.95	–
Tradition	3.16	.93	3.32	.97	–1.30	.20	–
Ouverture au changement	4.30	.82	4.43	.79	–.99	.33	–
Autonomie	4.47	.78	4.55	.75	–.68	.50	–
Stimulation	3.96	1.32	4.18	1.28	–1.22	.23	–
Affirmation de soi	3.41	.88	3.62	.84	–2.02	< .05	.06
Pouvoir	2.87	1.08	3.04	1.08	–1.06	.30	–
Accomplissement	3.80	1.05	4.06	.94	–2.53	.02	.08
Autre valeur							
Hédonisme	5.28	.96	5.11	.92	1.61	.11	–

Note. $N = 61$.

Tableau 36 : Corrélations pour les échantillons appariés entre T1 et T2

	R	N	P
Transcendance de soi	.62	61	< .01
Bienveillance	.55	61	< .01
Universalisme	.57	61	< .01
Continuité	.63	61	< .01
Conformité	.47	61	< .01
Sécurité	.58	61	< .01
Tradition	.49	61	< .01
Ouverture au changement	.25	61	.06
Autonomie	.31	61	.02
Stimulation	.40	61	< .01
Affirmation de soi	.53	61	< .01
Pouvoir	.37	61	< .01
Accomplissement	.65	61	< .01
Autre valeur		61	
Hédonisme	.64	61	< .01

Le Tableau 36 fournit également des informations intéressantes sur la préservation du classement des élèves à travers les deux passations. Plus la corrélation observée est forte, plus cela signifie que le classement tend à être conservé. Ainsi, les élèves ayant les scores les plus élevés lors de la première passation auraient tendance à conserver les scores les plus élevés lors de la seconde passation par rapport au reste du groupe. À l'inverse, une corrélation faible signifie que le classement des élèves n'est pas préservé et qu'il y a des trajectoires assez hétérogènes au sein de l'échantillon.

En examinant les données obtenues, nous pouvons constater que des corrélations varient en allant de moyennes pour la valeur Autonomie [$r(61) = .31, p = .02$] à fortes pour la valeur Accomplissement [$r(61) = .65, p < .01$]. En termes de variance commune, nous pouvons estimer

qu'il y a entre 10% et 42% de la variance des scores obtenus à T2 qui s'explique par T1. Ces corrélations sont légèrement plus faibles que celles obtenues dans l'Etude 2, selon la formule suivante : $Variance\ commune\ (\%) = r^2 \times 100$.

Ainsi, les trajectoires d'évolution des courbes sont assez hétérogènes. Contrairement à l'Etude 1 qui se déroulait en trois temps, l'évaluation en deux temps ne permet pas une estimation de l'ensemble des paramètres des modèles de régression ordinaire exploratoires centrés sur les caractéristiques intra-individuelles dans la mesure où les droites de régression peuvent seulement rester stables (aucun changement) ou évoluer ($R^2 = 1$). Plus spécifiquement, seuls les paramètres α et β de la droite d'équation suivante peuvent être estimés :

$$\gamma = \alpha + \beta x + \delta$$

Où

α représente l'estimation initiale

β représente le niveau de changement

δ représente l'erreur résiduelle

Le Tableau 37 permet de mieux caractériser le changement observé au sein de l'échantillon pour l'ensemble des valeurs et des dimensions. Sur l'ensemble des valeurs, entre 4 (Conformité, Sécurité) et 25 élèves (Hédonisme) tendent à ne présenter aucun changement ($M = 10.2$, $ET = 5.91$), entre 13 (Hédonisme) et 35 élèves (Tradition) tendent à présenter une évolution ascendante ($M = 27.4$, $ET = 5.94$) et entre 20 (Bienveillance, Tradition, Accomplissement) et 29 élèves (Sécurité) tendent à présenter une évolution descendante. Cette répartition se retrouve globalement au niveau des dimensions même si les effectifs ne présentant aucun changement sont plus réduits.

Tableau 37 : Caractérisation des changements intra-individuels entre T1 et T2

	Groupe avec un changement faible				Groupe avec un changement moyen				Groupe avec un changement élevé						
	n	Estimation initiale		Niveau de changement		n	Estimation initiale		Niveau de changement		n	Estimation initiale		Niveau de changement	
		M	ET	M	ET		M	ET	M	ET		M	ET		
Transcendance de soi	3	4.96	.26	.00	.00	25	3.58	.86	.58	.45	33	5.07	.86	-.49	.39
Bienveillance	15	5.27	.78	.00	.00	26	3.55	1.16	.79	.52	20	5.90	.94	-.78	.47
Universalisme	11	4.12	.83	.00	.00	23	3.30	.95	.63	.52	27	5.25	.86	-.72	.47
Continuité	2	4.58	.00	.00	.00	30	2.84	.95	.61	.44	29	4.22	.83	-.39	.41
Conformité	4	3.88	.66	.00	.00	34	2.51	.92	.88	.52	23	5.25	1.05	-.79	.52
Sécurité	4	3.63	1.16	.00	.00	28	2.84	1.31	.79	.50	29	5.23	1.11	-.78	.64
Tradition	6	3.42	.80	.00	.00	35	2.03	1.02	.78	.58	20	4.56	1.40	-.88	.70
Ouverture au changement	7	4.17	.41	.00	.00	31	3.23	1.54	.79	.86	23	5.45	1.06	-.73	.53
Autonomie	7	4.36	.54	.00	.00	27	3.36	1.37	.82	.75	27	5.44	1.05	-.65	.43
Stimulation	11	4.36	1.21	.00	.00	28	2.11	2.12	1.32	1.16	22	5.50	1.81	-1.07	.81
Affirmation de soi	4	3.57	1.05	.00	.00	32	2.25	1.25	.84	.58	25	3.19	1.49	-.55	.40
Pouvoir	10	2.50	.61	.00	.00	28	1.18	1.34	1.19	.73	23	4.67	1.33	-1.01	.73
Accomplissement	9	3.92	.90	.00	.00	32	2.66	1.59	.86	.65	20	4.81	1.08	-.60	.37
Autre valeur															
Hédonisme	25	5.34	1.00	.00	.00	13	3.65	1.20	.85	.43	23	6.57 ¹	1.07	-.91	.63

Note. $N = 61$. ¹L'estimation initiale correspond à la constante α lorsque x est égal à 0 ce qui signifie que cette estimation initiale peut être

supérieure au minimum théorique.

En effet, les estimations initiales moyennes et le niveau de changement moyen observé ont des écarts logiques. Par exemple, pour observer une évolution descendante, il est attendu que le score obtenu à T1 soit supérieur à celui obtenu à T2. De même, pour un.e élève ayant obtenu le score maximum, les seules possibilités sont de se maintenir au même niveau ou de diminuer. De ce fait, la probabilité de montrer une évolution descendante est de 50% alors qu'un.e élève reportant un score moyen à T1 à une probabilité de 33% de montrer une évolution descendante. Ainsi, on peut logiquement s'attendre à ce que le score moyen pour les élèves reportant une évolution descendante soit plus fort que celui des autres groupes. Cela renvoie au *phénomène de la régression à la moyenne* expliqué notamment par Font et Brauer (2013). Enfin, la probabilité de conserver un score stable de manière stricte se réduit à mesure que l'échelle utilisée comporte un grand nombre d'items. Donc, c'est une conséquence logique d'observer un effectif plus réduit pour le groupe n'ayant aucun changement au niveau des dimensions.

Tout comme dans l'Étude 1, pratiquement aucune différence significative n'est constatée entre les deux passations en examinant les effets intra-individuels moyens. Pourtant, plusieurs indicateurs (corrélations pour les échantillons appariés, analyse descriptive des typologies d'écarts moyens) montrent qu'il existe une certaine hétérogénéité au sein du groupe avec des trajectoires variées. Cette variabilité intra-groupe permet de poursuivre les analyses en rappelant l'hypothèse que les événements de vie permettent d'expliquer une certaine variance des changements produits. En présence d'un effet homogène, il n'aura pas été possible de continuer les analyses.

Cette partie porte sur l'étude de la distribution des réponses aux différents événements de vie. L'objectif des analyses sera de déterminer s'il existe une variabilité inter-individuelle suffisante à chaque événement de vie auquel les élèves auraient pu être confrontés durant l'année scolaire.

8.2.6. Analyse de la distribution des réponses et sélection des événements de vie

Pour rappel, chaque événement de vie est évalué à partir d'une échelle de Likert en quatre points allant de *Jamais* (1) à *Très souvent* (4). Au regard de la diversité des événements de vie proposée, certains événements de vie ont été vécus plus fréquemment comme par exemple « *J'ai été invité.e à participer à un événement de groupe* » (item 15) où 82% des élèves répondent « Souvent » ou « Très souvent » tandis que d'autres événements de vie ont été vécus

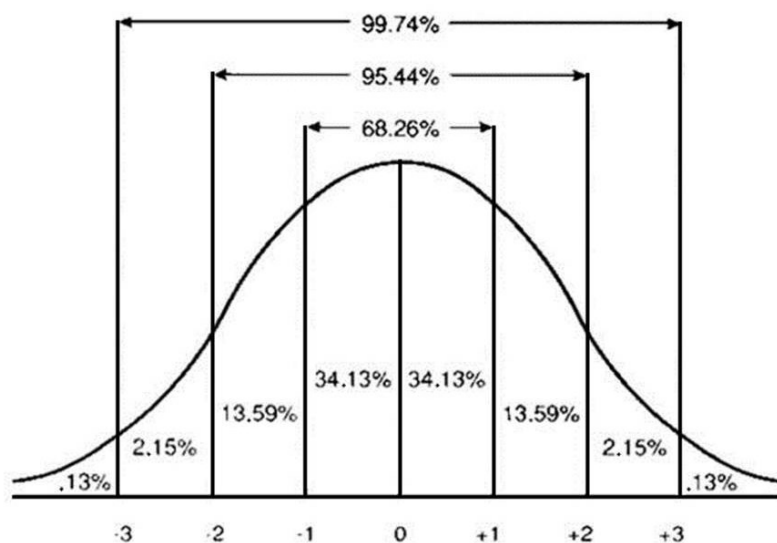
moins fréquemment comme par exemple « *On ne m'a pas permis de faire quelque chose que j'ai voulu* » (item 6) où 84% des élèves répondent « Jamais » ou « Rarement » (voir la distribution détaillée de chaque événement de vie en fonction de la modalité de réponse dans l'Annexe 20). Ce déséquilibre nous a amené à examiner attentivement la distribution des réponses à chaque événement de vie en vue de sélectionner ceux qui s'approchent le plus de la loi normale.

Dans la mesure où chaque item se compose uniquement de quatre modalités, les indices statistiques utilisés habituellement pour évaluer la normalité de la distribution se sont révélés inadaptés. En conséquence, nous avons décidé de comparer la distribution observée avec une distribution centrée-réduite qui suit la loi normale. Suivant les éléments présentés dans la Figure 16, il est attendu que 99.7% d'une population donnée se situe à plus ou moins trois écart-types de la moyenne lorsque la distribution suit la loi normale, soit presque la totalité de l'échantillon se répartissant sur six écart-types. L'étendue théorique est égale à 3 (maximum théorique – minimum théorique), soit un écart-type théorique d'environ .5 conformément à la formule suivante :

$$\text{écart – type théorique} \approx \frac{\text{maximum théorique} - \text{minimum théorique}}{6}$$

En considérant la moyenne théorique à 2.5 suivant la formule présentée ci-dessous, nous devrions avoir environ 68% des élèves qui obtiennent un score compris entre 2 et 3 et environ 32% des élèves qui obtiennent un score plus petit que 2 ou plus grand que 3.

$$\text{moyenne théorique} = \frac{\text{maximum théorique} - \text{minimum théorique}}{2}$$

Figure 16 : Répartition de la population dans une distribution suivant la loi normale

En somme, un test du χ^2 a donc été réalisé en comparant la distribution observée des effectifs à chaque événement de vie à une distribution théorique qui suit la loi normale comme cela est présenté dans le Tableau 38. Cette méthode présente deux limites : d'une part, le calcul de l'écart-type théorique est basé sur une approximation avec un risque d'erreur d'environ 2% et d'autre part, cette distribution théorique est valable uniquement pour une distribution centrée réduite. En conséquence, nous avons choisi de prendre un seuil de significativité plus restrictif avec $p < .001$ afin de pouvoir conserver des items s'écartant légèrement de la distribution théorique attendue.

Tableau 38 : Effectifs théoriques attendus en fonction de la modalité de réponse pour une distribution suivant la loi normale

Modalités de réponse	1	2	3	4
Effectifs théoriques (n) ¹	10	20	20	10
Effectifs théoriques (%)	16	34	34	16

¹ Le total n'est pas égal à 61 car il n'est pas possible de diviser un individu.

8.3. Présentation des événements de vie retenus

Les analyses ont permis de conserver 12 items, soit 33% des items initiaux (voir une description détaillée des items dans le Tableau 39 et le Tableau 40). Parmi ces items, deux appartiennent aux événements de vie relatifs à la famille, trois appartiennent aux événements de vie relatifs aux ami.e.s, quatre appartiennent aux événements de vie qui se déroulent hors de l'école et enfin trois items appartiennent aux événements de vie relatifs à la santé. Par ailleurs, un nombre plus important d'items portant sur des événements de vie ayant une connotation positive ont été conservés comparativement aux items portant sur des événements de vie ayant une connotation négative avec respectivement huit et quatre items.

Nous avons choisi de sélectionner les items se rapprochant le plus d'une distribution normale. Cela a permis de réduire considérablement la liste des événements de vie initialement proposés aux élèves. Si ce choix répond à une certaine rigueur méthodologique, il a l'inconvénient de sélectionner les événements les plus « normaux » (au sens statistique du terme) en écartant tous les événements dont la distribution suit une trajectoire ascendante (c'est-à-dire ceux qui sont rarement non vécus) et ceux dont la distribution suite une trajectoire descendante (c'est-à-dire ceux qui sont rarement vécus). Or ces événements peuvent aussi révéler des changements importants au niveau individuel.

Tableau 39 : Caractéristiques des événements de vie conservés

	M	ET	χ^2	ddl	p
1. Je me suis disputé.e avec un membre de la famille	2.25	.85	11.05	3	.01
2. Je me suis concilié.e avec un membre de la famille	2.52	.91	1.75	3	.63
7. Je me suis disputé.e avec un.e ami.e	2.18	.81	9.62	3	.02
8. Je me suis concilié.e avec un.e ami.e	2.67	1.01	3.77	3	.29
11. Un.e ami.e m'a rejoint pour un événement particulier quand je le lui ai demandé	2.97	.88	5.38	3	.002
25. J'ai découvert que je peux faire quelque chose de mieux que quelqu'un d'autre	2.52	.74	10.41	3	.02
27. J'ai fait quelque chose à propos duquel je me suis senti.e gêné.e	2.31	.92	2.64	3	.45
28. J'ai fait quelque chose dont je suis fier/fière	2.85	.83	15.13	3	.002
29. J'ai fait quelque chose en dehors de l'école à propos duquel j'ai été félicité.e	2.66	.96	2.54	3	.47
31. Mon corps a changé d'une manière que j'ai voulue	2.15	.89	9.08	3	.03
33. Je suis tombé.e malade ou je me suis blessé.e	2.31	.87	8.69	3	.03
34. J'ai bien guéri.e après une maladie ou une blessure	2.48	1.15	12.82	3	.005

Tableau 40 : Répartition des événements de vie selon leur valence et leur thème

	Événements positifs	Événements négatifs	Total
Famille	1	1	2
Ami.e.s	2	1	3
Camarades	0	0	0
École	0	0	0
Hors école	3	1	4
Santé	2	1	3
Total	8	4	12

8.4. Rôle des événements de vie sur les dimensions et les valeurs associées

Cette dernière partie permet d'explorer le rôle des événements de vie sélectionnés à partir des analyses précédentes sur les dimensions. Elle s'organise en deux étapes : la première vise à examiner les liens corrélacionnels entre les événements de vie et les valeurs et les dimensions à T2 tandis que la seconde se focalise davantage sur le rôle explicatif des événements de vie dans la variance observée entre T1 et T2. Les événements de vie seront appréhendés suivant trois niveaux : au niveau des thématiques (famille, ami.e.s, hors école, santé), au niveau de la valence positive ou négative des événements de vie et au niveau global (somme des événements).

Nous n'avons pas retenu l'analyse item par item parce qu'elle nous semble peu pertinente. En effet, avec cette méthode nous aurons effectué un croisement de 12 items retenus avec les 9 valeurs et les 4 dimensions, ce qui aurait fourni 156 combinaisons. De ce fait, les données obtenues seraient peu exploitables. Cette méthode convient si on considère seulement un thème ayant peu d'items ou si on retient seulement une dimension et les valeurs associées à l'instar de la recherche de Mokoukolo (2006).

Par ailleurs, nous adhérons à la conception de la construction du sujet, qui se traduit par la dynamique des formes identitaires subjectives vicariantes (Guichard, 2004). Par exemple, considérons un événement de vie qui se produit lors d'une interaction entre deux frères en impactant les valeurs de l'un d'eux. Mais le changement de valeur induit par cet événement

particulier peut être transposé dans la relation avec les parents. Par conséquent, on peut analyser un événement particulier en le situant dans un contexte thématique. C'est ainsi que le rattachement des items au thème donne plus de sens à l'évolution des valeurs.

Le présupposé général est que plus des événements de vie sont vécus, plus il y a des variations sur les valeurs et dimensions. Des nuances pourront sans doute être apportées en fonction des valeurs et dimensions avec dans certains cas une diminution et dans d'autres cas une augmentation. L'évaluation des événements de vie telle qu'elle a été réalisée dans la présente étude ne permet pas de tester des hypothèses sur le vécu individuel des élèves, c'est-à-dire qu'il n'est pas possible de savoir si l'événement a été perçu comme négatif ou positif ou s'il a impliqué des transformations importantes dans les réflexions et les habitudes des élèves. Ici, les analyses peuvent simplement explorer les liens entre la fréquence d'un événement vécu et la variance des valeurs et dimensions.

8.4.1. Analyses corrélationnelles entre événements de vie, valeurs et dimensions

Pour rappel, les événements de vie ont été évalués uniquement à T2, soit six mois après l'évaluation des dimensions et valeurs réalisée à T1. Nous pourrions explorer l'effet des événements de vie sur les valeurs et dimensions à T2. L'ensemble des corrélations sont présentées dans le Tableau 41.

Pour le premier niveau d'analyse, il apparaît en général des corrélations plutôt faibles à la fois au niveau des valeurs et des dimensions comprises de $r(61) = -.21, p = .10$ entre l'Accomplissement et les événements de vie ayant une valence négative à $r(61) = .26, p < .05$ entre les événements de vie hors école et l'Autonomie avec une valeur de médiane de $r = -.01$. Seule la corrélation entre les événements de vie hors école et la valeur de type Autonomie est significative, suggérant que plus des événements de vie hors école sont fréquemment vécus, plus les élèves tendent à reporter un score élevé pour l'Autonomie, et inversement.

Tableau 41 : Corrélations entre les indicateurs d'événements de vie et les valeurs et dimensions à T2

	BI	UN	TS	CO	SE	TR	CT	AU	ST	OC	PO	AC	AS
Thèmes													
Famille	.00	-.01	-.01	.05	-.06	.07	.02	.04	.14	.10	-.00	-.04	-.03
Ami.e.s	.13	-.03	.02	.23	-.04	.21	.15	.20	.13	.20	-.08	.09	.02
Hors école	.05	-.12	-.07	.26*	.18	.07	.21	.22	.01	.14	.18	.14	.19
Santé	.02	-.15	-.10	.13	.05	.01	.08	.18	.14	.19	.16	-.02	.08
Caractéristiques													
Événements positifs	.13	-.03	.03	.32*	.14	.12	.23	.20	.11	.19	.12	.16	.17
Événements négatifs	-.02	-.15	-.12	.06	-.07	.15	.05	.27*	.16	.26*	.11	.01	.07
Total	.09	-.08	-.03	.26*	.08	.15	.19	.26*	.15	.24	.13	.12	.15

Note. $N = 61$. BI = Bienveillance, UN = Universalisme, TS = Transcendance de soi, CO = Conformité, SE = Sécurité, TR = Tradition, CT = Continuité, AU = Autonomie, ST = Stimulation, OC = Ouverture au changement, PO = Pouvoir, AC = Accomplissement, AS = Affirmation de soi. * $p < .05$.

Pour le second niveau d'analyse, les données montrent une proportion plus importante de corrélations positives entre les valeurs et dimensions et les différents indicateurs d'événements de vie. En fait, 72 corrélations positives sont identifiées sur un total de 91, ce qui représente environ 79% des corrélations calculées à T2. Les corrélations varient de $r(61) = -.15, p = .25$ entre l'Universalisme et les événements de vie relatifs à la santé et entre l'Universalisme et les événements de vie ayant une valence négative à $r(61) = .32, p < .05$ entre la Conformité et les événements de vie ayant une valence positive avec une valeur médiane de $r = .11$. Au total, six corrélations sont significatives au seuil minimal $p < .05$. Ainsi, des liens significatifs sont observés entre le nombre total d'événements vécus et la Conformité et l'Autonomie [pour ces deux relations, $r(61) = .26, p < .05$] ce qui signifie que plus les élèves vivent de manière fréquente des événements de vie, plus elles ou ils ont tendance à présenter des scores forts pour les valeurs de Conformité et d'Autonomie. Ensuite, deux corrélations significatives ont été constatées entre les événements de vie ayant une valence négative et l'Autonomie et l'Ouverture au changement [respectivement, $r(61) = .27, p < .05$ et $r(61) = .26, p < .05$]. Autrement dit, plus les élèves vivent fréquemment des événements de vie négatifs, plus des scores forts pour l'Autonomie et l'Ouverture au changement sont observés. Les événements de vie ayant une valence positive sont également significativement corrélés avec la Conformité [$r(61) = .32, p < .05$] ce qui signifie que des événements de vie positifs fréquemment vécus s'accompagnent d'un score plus élevé pour la Conformité. Enfin, une corrélation significative est observée entre les événements de vie hors école et la Conformité [$r(61) = .26, < .05$] ce qui signifie que plus des événements de vie hors école sont fréquemment vécus, plus un score élevé pour la Conformité a tendance à être observé. Cependant, ces corrélations restent relativement faibles dans la mesure où elles sont comprises entre $r = .26$ et $r = .32$, avec une variance commune allant environ de 7 à 10%.

8.4.2. Analyses du rôle des événements dans l'évolution des valeurs

Pour examiner le rôle explicatif des événements de vie dans la variance observée entre T1 et T2, des modèles linéaires généraux à mesures répétées ont été testés (Dancey & Reidy, 2016). Dans ces modèles, les indicateurs relatifs aux événements de vie ont été introduits comme des co-variables des valeurs et dimensions à T1. Il est attendu que l'interaction entre ces indicateurs et les valeurs et dimensions des valeurs soit significative au seuil minimal $p < .05$. Des analyses

complémentaires ont été réalisées afin d'identifier la part de variance liée à des effets intra-individuels et inter-individuels. Pour chaque valeur et dimension, trois modèles ont été successivement testés suivant la même organisation que celle utilisée pour l'étude des liens corrélationnels entre les événements de vie et valeurs et dimensions. L'ensemble des résultats sont présentés dans les tableaux suivants : du Tableau 42 au Tableau 54.

8.4.2.1. Transcendance de soi et les valeurs Bienveillance, Universalisme

Bienveillance : Les modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la valeur de type Bienveillance ne permettent pas de mettre en évidence un impact significatif entre T1 et T2 quel que soit le modèle considéré [respectivement pour les modèles 1, 2 et 3 : λ de Wilks = .97, $F(1, 56) = 1.89, p = .17$; λ de Wilks = 1.00, $F(1, 58) = .06, p = .82$; λ de Wilks = 1.00, $F(1, 59) = .05, p = .82$]. Par ailleurs, les différentes interactions testées au niveau intra-individuel ne sont pas significatives au seuil minimal $p < .05$. De même, elles n'ont aucun effet inter-individuel significatif au seuil minimal $p < .05$.

Universalisme : Pour cette variable, nous pouvons constater à nouveau l'absence d'une influence significative entre T1 et T2 pour l'ensemble des trois modèles testés [respectivement pour les modèles 1, 2 et 3 : λ de Wilks = .99, $F(1, 56) = .30, p = .58$; λ de Wilks = 1.00, $F(1, 58) = .16, p = .69$; λ de Wilks = 1.00, $F(1, 59) = .16, p = .70$]. De même, il n'apparaît aucun effet d'interaction significatif au seuil minimal $p < .05$ à la fois au niveau intra-individuel et inter-individuel.

Transcendance de soi : Enfin, des résultats similaires sont obtenus au niveau de la dimension qui recouvre les valeurs de type Bienveillance et Universalisme. L'effet de T1 sur T2 n'est pas significatif pour l'ensemble des modèles [respectivement pour les modèles 1, 2 et 3 : λ de Wilks = 1.00, $F(1, 56) = .02, p = .90$; λ de Wilks = 1.00, $F(1, 58) = .17, p = .69$; λ de Wilks = 1.00, $F(1, 59) = .16, p = .69$]. En complément, les effets d'interaction au niveau intra-individuel et inter-individuel ne sont pas significatifs au seuil minimal $p < .05$.

8.4.2.2. Continuité et les valeurs Conformité, sécurité, Tradition

Conformité : En ce qui concerne la valeur de type Conformité, nous pouvons observer l'absence d'un effet significatif entre T1 et T2 pour le modèle 1 [λ de Wilks = .98, $F(1, 56) = 1.04, p = .36$], le modèle 2 [λ de Wilks = .98, $F(1, 58) = 1.02, p = .32$] et le modèle 3 [λ de Wilks = .98, $F(1, 59) = 1.04, p = .31$]. De même, aucun effet d'interaction significatif n'a été mis en évidence au niveau intra-individuel. En revanche, au niveau inter-individuel, il apparaît que l'interaction entre la valeur de type Conformité et les événements de vie ayant une valence positive est significative [$F(1, 59) = 7.33, p < .01, \eta^2 = .11$]. Ce résultat signifie que cet effet d'interaction explique une partie de la variance inter-individuelle du score de la valeur de type Conformité à T2 et l'effet peut être considéré comme relativement important (Cohen, 1988).

Sécurité : Les analyses permettent de montrer que l'absence d'un effet significatif entre T1 et T2 pour les trois modèles avec λ de Wilks = .99, $F(1, 56) = .52, p = .48$ pour le premier modèle, λ de Wilks = 1.00, $F(1, 58) = .02, p = .88$ pour le deuxième modèle et λ de Wilks = 1.00, $F(1, 59) = .03, p = .88$ pour le troisième modèle. Tout comme la valeur précédente, aucun effet d'interaction significatif n'a pu être mis en évidence au niveau intra-individuel. En revanche, nous avons pu observer à nouveau un effet d'interaction significatif entre la valeur de type Sécurité et les événements de vie ayant une valence positive au niveau inter-individuel [$F(1) = 3.82, p = .05, \eta^2 = .06$] même si la taille de l'effet reste plutôt moyenne. Aucun autre effet d'interaction significatif au seuil minimal $p < .05$ n'a été trouvé au niveau inter-individuel.

Tradition : Les modèles linéaires généraux à mesures répétées conduites pour la valeur de type Tradition n'ont donné aucun résultat significatif quant à l'effet de T1 sur T2 pour les trois modèles examinés [respectivement pour les modèles 1, 2 et 3 : λ de Wilks = .96, $F(1, 56) = 2.34, p = .13$; λ de Wilks = .99, $F(1, 58) = .34, p = .57$; λ de Wilks = .99, $F(1, 59) = .35, p = .40$]. Aucun effet d'interaction significatif au niveau intra-individuel n'a pu être mis en évidence. Cependant, au niveau inter-individuel, un effet d'interaction significatif a été observé entre la valeur de type Tradition et les événements de vie relatifs aux ami.e.s avec : [$F(1) = 4.25, p = .04, \eta^2 = .07$] avec une taille de l'effet plutôt moyenne. Aucun autre effet d'interaction significatif au seuil minimal $p < .05$ n'a été identifié au niveau inter-individuel.

Continuité : Enfin, aucun effet significatif de T1 sur T2 n'a pu être démontré pour la dimension Continuité à travers les trois modèles [respectivement pour les modèles 1, 2 et 3 : λ de Wilks = .96, $F(1, 56) = 2.55$, $p = .12$; λ de Wilks = .99, $F(1, 58) = .73$, $p = .40$; λ de Wilks = .99, $F(1, 59) = .75$, $p = .39$]. De même, aucun effet d'interaction significatif au niveau intra-individuel n'a pu être mis en évidence au seuil minimal $p < .05$. Au niveau inter-individuel, le constat est sensiblement le même à l'exception de l'interaction entre la Continuité et les événements de vie à valence positive avec : $F(1) = 4.45$, $p = .04$, $\eta^2 = .07$. Cependant, la taille de l'effet est plutôt modérée.

8.4.2.3. Ouverture au changement

Autonomie : Les analyses montrent l'absence d'un effet significatif entre T1 et T2 pour la valeur de type Autonomie à travers les trois modèles testés avec λ de Wilks = .99, $F(1, 56) = .58$, $p = .45$ pour le modèle 1, λ de Wilks = .98, $F(1, 58) = 1.17$, $p = .29$ pour le modèle 2 et λ de Wilks = .98, $F(1, 59) = 1.19$, $p = .28$ pour le modèle 3. Aucun effet d'interaction significatif n'a pu être mis en évidence au niveau intra-individuel. Toutefois, nous observons un effet d'interaction significatif entre la valeur de type Autonomie et les événements de vie relatifs à ce qui se passe hors de l'école au niveau inter-individuel [$F(1) = 4.41$, $p = .04$, $\eta^2 = .07$] même si la taille de l'effet reste plutôt moyenne.

Stimulation : Pour cette variable, nous constatons l'absence d'une influence significative entre T1 et T2 pour l'ensemble des trois modèles [respectivement pour les modèles 1, 2 et 3 : λ de Wilks = .1.00, $F(1, 56) = .12$, $p = .73$; λ de Wilks = .99, $F(1, 58) = .80$, $p = .37$; λ de Wilks = .99, $F(1, 59) = .82$, $p = .37$]. De même, il n'apparaît aucun effet d'interaction significatif au seuil minimal $p < .05$ à la fois au niveau intra-individuel et inter-individuel.

Ouverture au changement : Enfin, l'effet de T1 sur T2 n'est pas significatif à travers l'ensemble des modèles testés pour l'Ouverture au changement [λ de Wilks = 1.00, $F(1, 56) = .08$, $p = .77$ pour le premier modèle ; λ de Wilks = .98, $F(1, 58) = 1.17$, $p = .28$ pour le deuxième modèle ; λ de Wilks = .98, $F(1, 59) = 1.19$, $p = .28$ pour le troisième modèle]. De

même, les effets d'interaction au niveau intra-individuel et inter-individuel ne sont pas significatifs au seuil minimal $p < .05$.

8.3.2.4. Affirmation de soi et les valeurs Pouvoir, Accomplissement

Pouvoir : Pour cette variable, nous pouvons constater l'absence d'une influence significative entre T1 et T2 pour l'ensemble des trois modèles testés au sein de la valeur Pouvoir [respectivement pour les modèles 1, 2 et 3 : λ de Wilks = 1.00, $F(1, 56) = .06$, $p = .81$; λ de Wilks = .99, $F(1, 58) = .35$, $p = .56$; λ de Wilks = .99, $F(1, 59) = .37$, $p = .55$]. Par ailleurs, il n'apparaît aucun effet d'interaction significatif au seuil minimal $p < .05$ à la fois au niveau intra-individuel et inter-individuel.

Accomplissement : Tout comme la valeur précédente, la valeur de type Accomplissement n'a aucun impact significatif entre T1 et T2 quel que soit le modèle considéré [respectivement pour les modèles 1, 2 et 3 : λ de Wilks = 1.00, $F(1, 56) = .14$, $p = .71$; λ de Wilks = .96, $F(1, 58) = 2.21$, $p = .14$; λ de Wilks = .96, $F(1, 59) = 2.25$, $p = .14$]. Cependant, pour le troisième modèle, nous avons pu constater un effet d'interaction entre l'Accomplissement et la somme des événements au niveau intra-individuel avec λ de Wilks = .94, $F(1, 59) = 3.92$, $p = .05$, $\eta^2 = .05$. Cela signifie qu'il y a une contribution significative à l'explication de la variance de l'Accomplissement au niveau intra-individuel lorsque cette interaction est prise en considération, même si la taille de l'effet observée est modeste. En revanche, il n'apparaît aucun effet d'interaction significatif au seuil minimal $p < .05$ au niveau inter-individuel.

Affirmation de soi : Enfin, les analyses mettent en évidence l'absence d'un effet significatif entre T1 et T2 pour la dimension de valeurs Affirmation de soi à travers les trois modèles testés avec λ de Wilks = 1.00, $F(1, 56) = .14$, $p = .71$ pour le modèle 1, λ de Wilks = .97, $F(1, 58) = 1.52$, $p = .22$ pour le modèle 2 et λ de Wilks = .98, $F(1, 59) = 1.54$, $p = .22$ pour le modèle 3. Néanmoins, pour le deuxième modèle, un effet d'interaction entre l'Affirmation de soi et les événements de vie à valence négative est observé au niveau intra-individuel avec λ de Wilks = .94, $F(1, 59) = 3.93$, $p = .05$, $\eta^2 = .06$. Cela signifie qu'il y a une contribution significative à l'explication de la variance de l'Affirmation de soi au niveau intra-individuel

lorsque cette interaction est prise en compte, même si la taille de l'effet observée est assez moyenne. Cependant, il n'apparaît aucun autre effet d'interaction significatif au seuil minimal $p < .05$ au niveau intra-individuel.

Tableau 42 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Bienveillance

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Bienveillance	.97	1.89	1	56	.17	–
Bienveillance*Famille	.98	.98	1	56	.33	–
Bienveillance*Ami.e.s	.98	1.00	1	56	.32	–
Bienveillance*Hors école	.97	1.93	1	56	.17	–
Bienveillance*Santé	1.00	.10	1	56	.75	–
Modèle 2						
Bienveillance	1.00	.06	1	58	.82	–
Bienveillance*Événements positifs	.99	.37	1	58	.55	–
Bienveillance*Événements négatifs	1.00	.10	1	58	.76	–
Modèle 3						
Bienveillance	1.00	.05	1	59	.82	–
Bienveillance*Somme des événements	1.00	.14	1	59	.70	–

Remarque : Pour chaque modèle, les effets interindividuels ont été reportés sous chaque tableau. Seuls les effets intra-individuels apparaissent dans le tableau ci-dessus.

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .77, p = .38

F(1) = 2.82, p = .10

F(1) = .39, p = .54

F(1) = .02, p = .88

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = 1.00, p = .32

F(1) = .35, p = .56

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .31, p = .58

Tableau 43 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l'Universalisme

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Universalisme	.99	.30	1	56	.58	–
Universalisme*Famille	.99	.41	1	56	.53	–
Universalisme*Ami.e.s	1.00	.07	1	56	.79	–
Universalisme*Hors école	.99	.39	1	56	.54	–
Universalisme*Santé	1.00	.00	1	56	.95	–
Modèle 2						
Universalisme	1.00	.16	1	58	.69	–
Universalisme*Événements positifs	.99	.60	1	58	.44	–
Universalisme*Événements négatifs	.99	.45	1	58	.50	–
Modèle 3						
Universalisme	1.00	.16	1	59	.70	–
Universalisme*Somme des événements	1.00	.06	1	59	.81	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .41, p = .53

F(1) = .07, p = .79

F(1) = .39, p = .54

F(1) = .00, p = .95

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = .01, p = .91

F(1) = 1.36, p = .26

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .06, p = .81

Tableau 44 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Transcendance de soi

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Transcendance de soi	1.00	.02	1	56	.90	–
Transcendance de soi*Famille	.99	.79	1	56	.38	–
Transcendance de soi*Ami.e.s	1.00	.04	1	56	.85	–
Transcendance de soi*Hors école	1.00	.01	1	56	.94	–
Transcendance de soi*Santé	1.00	.03	1	56	.86	–
Modèle 2						
Transcendance de soi	1.00	.17	1	58	.69	–
Transcendance de soi*Événements positifs	.99	.72	1	58	.40	–
Transcendance de soi*Événements négatifs	.99	.42	1	58	.52	–
Modèle 3						
Transcendance de soi	1.00	.16	1	59	.69	–
Transcendance de soi*Somme des événements	1.00	.12	1	59	.73	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .06, p = .81

F(1) = .71, p = .40

F(1) = .34, p = .55

F(1) = .87, p = .36

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = .21, p = .65

F(1) = 1.06, p = .31

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .17, p = .68

Tableau 45 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Conformité

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Conformité	.98	1.04	1	56	.31	–
Conformité*Famille	1.00	.07	1	56	.79	–
Conformité*Ami.e.s	.98	1.30	1	56	.26	–
Conformité*Hors école	.99	.85	1	56	.36	–
Conformité*Santé	1.00	.30	1	56	.59	–
Modèle 2						
Conformité	.98	1.02	1	58	.32	–
Conformité*Événements positifs	.99	.36	1	58	.55	–
Conformité*Événements négatifs	.99	.61	1	58	.44	–
Modèle 3						
Conformité	.98	1.04	1	59	.31	–
Conformité*Somme des événements	.97	1.78	1	59	.19	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .47, p = .50

F(1) = .45, p = .51

F(1) = 1.47, p = .23

F(1) = .12, p = .74

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = 7.33, p < .01

F(1) = 2.25, p = .14

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = 2.39, p = .13

Tableau 46 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Sécurité

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Sécurité	.99	.52	1	56	.48	–
Sécurité*Famille	.99	.70	1	56	.41	–
Sécurité*Ami.e.s	.97	1.94	1	56	.17	–
Sécurité*Hors école	.99	.57	1	56	.45	–
Sécurité*Santé	1.00	.01	1	56	.92	–
Modèle 2						
Sécurité	1.00	.02	1	58	.88	–
Sécurité*Événements positifs	1.00	.08	1	58	.78	–
Sécurité*Événements négatifs	1.00	.26	1	58	.61	–
Modèle 3						
Sécurité	1.00	.03	1	59	.88	–
Sécurité*Somme des événements	1.00	.02	1	59	.88	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = 1.21, p = .28

F(1) = .01, p = .93

F(1) = 1.72, p = .20

F(1) = .15, p = .70

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = 3.82, p = .05

F(1) = 2.92, p = .09

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .35, p = .56

Tableau 47 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Tradition

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Tradition	.96	2.34	1	56	.13	–
Tradition*Famille	.99	.54	1	56	.47	–
Tradition*Ami.e.s	1.00	.07	1	56	.79	–
Tradition*Hors école	.96	2.39	1	56	.13	–
Tradition*Santé	.99	.36	1	56	.55	–
Modèle 2						
Tradition	.99	.34	1	58	.57	–
Tradition*Événements positifs	1.00	.02	1	58	.90	–
Tradition*Événements négatifs	.98	1.27	1	58	.26	–
Modèle 3						
Tradition	.99	.35	1	59	.56	–
Tradition*Somme des événements	.99	.72	1	59	.40	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .32, p = .57

F(1) = 4.25, p = .04

F(1) = .50, p = .48

F(1) = 1.50, p = .23

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = .29, p = .60

F(1) = .10, p = .75

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .73, p = .40

Tableau 48 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Continuité

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Continuité	.96	2.55	1	56	.12	–
Continuité*Famille	1.00	.03	1	56	.86	–
Continuité*Ami.e.s	1.00	.07	1	56	.80	–
Continuité*Hors école	.96	2.49	1	56	.12	–
Continuité*Santé	1.00	.01	1	56	.94	–
Modèle 2						
Continuité	.99	.73	1	58	.40	–
Continuité*Événements positifs	1.00	.01	1	58	.93	–
Continuité*Événements négatifs	.98	1.43	1	58	.24	–
Modèle 3						
Continuité	.99	.75	1	59	.39	–
Continuité*Somme des événements	.98	1.30	1	59	.26	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .28, p = .60

F(1) = 1.05, p = .31

F(1) = .59, p = .45

F(1) = .03, p = .86

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = 4.45, p = .04

F(1) = 1.42, p = .24

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = 1.44, p = .24

Tableau 49 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l'Autonomie

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Autonomie	.99	.58	1	56	.45	–
Autonomie*Famille	.98	1.00	1	56	.32	–
Autonomie*Ami.e.s	.96	2.18	1	56	.15	–
Autonomie*Hors école	.99	.84	1	56	.36	–
Autonomie*Santé	1.00	.18	1	56	.68	–
Modèle 2						
Autonomie	.98	1.17	1	58	.29	–
Autonomie*Événements positifs	.99	.41	1	58	.53	–
Autonomie*Événements négatifs	.99	.39	1	58	.54	–
Modèle 3						
Autonomie	.98	1.19	1	59	.28	–
Autonomie*Somme des événements	.98	1.53	1	59	.21	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = 2.14, p = .15

F(1) = .00, p = .98

F(1) = 4.41, p = .04

F(1) = 1.26, p = .27

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = .08, p = .75

F(1) = 1.40, p = .18

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = 1.78, p = .13

Tableau 50 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour la Stimulation

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Stimulation	1.00	.12	1	56	.73	–
Stimulation*Famille	.97	1.48	1	56	.23	–
Stimulation*Ami.e.s	1.00	.30	1	56	.58	–
Stimulation*Hors école	1.00	.08	1	56	.78	–
Stimulation*Santé	1.00	.16	1	56	.69	–
Modèle 2						
Stimulation	.99	.80	1	58	.37	–
Stimulation*Événements positifs	.99	.51	1	58	.48	–
Stimulation*Événements négatifs	1.00	.18	1	58	.67	–
Modèle 3						
Stimulation	.99	.82	1	59	.37	–
Stimulation*Somme des événements	.98	1.32	1	59	.26	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .01, p = .93

F(1) = .93, p = .34

F(1) = .61, p = .44

F(1) = .23, p = .64

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = .02, p = .89

F(1) = .72, p = .40

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .35, p = .56

Tableau 51 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l'Ouverture au changement

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Ouverture au changement	1.00	.08	1	56	.77	–
Ouverture au changement*Famille	.98	1.38	1	56	.24	–
Ouverture au changement*Ami.e.s	.99	.38	1	56	.54	–
Ouverture au changement*Hors école	1.00	.17	1	56	.68	–
Ouverture au changement*Santé	1.00	.00	1	56	.95	–
Modèle 2						
Ouverture au changement	.98	1.17	1	58	.28	–
Ouverture au changement*Événements positifs	.99	.53	1	58	.47	–
Ouverture au changement*Événements négatifs	.99	.34	1	58	.56	–
Modèle 3						
Ouverture au changement	.98	1.19	1	59	.28	–
Ouverture au changement*Somme des événements	.97	1.68	1	59	.20	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .93, p = .34

F(1) = .29, p = .59

F(1) = .74, p = .39

F(1) = .94, p = .34

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = .02, p = .90

F(1) = 1.87, p = .18

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = 1.76, p = .19

Tableau 52 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour le Pouvoir

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Pouvoir	1.00	.06	1	56	.81	–
Pouvoir*Famille	1.00	.00	1	56	1.00	–
Pouvoir*Ami.e.s	.96	2.10	1	56	.15	–
Pouvoir*Hors école	1.00	.07	1	56	.79	–
Pouvoir*Santé	.95	3.12	1	56	.08	–
Modèle 2						
Pouvoir	.99	.35	1	58	.56	–
Pouvoir*Événements positifs	.99	.35	1	58	.56	–
Pouvoir*Événements négatifs	.95	2.78	1	58	.10	–
Modèle 3						
Pouvoir	.99	.37	1	59	.55	–
Pouvoir*Somme des événements	.99	.66	1	59	.42	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .12, p = .73

F(1) = .59, p = .45

F(1) = 2.12, p = .15

F(1) = .22, p = .64

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = 1.86, p = .29

F(1) = .43, p = .61

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .49, p = .49

Tableau 53 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l'Accomplissement

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Accomplissement	1.00	.14	1	56	.71	–
Accomplissement*Famille	1.00	.30	1	56	.59	–
Accomplissement*Ami.e.s	.98	1.03	1	56	.31	–
Accomplissement*Hors école	1.00	.06	1	56	.81	–
Accomplissement*Santé	1.00	.11	1	56	.74	–
Modèle 2						
Accomplissement	.96	2.21	1	58	.14	–
Accomplissement*Événements positifs	1.00	.30	1	58	.59	–
Accomplissement*Événements négatifs	.96	2.55	1	58	.12	–
Modèle 3						
Accomplissement	.96	2.25	1	59	.14	–
Accomplissement*Somme des événements	.94	3.92	1	59	.05	.06

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .66, p = .42

F(1) = .07, p = .79

F(1) = .93, p = .34

F(1) = .50, p = .48

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = 1.40, p = .24

F(1) = 1.87, p = .18

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .01, p = .94

Tableau 54 : Modèles linéaires généraux à mesures répétées pour l’Affirmation de soi

	λ de Wilks	F	ddl	Erreur ddl	p	η^2
Modèle 1						
Affirmation de soi	1.00	.14	1	56	.71	–
Affirmation de soi*Famille	1.00	.10	1	56	.76	–
Affirmation de soi*Ami.e.s	1.00	.09	1	56	.76	–
Affirmation de soi*Hors école	1.00	.09	1	56	.76	–
Affirmation de soi*Santé	.97	1.63	1	56	.21	–
Modèle 2						
Affirmation de soi	.97	1.52	1	58	.22	–
Affirmation de soi*Événements positifs	1.00	.00	1	58	.95	–
Affirmation de soi*Événements négatifs	.94	3.93	1	58	.05	.06
Modèle 3						
Affirmation de soi	.98	1.54	1	59	.22	–
Affirmation de soi*Somme des événements	.96	2.72	1	59	.11	–

Modèle 1 (effets interindividuels)

F(1) = .54, p = .47

F(1) = .04, p = .84

F(1) = 1.95, p = .17

F(1) = .06, p = .80

Modèle 2 (effets interindividuels)

F(1) = 1.84, p = .18

F(1) = 1.44, p = .24

Modèle 3 (effets interindividuels)

F(1) = .17, p = .69

8.5. Discussion

A la suite de l'Étude 2 portant sur les variables sociodémographiques, cette fois-ci nous nous interrogeons sur l'impact des facteurs non-normatifs, tels que les événements de vie, sur l'évolution des valeurs à l'adolescence. De ce fait, le but de cette étude est d'analyser le rôle des événements de vie sur le changement des valeurs pendant l'adolescence.

Dans l'ensemble, l'analyse des résultats de cette étude montre que quelques événements de vie ont joué un rôle significatif dans l'évolution de deux dimensions (Continuité et Affirmation de soi) sur quatre et de quatre valeurs (Conformité, Sécurité, Tradition et Autonomie) sur neuf. En effet, l'étude des corrélations entre les indicateurs d'événements de vie et les valeurs et dimensions met en évidence des liens assez modestes entre les différentes variables. Ceci confirme partiellement l'hypothèse de la présente étude.

En examinant ces résultats par thème, on constate que les événements de vie liés à l'environnement amical ont un rôle dans le changement des valeurs de type Tradition, en augmentant leur importance. De même, les événements de vie se rapportant aux activités extrascolaires ont une influence sur la valeur Autonomie, en la rendant plus importante.

Par ailleurs, les événements de vie positifs ont contribué à l'augmentation d'importance de la dimension Continuité et la valeur Conformité, et à la baisse d'importance de la valeur Sécurité. En revanche, les événements de vie négatifs ont contribué à l'augmentation d'importance de la dimension Affirmation de soi.

Ces résultats permettent de faire ressortir toute la complexité des effets potentiels des événements de vie sur le développement des valeurs et dimensions. En effet, certains résultats montrent que des événements de vie ayant aussi bien une valence positive que négative peuvent contribuer de manière similaire à expliquer la variance de certaines valeurs et dimensions. Le faible impact des événements de vie sur l'ensemble des valeurs peut d'abord s'expliquer par le fait que les valeurs changent lentement. De plus, les expériences de vie ponctuelles n'affectent pas tout le système de valeur. Ainsi, ces résultats correspondent aux observations de Suedfeld (2006), qui avait mis en évidence le fait que les valeurs d'une personne pouvaient augmenter d'importance, diminuer d'importance ou garder la même importance après avoir vécu une nouvelle expérience marquante.

De plus, dans cette étude, il apparaît que les événements de vie positifs ont un effet sur l'évolution des valeurs à l'adolescence. Cette tendance s'approche des observations faites par Coallier (1992) et Gagné (2000), qui montrent que les expériences de vie positives semblent avoir une influence sur le développement des adolescents.

Les événements positifs ont tendance à renforcer certaines valeurs. On pourrait expliquer cela par le fait que les adolescents capitalisent les expériences positives au cours de leur développement (Langston, 1994 ; Gentzler, Morey, Palmer, & Yi, 2013). Cette observation va à l'encontre des conditions des changements de valeurs émises par Rezsosahy (2006), selon lesquelles le changement de valeurs se produit lorsqu'un problème vient les remettre en cause. De point de vue statistique, l'observation du renforcement de certaines valeurs est valable uniquement sur les valeurs ayant une importance faible ou moyenne au départ. Ceci pourrait expliquer en partie l'effet modéré des événements de vie sur les valeurs.

Le fait que les événements de vie négatifs renforcent l'importance de la dimension Affirmation de soi peut s'expliquer à partir d'une étude menée par Shahar et Priel (2002) auprès de 603 lycéens qui montre que les événements négatifs et positifs étaient fortement corrélés ($r = 0.64$, 41% de la variance partagée). Ces données tendent à aller dans la même direction que les travaux de King et Hicks (2009) qui suggèrent que les événements aussi bien positifs que négatifs exercent une influence positive sur la construction du sens. Néanmoins, il conviendrait d'approfondir ces résultats en tenant compte de la manière dont les événements de vie sont vécus.

Ces limites peuvent expliquer également l'absence de résultat significatif concernant le rôle explicatif des événements de vie dans la variance observée entre T1 et T2 à quelques exceptions près. Enfin, au regard des modèles explicatifs dans la construction du sens (Park, 2010), il est possible qu'il y ait des dynamiques très hétérogènes dans l'assimilation des événements de vie vécus et par voie de conséquence dans l'actualisation des valeurs. Or, le cadre méthodologique ne permet pas d'appréhender ces phénomènes. Ces données encouragent à conduire d'autres études en se centrant davantage sur les stratégies intra-individuelles.

Par ailleurs, l'échantillon réduit ($N = 61$) peut conduire à augmenter le risque d'erreur de Type II (ou erreur par omission). En effet, le non-rejet de H_0 peut potentiellement s'expliquer par la taille réduite de l'échantillon plutôt que par l'absence d'effet en tant que tel (Cousineau, 2009).

Il conviendrait donc de répliquer cette étude auprès d'un groupe plus large afin de réduire ce risque d'erreur.

Les analyses de cette étude peuvent avoir une portée pratique. Il nous semble important que les professionnels de l'orientation scolaire professionnelle prennent en compte l'influence des événements inopinés lors de l'examen des valeurs des consultants, pour mieux éclairer les prises de décision et l'indécision liées aux différents choix d'orientation.

La littérature scientifique fournit de nombreux éclairages sur la manière dont les événements de vie peuvent être appréhendés dans le but d'examiner les effets produits sur la construction du sens. Ici, l'actualisation des valeurs peut s'interpréter comme une manifestation de la construction du sens dans la perspective du modèle proposé par Park (2010), ou comme forme d'adaptation par rapport aux nouvelles expériences de vie (Langston, 1994 ; Gentzler, Morey, Palmer, & Yi, 2013). Voici donc quelques suggestions qui peuvent intervenir dans de nouvelles perspectives d'études :

- S'intéresser à des événements potentiellement marquants basés sur des faits scolaires comme par exemple la transition entre le collège et le lycée, le redoublement, la participation à des activités d'éducation à l'orientation, la réalisation d'un stage, etc. Ces événements peuvent être vécus simultanément par les élèves et peuvent donc faire l'objet d'une étude au niveau du groupe.

- S'intéresser à des événements potentiellement marquants basés sur une histoire personnelle relative à la famille, aux relations sentimentales, à la santé, etc. Ces événements suivent une temporalité propre à chaque personne et peuvent donc être complexes à étudier directement au niveau du groupe.

- Il convient de distinguer la confrontation immédiate à l'événement de vie (à court terme) et la réévaluation rétrospective de l'événement de vie (à long terme). Dans la vision d'une construction positive de l'individu, les effets produits suite à un événement de vie tendent généralement à être perçus comme positifs. Cette distinction temporelle est fondamentale car ces deux périodes mobilisent des processus potentiellement différents.

- Faire la distinction entre les événements plutôt banals et les événements plutôt traumatisants en fonction de la sensibilité du sujet, même si la frontière est parfois mince entre les deux. Cette distinction est assez opérante et se traduit par des processus différentiels. Les événements banals

mobilisent davantage le sens implicite tandis que les événements traumatisants mobilisent des ressources actives pour être assimilés au sens global.

- Faire la distinction entre les approches objective et subjective dans l'attribution d'une valence positive ou négative à un événement de vie. Par exemple, redoubler une classe peut être perçu comme étant objectivement un événement négatif car il se traduit par un échec. Pourtant, un.e élève pourrait potentiellement considérer le redoublement comme étant un événement positif car cela lui permettrait alors de rester avec ses ami.e.s.

Conclusion

Cette étude vise à examiner le rôle modérateur des événements de vie dans la variance observée entre T1 et T2 des valeurs et des dimensions auprès d'un échantillon relativement réduit d'élèves en classe de seconde ($N = 61$). Les événements de vie étaient explorés en s'intéressant à la fréquence à laquelle ils ont été vécus au cours des six derniers mois suivant six thématiques différentes (famille, ami.e.s, camarades, école, hors école, santé). Plusieurs analyses successives ont permis de comprendre la nature des liens entre les événements de vie et les valeurs et dimensions à travers une approche corrélacionnelle et des modèles linéaires généraux à mesures répétées. D'une manière générale, les analyses font ressortir que la variance des dimensions et les valeurs associées entre deux intervalles de temps ne s'expliquent pas par les événements de vie tels qu'ils ont été évalués.

Ces résultats peuvent s'expliquer par plusieurs limites notables. Concernant l'échantillon, nous relevons les limites liées à la diversité et à la taille. L'enquête était menée dans un seul lycée, avec un effectif moyen des participants. Ainsi, le contexte scolaire et les origines sociales des élèves présentent peu de différences, ceci peut influencer les résultats de cette étude. De plus, cette étude a une portée limitée du fait que l'intervalle de temps était court et que l'enquête était réalisée seulement en deux phases : T1 et T2.

Tout d'abord, l'échelle psychométrique utilisée présente une faible importance sur sa consistance interne. En effet, de faibles coefficients de consistance interne alpha de Cronbach sont presque systématiquement observés. Les valeurs obtenues doivent être mises en relation avec les données obtenues par Schwartz (2006) où il fait état d'un problème similaire. Une

faible consistance interne se traduit par une augmentation de l'erreur de mesure constituant un frein important à l'étude.

Les événements de vie présentent des distributions très inégales. Certains événements rares peuvent parfois avoir plus d'impact que certains événements fréquents (ou inversement). Il manque quelques indicateurs sur la nature du vécu de l'événement. De même, l'évaluation des événements de vie doit être repensée au regard de sa complexité.

Chapitre 9. Discussion et conclusion générales

Dans cette dernière partie de notre recherche, il sera d'abord résumé les principaux résultats de nos trois études, ensuite nous présenterons les limites de nos différentes études. Enfin, nous tenterons de mettre en relief la contribution théorique et pratique de ces travaux de thèse avant d'esquisser quelques perspectives de recherche. Il convient d'abord de rappeler la problématique et l'objectif de la présente recherche avant d'aborder la discussion générale de nos travaux de recherche.

Les valeurs des jeunes sont un sujet de société qui préoccupe tant les familles, les professionnels de l'éducation, les politiques et les chercheurs. De ce fait, l'étude et la compréhension des valeurs des jeunes constituent aujourd'hui des enjeux majeurs sur les plans théorique et pratique. En effet, nous vivons dans une période marquée par des changements technologiques majeurs liés au numérique, des conflits sociaux et armés, qui n'épargnent pas la jeunesse lorsqu'elle n'en est pas la principale actrice. A cela peuvent s'ajouter, dans une moindre mesure, des actes d'incivilité et l'accroissement de la délinquance des mineurs (Mucchielli, 2007) qui vont à l'encontre des valeurs prônées par la plupart des adultes. Ainsi, on entend souvent mentionner le déclin des valeurs (Boudon, 2002).

Dans ce contexte, l'école se retrouve au milieu des débats (Thélot, 2004) par rapport à la transmission des valeurs aux jeunes. En France, les pouvoirs publics manifestent la volonté de transmettre les valeurs de la République aux élèves à travers des enseignements, des actions symboliques et un discours officiel³⁹.

³⁹On note : L'enseignement de l'Education Civique et Morale de l'école dès 2013 ; le 9 décembre comme journée de la laïcité dans tous les établissements scolaires dès 2016 et le discours du ministre de l'éducation nationale en août 2017 en l'école de la bienveillance.

Par ailleurs, la question des valeurs est récurrente dans les recherches et la pratique liées au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle (Super & Šverko, 1995 ; Gros & Wach, 2013). En effet, on a observé que les élèves et les étudiants d'une même formation partagent des valeurs communes (Perron, 1997 ; Guimond, 1998 ; Sagiv & Schwartz 2000). Ainsi, les valeurs sont souvent considérées comme un déterminant des choix et décisions d'orientation des élèves. Cependant plusieurs travaux montrent que certains élèves sont dans l'incertitude (Dumora, 1999) et l'indécision (Forner, 1999 ; 2001) au moment des choix d'orientation. Ceci permet de penser que les valeurs n'interviennent pas systématiquement dans les choix d'orientation. A partir de ce constat, on peut s'interroger sur les facteurs qui déterminent les valeurs des jeunes.

Par ailleurs, plusieurs travaux ont montré que les valeurs sont acquises par le processus de socialisation (Rokeach, 1973 ; Rohan & Zanna, 1996; Grusec, 1999). Cependant, les recherches portant sur les valeurs des jeunes s'intéressent surtout à la description de leurs tendances (Bigot, 2007 ; Pronovost, & Royer, 2004), et au développement des valeurs spécifiques (Porfeli, 2007 ; Busacca, Beebe & Toman, 2010 ; Johnson & Monserud, 2012). Mais les recherches consacrées au développement des valeurs générales des jeunes sont à notre connaissance rares. En conséquence, l'objectif de nos travaux de thèse a consisté à analyser les facteurs qui déterminent le changement des valeurs chez les adolescents, en vue de contribuer à l'explication du développement des valeurs chez les jeunes. Nous voulions mener ces travaux auprès des élèves parce qu'ils sont dans une période de construction identitaire. Ainsi, ces travaux pourront éclairer la pratique des professionnels de l'orientation, qui accompagnent les jeunes dans leurs projets personnels et vocationnels.

9.1. Rappel des principaux résultats

Nous avons organisé notre recherche en deux parties. Dans la première partie, nous avons exploré les différentes approches théoriques qui visent la conceptualisation des valeurs générales et spécifiques, l'analyse du développement des adolescent.e.s en la liant avec l'acquisition des valeurs. Nous avons également porté notre attention sur les outils et les méthodes de recueil des données. Dans la deuxième partie, nous avons conduit trois études empiriques qui s'articulent autour du développement des valeurs en le liant avec l'âge, les facteurs sociodémographiques et les événements de vie inopinés.

9.1.1. Le changement des valeurs en fonction de l'âge

Nous avons analysé l'évolution des valeurs des préadolescent.e.s pendant 12 mois, en trois phases avec deux intervalles de six mois. Nous supposons une évolution sinueuse des dimensions Ouverture au changement et Continuité et les valeurs associées ; une évolution ascendante de la dimension Affirmation de soi et les valeurs associées ; enfin une évolution descendante de la dimension Transcendance de soi et les valeurs associées.

Les résultats montrent que les valeurs ont évolué de manière ascendante, sinueuse et descendante. Mais ces changements n'affectent pas de manière significative l'ensemble du système de valeurs. L'importance des modifications varie parfois d'une période à l'autre.

En effet, seules les valeurs Stimulation et Conformité suivent partiellement une allure sinueuse. L'évolution de la première valeur va dans le sens des travaux de Marcelli (2005) rapportés par Coslin (2017) qui stipulent que vers 13 ans les jeunes recherchent des situations nouvelles et nouent de nouvelles connaissances. Ils recherchent des sensations marquantes et particulières. En même temps, les adolescent.e.s aspirent à l'autonomie pendant cette phase de leur construction identitaire, ce qui peut entraîner la baisse momentanée de l'importance accordée à la valeur Conformité. En effet, les milieux familial et scolaire freinent l'expression de la valeur Autonomie. La tendance fluctuante de ces valeurs s'apparente aux formes identitaires subjectives vicariantes mises en évidence par Guichard (2004), pour expliquer la construction de l'identité.

Les résultats font apparaître globalement une évolution ascendante de la valeur Pouvoir. Cette valeur a un caractère concret centré sur une haute position sociale, qui attire logiquement les pré-adolescent.e.s. Elle se retrouve au croisement de la construction identitaire et du développement cognitif qui la place au seuil de l'acquisition de la pensée formelle (Piaget & Inhelder, 1978), alors que la dimension Affirmation de soi et la valeur Accomplissement ne connaissent pas des changements significatifs. Les pré-adolescent.e.s se sentent attiré.e.s par cette valeur, en suivant la tendance du reste de la population française (Hammer, Selz & Wach, 2010), qui associe la valeur de type Affirmation de soi à la réussite personnelle aux dépens de l'intérêt collectif.

Enfin, la valeur Universalisme montre une allure descendante significative, contrairement à la dimension Transcendance de soi et la valeur de type Bienveillance dont l'allure est relativement modeste. Dans l'ensemble, ces valeurs ont bonne presse dans la culture française, étant considérées comme des vertus (Comte-Sponville, 1995). Néanmoins, elles sont abstraites.

Des analyses complémentaires ont mis en évidence une importante diversité de trajectoires individuelles de l'évolution des valeurs, qu'on pourrait justifier par le développement identitaire qui se manifeste par l'exploration et l'engagement (Lannegrand-Willems, 2008) des jeunes.

Le fait que la majorité des valeurs n'ont pas évolué de manière assez manifeste, peut être associé aux compétences intellectuelles de nos sujets qui ne maîtrisent pas la pensée formelle (Piaget & Inhelder, 1978 ; Minier, 1998) indispensable pour manier les valeurs. Car l'âge est un facteur important dans la différenciation des valeurs. La seconde explication renvoie au développement de l'identité qui dépend aussi du contexte social dynamique et varié, avec lequel l'adolescent interagit (Guichard, 2004).

9.1.2. Le rôle éclairant des variables socio-démographiques sur les valeurs

Cette étude avait pour but l'analyse de l'impact des variables socio-démographiques sur le changement des valeurs à l'adolescence. Nous supposons que le changement des valeurs pouvait être entraîné par les variables suivantes : le sexe, la catégorie socio-professionnelle des parents, le projet professionnel des élèves, le niveau scolaire, les filières scolaires et la zone géographique. Globalement, les résultats montrent que les variables socio-démographiques jouent un rôle modeste, car elles expliquent entre 1% et 7% de la variance des valeurs ($Mdn = 3\%$).

En l'occurrence, le fait d'être une fille ou un garçon prédit remarquablement les dimensions Transcendance de soi et Affirmation de soi, et les valeurs de type Bienveillance, Universalisme, Accomplissement, Pouvoir et Autonomie. Ces résultats confirment les travaux de Schwartz et Rubel (2005).

La catégorie socio-professionnelle des parents a un rôle assez déterminant sur les valeurs des enfants. Les parents appartenant à la catégorie cadre ont plus d'influence sur l'acquisition des plusieurs valeurs (6 valeurs sur 9), alors que les parents ouvriers ont une influence sur la valeur

Conformité seulement. Les mères ont une influence plus prépondérante que les pères. Cela peut s'expliquer par le fait que les cadres manient plus aisément les concepts abstraits qui permettent à leurs enfants de mieux comprendre les valeurs, alors que les mères se rendent disponibles et communiquent plus avec leurs enfants que les pères (Choquet & Ledoux, 1994).

Le projet professionnel de l'élève a une réelle influence sur ses valeurs. A ce sujet, les élèves ayant un projet correspondant à la catégorie cadre montrent un impact significatif sur les quatre dimensions et sur six valeurs. En revanche, les élèves qui visent la catégorie ouvrière ont une influence sur une dimension et une valeur. La différence de rôle peut être interprétée par le concept de socialisation anticipatrice (Dubar, 2015 ; Merton, 1965). De plus, les personnes peu diplômées sont moins proactives concernant leur projet professionnel (Ruffin-Bec & Lemoine, 2011).

L'effet de la variable niveau scolaire s'observe sur deux dimensions et cinq valeurs. Ces résultats vont dans le même sens que certains travaux qui montrent que quelques valeurs des personnes diffèrent en fonction du niveau d'études (Régner, 1994 ; Schwartz, 2006).

Concernant la variable filières d'études, les résultats de cette recherche mettent en évidence le rôle prédictif des filières d'études. Les lycéen.ne.s ont tantôt des profils homogènes au sein de certaines dimensions, tantôt hétérogènes au sein de certaines filières, avec des dissemblances parfois notables. Dans tous les cas, chaque filière présente souvent une forte baisse ou une grande priorité à certaines valeurs particulières qui la distinguent bien des autres filières. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Guimond (1998) et par Sagiv et Schwartz (2000).

Enfin, l'environnement géographique rural ou urbain a une influence sur le développement des valeurs chez les élèves. Les effets de l'environnement de l'établissement scolaire sont relevés sur trois dimensions et six valeurs. A l'image de l'influence du contexte scolaire qui structure les représentations d'avenir et le développement de l'identité de l'élève (Guichard, 1993), en mobilisant des anticipations et des projets (Guichard & Huteau, 1997), le contexte scolaire a un effet sur les valeurs des élèves.

9.1.3. Le rôle des événements de vie sur les valeurs des lycéen.ne.s

Enfin, dans cette dernière étude, notre objectif est d'analyser le rôle des événements de vie inopinés sur l'évolution des valeurs chez des élèves de seconde générale et technologique. Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle les différentes expériences négatives ou positives vécues qui jalonnent la vie à l'adolescence changent l'importance accordée à certaines valeurs. L'analyse des résultats montre globalement que certains événements de vie ont eu un rôle significatif dans l'évolution de deux dimensions et de quatre types de valeurs. Nos analyses sont validées par l'étude réalisée par Suedfeld (2006) auprès des spationautes qui ont changé la priorité de certaines valeurs suite à un séjour dans la navette spatiale. Un examen plus détaillé a mis en évidence les rôles des événements relevant de l'environnement amical et des activités extrascolaires. Quelle que soit la valence de l'événement, on observe une baisse ou une hausse de certaines valeurs. On pourrait dire que les élèves capitalisent l'expérience vécue (Langston, 1994 ; Gentzler, Morey, Palmer, & Yi, 2013). Donc le changement de valeur n'est pas uniquement causé par des situations conflictuelles comme l'affirme Rezsosazy (2006). Quelle que soit leur nature et leur durée, les événements de vie ont probablement plus d'impact s'ils sont marquants pour la personne.

9.2. Les limites de cette recherche

Des nombreuses limites ont été mentionnées au fil de nos précédentes analyses. Cette fois-ci, nous allons présenter une vue d'ensemble de certaines limites relatives à notre échantillon, aux mesures utilisées et à l'approche théorique adoptée.

Tout d'abord, la consistance interne de l'échelle psychométrique utilisée est questionnable, à cause de la présence, parfois, de faibles coefficients alpha de Cronbach. Ces coefficients sont proches de ceux obtenus par Schwartz (2006) qui fait état d'un problème similaire.

Les sujets de l'ensemble de notre recherche ont été recrutés par un échantillonnage de convenance. Ainsi, notre échantillon comporte des limites qui ne permettent pas la généralisation de nos résultats. Car il n'est ni représentatif de la région Normandie, encore moins de toute la France. L'accès à la population d'élèves dépendait de nos relations professionnelles et de la bonne volonté de certains chefs d'établissement scolaires. Et pourtant un échantillon représentatif d'une population cible demeure le gage de la généralisation des résultats de recherche (Godefroid, 2008).

De plus, la taille réduite de notre échantillon des première et dernière études peut augmenter les risques d'erreur de Type II ou erreur par omission. Car le non rejet de l'hypothèse nulle peut éventuellement s'expliquer par la petite taille de l'échantillon au lieu d'une absence de l'effet comme tel (Cousineau, 2009). Il serait intéressant de répliquer ces deux études auprès d'un large échantillon.

Au regard des résultats obtenus dans les études 1 et 3, notre approche longitudinale présente des périodes d'observation assez courtes, qui ne permettent pas de favoriser les différences significatives entre deux intervalles de mesure. Pour cela, il convient d'élargir les périodes d'observation au-delà de 12 mois, lorsqu'on se situe dans cette perspective longitudinale.

La collecte des données s'est parfois faite dans des conditions d'urgence. Car il fallait s'adapter aux conditions et à l'ambiance de certaines classes, par exemple en faisant remplir le questionnaire aux élèves pendant une période sans cours, ce qui peut être perçu par certains élèves comme une contrainte. De plus, le calendrier scolaire nous a fait perdre une part importante de notre échantillon de départ dans la dernière étude.

Les limites épistémologiques sont imputables au choix des outils de collecte d'informations qui ne présentent pas une fiabilité absolue. Le questionnaire par portrait (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, & Owens, 2001), ayant servi à mesurer les valeurs, a été élaboré dans un contexte culturel différent de la France. Il en est de même pour l'échelle des événements de vie (Shahar, Henrich, Reiner, & Little 2003). Bien que le questionnaire des valeurs de Schwartz soit adapté et validé en France, nous ne sommes pas certains que l'ensemble des participants aient unanimement compris tous les portraits, surtout au regard d'écart de niveau scolaire et d'âge entre les élèves de la classe de quatrième et ceux de la classe de terminale. Pour pallier cette faiblesse de l'outil, Gouveia (2003, 2013) propose une théorie fonctionnelle des valeurs, qui incite les chercheurs à déterminer les valeurs spécifiques en fonction du contexte d'étude au lieu de se limiter aux valeurs préétablies.

Par ailleurs, nous avons utilisé uniquement la méthode quantitative. Bien que cette méthode présente l'avantage de recueillir une masse importante d'information avec un gain de temps significatif, elle présente l'inconvénient de ne pas explorer finement les mécanismes sous-jacents qui structurent les valeurs, dans une dynamique subjective. En effet, la méthode qualitative présente l'avantage d'analyser finement des processus implicites tels que des croyances et des valeurs (Mucchielli, 1991) ; elle permet de mieux comprendre « le *sens*, le *contexte*, l'*individualité*, et les *processus* qui accompagnent les phénomènes psychologiques » (Gergion, 2001, 13). Ainsi, des entretiens auraient pu permettre à certains sujets de nous décrire

leur dynamique interne liée à leur histoire de vie, au contexte social et à la signification du changement des valeurs. La poursuite de cette recherche pourra se faire en adoptant une démarche mixte, en associant la démarche qualitative à la démarche quantitative, comme le préconise Wiggin (2011) pour produire des résultats riches.

Enfin, au niveau conceptuel, nous avons esquissé une modélisation des déterminants de l'évolution des valeurs. Mais elle demeure descriptive et parcellaire. Or, la compréhension fine des croyances et des préférences nécessite l'explication des mécanismes et stratégies qui servent de base subjective pour orienter la dynamique et les interactions des jeunes au cours de leur processus de développement des valeurs, voire identitaire.

9.3. Perspectives de recherche et aspects pratiques

Au regard des limites de nos travaux de thèse qui viennent d'être soulignées, nous envisageons la poursuite de l'étude des valeurs en proposant quelques modalités pratiques et en nous inscrivant dans une perspective holistique. A ce propos, Cohen-Scali et Kokosowski précisent que « cette approche implique en effet de prendre en compte la sphère privée de la vie de la personne autant que la vie sociale et professionnelle puisque ces différentes sphères sont interdépendantes » (2010, p. 94).

La première piste de recherche sur l'analyse des valeurs des jeunes consiste à définir une liste et un contenu des valeurs (Gouveia, 2003, 2013) actuelles des adolescents, car leurs préoccupations émergent et se structurent dans un contexte social et temporel (Bariaud & Dumora, 2004). A ce stade, la méthode quantitative sera adoptée pour avoir des éléments d'une grande richesse. Les résultats de cette étude auraient une contribution conceptuelle à travers la définition des valeurs obtenues et une contribution au niveau méthodologique par l'élaboration d'un outil d'enquête qui pourrait par la suite alimenter d'autres recherches quantitatives avec des larges échantillons.

On peut aussi élargir l'analyse des agents de socialisation en tenant compte des relations amicales et des réseaux sociaux (Balleys, 2017) et d'autres personnes importantes qui appartiennent à l'environnement familial tels que les frères et sœurs (Coslin, 2017), y compris les grands-parents (Hummel & Perrenoud, 2009).

Dans une approche longitudinale, nous proposons d'aborder l'étude du développement des valeurs en allongeant la durée des observations au-delà de 12 mois pour mieux cerner la stabilité et la variation des valeurs, tout en sachant que le terrain d'enquête peut constituer un obstacle majeur dans ce type de projets de recherche.

On peut également souligner encore l'importance qu'il convient de porter sur la mise en lien des valeurs et des événements de vie. Dans ce genre d'étude, on peut mettre la lumière sur des processus subjectifs permettant de changer l'ordre ou l'ampleur de certaines valeurs. Il est intéressant de bien faire la distinction entre les événements importants et les événements banals.

Au niveau pratique, l'analyse intra-individuelle ouvre les voies à un accompagnement centré sur les préoccupations actuelles des jeunes. Il faut y associer la particularité de la subjectivité individuelle du jeune et la dimension collective qui le situe dans son environnement social actuel ou de référence ou d'anticipation. Les professionnels de l'orientation scolaire et professionnelle auprès des jeunes pourront ainsi mettre à profit cette démarche qui s'inspire du schéma d'entretien constructif proposé par Guichard (2008) et des nouvelles connaissances actualisées.

Conclusion

Pour conclure, l'évolution des valeurs à l'adolescence suit des trajectoires individuelles, à côté d'une tendance générale partagée par des sous-groupes ayant les mêmes caractéristiques psycho-sociales. De plus, les valeurs des jeunes peuvent évoluer de manière anticipatrice selon les projets d'avenir, qui sont sous l'influence de l'environnement social, familial et scolaire. Par ailleurs, les événements de vie ont un impact sur l'évolution des valeurs, quelle que soit leur valence positive ou négative. Cependant, cette influence n'est pas massive et n'affecte pas l'ensemble du système de valeurs en même temps.

De ce fait, nous pouvons répondre à notre question du départ, en retenant que les valeurs des adolescent.e.s évoluent sous l'influence tridimensionnelle des facteurs personnels, des facteurs sociaux et des événements de vie. Ainsi, notre recherche constitue un apport pour mieux comprendre l'évolution des valeurs. De même, elle ouvre des pistes de recherches ultérieures permettant d'affiner l'analyse du modèle proposé et de concevoir des outils d'enquête mieux adaptés. Enfin, cette recherche encourage à envisager une approche holistique et dynamique

pour aider les jeunes dans l'élaboration de leurs projets scolaires et professionnels et dans la construction de soi.

Bibliographie

- Adams, G., & Markus, H. R. (2004). Toward a conception of culture suitable for a social psychology of culture. In M. Schaller & C.S. Crandall (Eds.), *The psychological foundations of culture* (pp. 335-360). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Adwere-Boamah, J., & Curtis, D. A. (1993). A confirmatory factor analysis of a four-factor model of adolescent concerns revisited. *Journal of youth and adolescence*, 22(3), 297-312.
- Allès-Jardel, M. (2001). Emergence et développement des compétences sociales chez l'enfant et l'adolescent. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14(2), 7-12.
- Allès-Jardel, M., & Ciabrini, C. (2000). Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 75-98.
- Allport, G. W., & Vernon, P. E. (1931). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6^e éd.). Washington DC: American Psychological Association.
- Ananian, S., Bonnaud, A., Lambertyn, A., & Vercambre, M.-N. (2005). Les disparités d'orientation au lycée. *Éducation et Formations*, 72, 101-113.
- Ardila, R., Gouveia, V. V., & Medeiros, E. D. (2012). Human values of Colombian people. Evidence for the functionalist theory of values. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 105-117.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., & Stattin, H. (2000). Parenting styles and adolescents achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Auroux, S., & Weil, Y. (1986). *Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie*. Paris: Hachette.
- Balleys, C. (2017). *Socialisation adolescente et usages du numérique*. Revue de littérature. Rapport d'étude, INJEP.
- Baluteau, F. (2013). *Enseignements au collège et ségrégation sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4.

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- Bandura, A. (2003). On the Psychosocial impact and mechanism of spiritual modeling. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13(3), 167-173.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2è éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K., & Olsen, J. (1997). Socialization in context: connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 287-315.
- Bariaud, F., & Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 191-204.
- Bar-Tal, D., & Harel, A. S. (2002). Teachers as agents of political influence in the Israeli high schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 121-134.
- Baubérot, J. (2012). *La Laïcité falsifiée*. Paris: La Découverte.
- Bauer, D. (1994). Valeurs du moment, valeurs à transmettre. *CREDOC Consommation et modes de vie*, 84. En ligne, <http://www.credoc.fr/pdf/4p/084.pdf>. Consulté le 02/02/2016.
- Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-904. En ligne, http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf. Consulté le 16/05/2016.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 229-236.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639-652.
- Beauvois, J.-L., & Deschamps, J. C. (1990). Vers la cognition sociale. In R. Ghiglione & C. Bonnet (Eds.), *Traité de psychologie cognitive 3* (pp. 79-110). Paris: Dunod.
- Beauvois, J.-L., & Dubois, N. (1999). Socialisation et internalisation des utilités comportementales. In J.-L. Beauvois, N. Dubois, & W. Doise, (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 217-231). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- Beauvois, J.-L., Dubois N., & Peeters, G. (1999). L'évaluation psychologique. In J.-L. Beauvois, N. Dubois, & W. Doise, (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 259-277). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Bee, H. L., & Boyd, D. R. (2003). *Psychologie du développement : les âges de la vie*. Bruxelles: De Boeck.
- Bergougnieux, A. (2006). L'École et l'éducation civique. *La revue de l'inspection générale*, 3, 54-60.
- Bernaud, J.-L. (2016). Le «sens de la vie» comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie française*, 61(1), 61-72.
- Bernaud, J.-L. (2018). *Introduction à la psychologie existentielle*. Paris : Dunod.
- Bernaud, J.-L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Paris: Dunod.
- Bidet, A. (2008). La genèse des valeurs : une affaire d'enquête. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 15, 211-216.
- Bigot, R. (2007). Évolution des valeurs des jeunes entre 1979 et 2006. *Horizons stratégiques*, 2(4), 8-29.
- Bloch, V., Depret, E., Gallo, A., Garnier, P., Gineste, M.D., Leconte, P., ... Reuchlin, M. (2011). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Bollinger, D., & Hofstede, G. (1987). *Les Différences culturelles dans le management*. Paris: Édition d'Organisation.
- Boudon, R. (2002). Déclin de la morale? Déclin des valeurs? *Commentaire*, 1, 89-98.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1994). *Dictionnaire critique de la sociologie* (4^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M., & Lécuyer, B.-P. (2003). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (1999). *L'adolescence aux mille visages*. Paris: Editions universitaires.
- Breakwell, G. M. (1988). Strategies adopted when identity is threatened. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 189-203.
- Bréchon, P. (2000). *Les valeurs des français. Evolutions de 1980 à 2000*. Paris: Armand Colin.
- Bréchon, P., & Galland, O. (2010). *L'individualisation des valeurs*. Paris: Armand Colin.
- Bréchon, P., & Tchernia, J.-P. (2009). *La France à travers ses valeurs*. Paris: Armand Colin.

- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux: effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat & A. Vanzanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 131-148). Paris: Presses Universitaires de France.
- Briquet, F. (2012). *Comment l'internet nous transforme. La socialisation dans l'univers numérique*. Nancy : PUN-Éditions universitaires de Lorraine.
- Broc, G., Faury, S., Carlsberg, M., & Cazauvieilh, C. (2016). Données manquantes et outliers. In G. Broc, M. Carlsberg, C. Cazauvieilh, S. Faury & D. Loyal (Éds.), *Stats faciles avec R : Guide pratique* (pp. 123-135). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 23(3), 423-436.
- Brown, B. B. (2011). Popularity in peer group perspective: The role of status in adolescent peer systems. In A. H. N. Cillession, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 165-192). New York, NY: The Guilford Press.
- Brown, B. B., & Braun, M.T. (2013). Peer relations. In C. Proctor & P.A. Linley (Eds.), *Research, applications, and interventions for children and adolescents: A positive psychology perspective* (pp. 149-164). Springer: Dordrecht, GE.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02922.x.
- Brown, D. (2002). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling & Development*, 80(1), 48-56.
- Busacca, L. A., Beebe, R. S., & Toman, S. M. (2010). Life and work values of counselor trainees: A national survey. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 2-18. doi: 10.1002/j.2161-0045.2010.tb00126.x.
- Cabestan, P. (2009). *Dictionnaire Sartre*. Paris: Ellipses.
- Caillé, J.-P., & Lemaire, S. (2002). Filles et garçons face à l'orientation. *Éducation et Formations*, 63, 111-121.
- Caille, J-P. (2005). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. *Education et Formations*, 72, 77-99.
- Cambon, L. (2002). Désirabilité et utilité sociales, deux composantes de la valeur. Une exemplification dans l'analyse des activités professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(1), 75-96.

- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 19(3/4), 125-151.
- Cannard, C. (2013). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles: De Boeck.
- Cantril, H., & Allport, G. W. (1933). Recent applications of the study of values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3), 259-273. doi: org/10.1037/h0072616.
- Channouf, A., Mangard C., Baudry, C., & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55, 217-223.
- Chataigné, C. (2014). *Psychologie des valeurs*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Chazal, S., & Guimond, S. (2003). La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(4), 595-616.
- Choi, I., & Nisbett, R. E. (1998). Situational salience and cultural differences in the correspondence bias and Actor-Observer bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(9), 949-960.
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1987). *Les enfants de l'image*. Paris: Payot.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents. Enquête*. Paris: INSERM.
- Chu, K. H. (2008). A factorial validation of work value structure: Second-order confirmatory factor analysis and its implications. *Tourism management: research, policies, practice*, 29(2), 320-330.
- Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2012). The number of distinct basic values and their structure assessed by PVQ-40. *Journal of personality assessment*, 94(3), 321-328.
- Cieciuch, J., Davidov, E., Vecchione, M., & Schwartz, S. H. (2014). A Hierarchical Structure of Basic Human Values in a Third-order Confirmatory Factor Analysis. *Swiss Journal of Psychology*, 73(3), 177-182.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 205-226.
- Clausier, M. (2007). Accueillir tous les parents. In M.-P. Thollon-Behar (Ed.), *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?* (pp. 167-175). Paris: Erès.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Gaëtan Morin.

- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescent* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Coallier, J. C. (1992). *Étude des déterminants de la maturité vocationnelle dans une perspective multidimensionnelle chez des élèves de niveau secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L. H., Burt, C. E., & Bjorck, J. P. (1987). Life stress and adjustment: Effects of life events experienced by young adolescents and their parents. *Developmental Psychology*, 23(4), 583-592. doi.org/10.1037/0012-1649.23.4.583.
- Cohen-Scali, V. & Kokosowski, A. (2010). La question de l'opérationnalisation du modèle de la construction de sa vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 87-99.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (Eds.). (1987). *The measurement of moral judgment* (Vols. 1 and 2). New York: Cambridge University Press.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hertherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Comte-Sponville, J. (1995). *Petit traité de grandes vertus*. Paris: Presses universitaires de France.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* En ligne, <http://www.cnesc.fr/wp-content/uploads/2016/09/160926-Inegalites-scolaires.pdf>. Consulté le 15/09/2017.
- Cornelis, I., Van Hiel, A., Roets, A., & Kossowska, M. (2009). Age differences in conservatism: evidence on the mediating effects of personality and cognitive style. *Journal of Personality*, 77, 51-88.
- Coslin, P. G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris: Armand Colin.
- Coslin, P. G. (2013). *Psychologie de l'enfant* (4^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Coslin, P. G. (2017). *Psychologie de l'adolescent* (5^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Côté, J. E., & Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cousineau, D. (2009). *Panorama des statistiques pour psychologues : Introduction aux méthodes quantitatives*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Cousson-Gélie, F. (2001). Rôle des facteurs psychosociaux dans la genèse et l'évolution des cancers du sein. In M. Bruchon-Schweitzer & B. Quintard (Eds.). *Personnalité et maladies. Stress, coping et ajustement* (pp. 47-73). Paris: Dunod.
- Craddock, P., & Guerrien, A. (2006). Apprendre. In J.-L. Roulin (Ed.), *Psychologie cognitive* (pp. 204-267). Rosny: Bréal.
- Creamer, M., Burgess, P., & Pattison, P. (1992). Reaction to trauma: A cognitive processing model. *Journal of Abnormal Psychology, 101*, 452-459.
- Da Conceição Taborda-Simões, M. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie, 479(5)*, 521-534.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues* (2^e éd.). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Daniel, E., Schiefer, D., Möllering, A., Benish-Weisman, M., Boehnke, K., & Knafo, A. (2012). Value differentiation in adolescence: the role of age and cultural complexity. *Child Development, 83*, 322-336.
- Darley, J. M., & Shultz, T. R. (1990). Moral rules: their content and acquisition. *Annual Review of Psychology, 41*, 525-556.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin, 113(3)*, 487-496.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2006). Pourquoi pas une bonne fessée? Une recherche sur le châtiment corporel à l'école. *Spirale, 37*, 83-95.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53(6)*, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology, 49(1)*, 24-34.
- Deci, E. L., Eghari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory. *Journal of Personality, 62(1)*, 119-142.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73(5)*, 642-650.
- Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF.
- Dewey, J. (2008). La théorie de la valuation. *Tracés. Revue de Sciences humaines, 15*, 217-228.

- Doise, W. (1999). Valeurs et tensions entre dynamiques individuelles et institutionnelles. In J. L. Beauvois, N. Dubois., & W. Doise (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 59-60). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Doise, W. (2001). *Droits de l'homme et force des idées*. Paris: Presses universitaires de France.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Dombush, S., Lamborn, S., Moûts, N., & Steinberg, L. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Dontsov, A. I., & Perelygina, E. B. (2016). Cognitive and value parameters of students' perceptions of the effects of psychoactive substances. *Psychology in Russia: State of Art*, 9(3), 188-202. Doi : 10.11621/pir.2016.0313.
- Doron, R., & Parot, F. (2005). *Dictionnaire de psychologie* (3^è éd.). Paris: Quadrige/Presses universitaire de France.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (5^è éd.). Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2004). *L'École des chances*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E., & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris: Seuil.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B. (1999). L'adolescent et l'incertitude de l'orientation. *Questions d'orientation*, 62(4), 21-29.
- Dumora, B., & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision en orientation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 30, 37-57.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 387-411.
- Durkheim, E. (1967). *De la division du travail social* (8^è éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1938).
- Durkheim, E. (1994). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1913).

- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles: choix d'orientation ou stratégie de compromis ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20(3), 257-267.
- Duru-Bellat, M. (2003). Efficacité et équité du collège : évolution des indicateurs, évolution des questionnements. In J-L. Derouet (Ed.), *Le collège unique en question* (35-48). Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, D. (1999). Les pratiques éducatives des familles. In M. Duru-Bellat & D. Van Zanten (Eds.), *Sociologie de l'école (187-2012)* (2è éd.). Paris: Armand Colin.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Fayol, M. (2007). La psychologie cognitive, l'apprentissage, l'éducation et la formation. In D. Gaonach (Ed.), *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif* (pp. 425-443). Paris : Presses Universitaires de France.
- Feather, N. T. (1977). Importance, conservatism, and age. *European Journal of Social Psychology*, 7, 241-245. doi: 10.1002/ejsp.2420070209.
- Feather, N. T. (1980). Value systems and social interaction: a field study in a newly independent nation. *Journal of Applied Social Psychology*, 10(1), 1-19.
- Feather, N. T. (1982). Human values and the prediction of action: an expectancy-valence analysis ». In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions, expectancy- value models in psychology* (pp. 263-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influences of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of personality and social psychology*, 68(6), 1135-1151.
- Feather, N. T., & Peay, E. R. (1975). The structure of terminal and instrumental values: Dimensions and clusters. *Australian Journal of Psychology*, 27(2), 151-164. doi: 10.1080/00049537508255247.
- Feertchak, H. (1996). *Les motivations et les valeurs en psychosociologie*. Paris: Armand Colin.
- Feldman, S. S, Mont-Reynaud, R., & Rosenthal, D. A. (1992). When Est moves to West: The acculturation of values of Chinese, adolescent in the US and Australia. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 147-173.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris: Dunod.
- Fiske, A. P. (1990). *Structures of social life: The four elementary forms of human relations*. New York: Free Press.
- Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99, 689-723.

- Flavell, J.-H. (1985). Développement métacognitif. In J. Bideaud & M. Richelle (Éds.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (pp. 29-41). Bruxelles: Mardaga.
- Fleming, M. (2005). Adolescent autonomy: desire, achievement and disobeying parents between early and late adolescence. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 1-16.
- Fleury, C. (2010). *La fin du courage: la reconquête d'une vertu démocratique*. Paris : Fayard.
- Fleury, C. (2014). Le courage du commencement. *Études*, 57-66.
- Font, H., & Brauer, M. (2013). Cognition sociale. In L. Bègue et O. Desrichard (Éds.), *Traité de psychologie sociale* (pp. 171–196). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Forge, K. L., & Phemister, S. (1987). The effect of prosocial cartoons on preschool children. *Child Study Journal*. 17(2), 83-88.
- Forner, Y. (1999). *Épreuve de décision vocationnelle*. Paris: EAP.
- Forner, Y. (2001). À propos de l'indécision. *Carriérologie*, 8(1), 213-231.
- Forner, Y., & Dosnon, O. (1992). Styles et stratégies de prise de décision. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21(4), 367-382.
- Fracaroli, F., Corbière, M., Perron, J., & Gelpe, D. (2005). Analyse du questionnaire de valeurs de travail dans deux contextes linguistiques. In *La qualité de la vie au travail dans les années 2000. Actes du 13ème Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations* (pp. 1018-1025). Bologna : CLUEB.
- Gagné, G. (2000). *Etude de la relation entre les événements de vie et le choix de carrière chez des élèves de cinquième secondaire* (Mémoire Maître ès arts). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Galland, O. (2012). Convergence des valeurs selon l'âge et clivage selon le niveau d'études. In O. Galland & B. Roudet (Eds.), *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans* (pp. 25-42). Paris: Documentation française.
- Galland, O., & Roudet, B. (2012). *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*. Paris: La documentation française.
- Garabau-Moussaoui, I., Bartiaux, F., & Filliastre, M. (2009). Entre école, famille et médias, les enfants sont-ils des acteurs de la transmission d'une attention environnementale et énergétique? Une enquête en France et en Belgique. In N. Burnay & A. Klein (Eds.), *Figures contemporaines de la transmission*, 9 (pp. 105-120). Namur: Presses universitaires de Namur.

- Gau, L. S., & James, J. D (2014). An empirical exploration of relationships between personal values and spectator sport consumption. *International Journal of Sport Management, Recreation & Tourism*, 16, 37-55.
- Ge, X., Lorenz, F. O., Conger, R. D., Elder, G. H., & Simons, R. L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30(4), 467-483.
- Gentzler, A. L., Morey, J. N., Palmer, C. A., & Yi, C. Y. (2013). Young adolescents' responses to positive events: Associations with positive affect and adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 33(5), 663-683.
- Georgiou, D. (2001). Présentation du champ des méthodes qualitatives dans la psychologie anglo-saxonne. In M. Santiago Delefosse, & G. Rouan (Eds), *Les méthodes qualitatives en psychologie*, (pp. 9-37). Paris : Dunod.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27(4), 443-500.
- Gielen, U. P., & Markoulis, D. C. (1994). Preference for principled moral reasoning: A developmental and cross-cultural perspective. In L. L. Adler & U. P. Gielen (Eds.), *Cross-cultural topics in psychology* (pp. 88-101). Westport, CT: Praeger.
- Glasgow, K. L., Dornsbuch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.
- Glendinning, A., Hendry, L.B., & Shucksmith, J. (1995). Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 271-288.
- Godefroid, J. (2008). *Psychologie, science humaine et science cognitive* (2è éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Goldin, P. C. (1969). A review of children's reports of parent behaviors. *Psychological Bulletin*, 71(3), 222-236.
- Gordon, L.V. (1990). *Inventaire des Valeurs Personnelles (S.P.V.)*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Gouteron, J. (2006). La personnalité de la marque, outil stratégique sur le marché du prêt-à-porter féminin. *La Revue des Sciences de Gestion*, 222(6), 47-60.
- Gouveia, V. V. (2003). The motivational nature of human values: Evidence of a new typology. *Estudos de Psicologia*, 8, 431-443. doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300010.

- Gouveia, V. V. (2013). *Functional theory of human values: Fundaments, applications and perspectives*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., & Guerra, V. M. (2014). Functional theory of human values. Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences, 60*, 41-47. doi.org/10.1016/j.paid.2013.12.012.
- Gouveia, V. V., Vione, K. C., Milfont, T. L., & Fischer, R. (2015). Patterns of value change during the life span: Some evidence from a functional approach of values. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*, 1276-1290. doi: 10.1177/0146167215594189.
- Greenberg, M., Siegel, J., & Leitch, C. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 12*, 373-386.
- Greenhouse, S. W., & Geisser, S. (1959). On methods in the analysis of profile data. *Psychometrika, 24*, 95-112.
- Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. *Revue française de sociologie, 49*(2), 231-267.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. *Dossier éducation et formation, 32*, 15-20.
- Gros, M. H., & Wach, M. (2013). Intérêt des valeurs, valeurs et intérêts dans un bilan d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 42*(3), III-XXX.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of adolescent research, 2*(3), 203-222.
- Grusec, J. E. (1999). Le rôle des explications causales dans l'internalisation des valeurs. In J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 280-292). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Grusec, J. E., & Abramovitch, R. (1982). Imitation of peers and adults in a natural setting: a functional analysis. *Child Development, 53*, 636-642.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current point of view. *Developmental Psychology, 30*(1), 4-19.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in socialization: a comparison of the parent's versus child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology, 16*(1), 1-9.
- Grusec, J. E., & Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: a developmental analysis. *Developmental Psychology, 16*(5), 525-534.

- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: Presses universitaires de France.
- Guichard, J. (1997). Les Projets personnels des adolescents : projets du présent ou projets d'avenir? In *Cité des Sciences et de l'Industrie : L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 81-88). Paris: Editions Syros.
- Guichard, J. (2000). Cadre et formes identitaires vicariantes et pratique en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(1), 181-212.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(4), 499-533.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 413-440.
- Guichard, J., & Huteau, M. (1997). L'école et les représentations d'avenir professionnel des adolescents. In H. Rodriguez-Tomé, F. Bariaud & S. Jackson (Eds.). *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 207-234). Paris: Presses universitaires de France.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. Paris: Dunod.
- Guimond, S. (1998). Processus de socialisation dans l'enseignement supérieur: le pouvoir de la connaissance. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Vingt ans de psychologie sociale expérimentale francophone* (pp. 231-271). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Guimond, S. (1999). Attitude change during college: Normative or informational social influence? *Social Psychology of Education*, 2, 237-261.
- Guimond, S. (2010). *Psychologie Sociale : Perspective Multiculturelle*. Wavre: Editions Mardaga.
- Guttman, L. (1968). A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points. *Psychometrika*, 33(4), 469-506.
- Hammer, B., Selz, M., & Wach, M. (2010). Valeurs et orientation politique en Europe. In *Les Français, des Européens comme les autres?* (pp. 241-266). Paris: Presses de Sciences Po (PFNSP).
- Hansenne, M. (2006). *Psychologie de la personnalité* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, (2015). *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe*. Paris: La documentation française.

- Haut Conseil à l'Intégration, (2009). *Etude et intégration : faire connaître les valeurs de la République*. Paris: la documentation française.
- Haut Conseil de l'Education (2008). *L'orientation scolaire. Bilan des résultats de l'école – 2008*. Rapport.
- Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T., Ide, E., Leung, C., & Matsumoto, H. (2001). Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*, 599-615.
- Helkama, K. (1999). Recherches récentes sur les valeurs. In J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds), *La construction sociale de la personne* (pp. 61-73). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Heubner, A. M., & Garrod, A. C. (1993). Moral reasoning among Tibetan monks a study of Buddhist adolescents and young adults in Nepal. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *24*(2), 167-185. doi: 10.1177/0022022193242003.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, *30*, 359-393.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, *11*(2), 228-239. En ligne, <http://dx.doi.org/10.1037/h0076463>. Consulté le 26/09/2016.
- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization: An information processing approach. In E. T. Higgins, D. Ruble, & W. Hartup (Eds.), *Social Cognition and Social Development: A Socio-Cultural Perspective* (pp. 236-274). New York: Cambridge University Press.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1994). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1994). Foreword. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: theory, methods and applications* (xi-xiii). London: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2è éd.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3è éd.). New York: McGraw-Hill.

- Huet, N., Larivée, S., & Bouffard, T. (2007). La métacognition: modèles et techniques d'évaluation. In S. Larivée (Ed.), *L'intelligence* (pp. 315-340). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Hummel, C. & Perrenoud, D. (2009). Grands-parentalités contemporaines : dans les coulisses de l'image d'Épinal. *Revue française de sociologie*, 50(2), 259-286.
- Huteau, M. (2013). Orientation scolaire. *Encyclopaedia Universalis*. Consulté le 27/07/2016 sur <http://www.youscribe.com/catalogue/dictionnaires-encyclopedies-annuaires/savoirs/definition-de-orientation-scolaire-2266950>.
- Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial Societies. *American Political Science Review*, 65, 991-1017.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jankélévitch, V. (1986). *Les vertus et l'amour*. Paris : Flammarion.
- Javidan, M., House, R. J., Dorfman, P. W., Hanges, P. J., & De Luque, M. S. (2006). Conceptualizing and measuring cultures and their consequences: a comparative review of GLOBE's and Hofstede's approaches. *Journal of International Business Studies*, 37, 897-914.
- Jin, J., & Rounds, J. (2012). Stability and change in work values: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 326-339.
- Johnson, M. K. (2001). Job values in the young adult transition: Stability and change with age. *Social Psychology Quarterly*, 64, 297-317.
- Johnson, M. K., & Monserud, M. A. (2012). Work value development from adolescence to adulthood. *Advances in Life Course Research*, 17(2), 45-58.
- Johnston, C. S. (1995). The Rokeach Value Survey: Underlying structure and multidimensional scaling. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 129(5), 583-597. doi: org/10.1080/00223980.1995.9914930.
- Kant, E. (1788/2003). *Critique de la raison pratique*. Paris: Flammarion.
- Kasser, T., Koestner, R., & Lekes, N. (2002). Early family experiences and adult values: a 26 year, prospective longitudinal study. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 28(6), 826-835.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française Sociologique*, 33, 313-333.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 51-60. En ligne,

http://basicknowledge101.com/pdf/Compliance_identification_and_internalization.pdf. Consulté le 02/06/2015.

- Kelman, H. C. (1961). Processes of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25(1), 57-78.
- Khelli, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Paris: Presses universitaires de France.
- King, L. A., & Hicks, J. A. (2009). Detecting and constructing meaning in life events. *Journal of Positive Psychology*, 4, 317-330.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G., & Aksa, N. (2008). Mother-child mutually positive affect: The quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66(1), 236-254.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-380). Chicago: Rand McNally.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: The Mass.
- Kunnen, E. S., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(2), 183-203.
- Laborde, C. (2010). *Français, encore un effort pour être républicains !* Paris: Seuil.
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(3), 295-322.
- Lalande, A. (1996). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (18^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Lanaris, C. (2006). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école* (pp. 141-160). Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Langston, C.A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1112-1125.
- Lannegrand-Willems, L. (2008). 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*, 37(4), 527-544.

- Lannegrand-Willems, L. (2014). La construction de l'identité. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Eds.), *La psychologie des adolescents* (pp. 101-117). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Paris : Éditions Métailié.
- Lefebvre, L. (1994). Les valeurs professionnelles chez les jeunes lycéens. In M. Huteau, (Ed.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes* (pp. 730-734). Paris: EAP.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lehalle, H., & Mellier, D. (2002). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence. Cours et exercices*. Paris: Dunod.
- Leleux, C. (1997). Apports et critiques de la théorie de Kohlberg. In C. Leleux (Ed.), *Réflexions d'un professeur de morale. Recueil d'articles 1993-1994*. (pp. 5-40). Bruxelles: Démopédie.
- Leleux, C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Hebermas). In J-M. Ferry & B. Libois (Eds.), *Pour une éducation postnationale* (pp. 111-128). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Levy, S. R., West, T. L., & Ramirez, L. (2005). Lay theories and intergroup relations: A social-developmental perspective. *European review of social psychology*, *16*(1), 189-220.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, *10*, 271-301. doi: 10.1080/00224545.1939.9713366.
- Licata, L., & Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, *83*(404), 1198-1202. doi:10.1080/01621459.1988.10478722.
- Liu, F. (2013). La coexistence entre universalisme et multiculturalisme. In X. Yang & L. Zheng (Eds.), *Culture et management* (pp. 111-118). Paris: L'Harmattan.
- Lytton, H. (1982). Two-way influence processes between parents and child - when, where and how? *Canadian Journal of Behavioural Science*, *14*, 259-275. doi.org/10.1037/h0081272.

- Lytton, H., & Zwirner, W. (1975). Compliance and its controlling stimuli observed in a natural setting. *Developmental Psychology, 11*, 769-779.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 692-708.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology, 28*(6), 1006-1017.
- Maclure, J., & Taylor, C. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Paris: La Découverte.
- Maio, G. R., & Olso, J. M. (1998). Values as truisms: Evidence and implications. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 294-311.
- Malandain, C. (1989). *Scolarité et développement de la personnalité*. Rouen: Publications de l'université de Rouen.
- Mannoni, P. (2008). *Les événements de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Marcia, J. (1993). The ego identity status approach to ego identity: In J. Marcia, A. Waterman, D. Matteson, S.L. Archer, & L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 101-21). New York, NY: Springer.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marini, M. M. (2000). Social values and norms. In E. F. Borgatta, & R. J. V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of sociology* (pp. 2828-2840). New York: Macmillan.
- Martinetti, F. (2015). *Les valeurs de la république*. Nancy: Canopé.
- Martinez, I., & Garcia, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Annual Review of Psychology, 43*(169), 13-29.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.
- Maslow, A. H. (1959). *New Knowledge in Human Values*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'Être*. Paris: Fayard.
- Maslow, A. H. (2004). *L'accomplissement de soi*. Paris: Eyrolles.
- Matsumoto, D., & Juang, L. (2004). *Culture and Psychology* (3^e éd.). Australia: Belmont, CA : Wadsworth/Thomson.
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2010). Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens. *Revue française de pédagogie, 170*, 73-85.

- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, 1(52), 133-169.
- Merton, R. K. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique* (2^e éd.). Paris: Plon.
- Milan-Game, E. (2000): Valeurs des hommes, valeurs des femmes, quelles différences ? In P. Bréchon (Ed.), *Les valeurs des Français. Évolution de 1980 à 2000* (pp. 179-201). Paris: Armand Colin.
- Minier, P. (1998). La métacognition selon une approche constructiviste sociale de l'apprentissage. In L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio, *Métacognition et compétences réflexives en éducation* (pp. 261-280). Montréal: Éditions Logiques.
- Mokounkolo, R. (2006). Les jeunes français face aux valeurs traditionnelles : une étude psychosociale et interculturelle. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 69(1), 83-95.
- Morchain, P. (2009). *Psychologie sociale des valeurs*. Paris: Dunod.
- Morin, E. (2008). *Santé psychologique. Etudes et recherches*. Rapport R-543. Montréal: IRSST.
- Mpouki, B. C., & Briand, G. (2003). *Étude des valeurs générales et des valeurs du travail chez des professionnels* (Mémoire de DECOP). INETOP, Paris.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, L. (2007). Explosion de la violence des mineurs, laxisme de la justice. *Journal du droit des jeunes*, 1, 22-30.
- Murachver, T., Pipe, M.-E., Gordon, R., & Owens, J. L. (1996). Do, show, and tell: children's event memories acquired through direct experience, observation, and stories. *Child Development*, 67, 3029-3044.
- Newcomb, T., Turner, R., & Converse, P. (1970). *Manuel de psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Nietzsche, F. (1888/1995). *La volonté de puissance*. Paris: Gallimard.
- Nunally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3^e éd.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Obry, D. (2011). *L'orientation. 15 mots pour comprendre et agir*. Amiens: CRDP.
- Onfray, M. (2006). *La Puissance d'exister. Manifeste hédoniste*. Paris: Grasset.

- Paez, J., & De-Juanas, A. (2015). Validation of "Schwartz Values Scale" for spanish adolescents population. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165, 195-201.
- Palmonari, A., & Pombeni, M. (1989). Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence. Une étude sur le terrain en Italie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(4), 299-313.
- Paquette, C. (1996). La nécessité de porter attention aux valeurs des jeunes. Les valeurs des jeunes d'aujourd'hui. *Vie pédagogique*. En ligne, <http://www.cladepaquette.qc.ca/textes-en-lignes/valeurs-jeunes.html>. Consulté le 07/02/2015.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301.
- Parson, T. (1937). *The structure of social action*. New York: The free Press.
- Périer, P. (2004). Adolescences populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 227-248.
- Perron, J. (1986). *Questionnaire de Valeurs de Travail : Manuel technique*. Université de Montréal: Montréal.
- Perron, J. (1996). Aspects vocationnels, personnels et culturels du développement à l'adolescence. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 53-74.
- Perron, J. (1997). Présentation d'ensemble du projet d'étude et valeurs de travail des lycéens et des adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(1), 3-31.
- Perron, J., & Dupont, R. M. (1974). *Questionnaire des valeurs de travail, Manuel technique*. Document inédit, Université de Montréal.
- Perron, J., Coallier, J. C., & Van Herwijnen, M. (1995). Les événements de vie à l'adolescence : un système multidimensionnel d'analyse qualitative. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24(3), 233-249.
- Perron, R. (1985). *La genèse de la personne*. Paris: Presses universitaires de France.
- Perruchet, P., & Nicolas, S. (1998). L'apprentissage implicite: un débat théorique. *Psychologie française*, 43, 13-26.
- Piaget, J. (1932/1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1978). *La psychologie de l'enfant* (8è éd.). Paris: Presses universitaires de France.

- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2004). *Behavior Analysis and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pithon, G., & Prévôt, O. (2006). Portrait of family in France. In J. Georgas, J. W. Berry, F. J. R. van de Vijver, C. Kagitcibasi & Y. H. Poortinga (Eds.), *Families across cultures. A 30-nation psychological study* (pp. 311-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plancherel, B., Nunez, R., Bolognini, M., Leidi, C., & Bettschart, W. (1992). L'évaluation des événements existentiels comme prédicteurs de la santé psychique à la préadolescence. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 42(3), 229-239.
- Platon (2002). *République*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Pohl, S., & Salengros, P. (1998). Valeurs perçues et valeurs à percevoir : contribution à l'analyse d'éléments constitutifs de la culture d'entreprise d'une société industrielle. In A. Larocque, (Ed.), *Travail : approche multiples* (147-156). Québec: Presses interuniversitaires, Tome 8, Actes du 9^e congrès de l'AIPTLF.
- Pomerleau, A., & Malcuit, G. (1983). *L'enfant et son environnement*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Porfeli, E. J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 42-60.
- Poulin, M. (2014). Les relations entre pairs à l'adolescence. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Eds.), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 185-210). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self ideal in late adolescence. *Social Development*, 12, 563-585.
- Probst, T. M., Carnevale, P. J., & Triandis, H. C. (1999). Cultural values in intergroup and single-group social dilemmas. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 77(3), 171-191.
- Py, J., & Somat, A. (1999). Discipline et obéissance en famille. In J. L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 228-231). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- Ravlin, E. C., & Meglino, B. M. (1987). Issues in work values measurement. In W. C. Frederick (Ed.), *Research in Corporate Social Performance and Policy*, 9 (pp. 153-183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Razali, N. M. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Régnier, D. (1994). Les valeurs à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23(3), 329-353.
- Renault, M. (2012). Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin. John Dewey, La formation des valeurs, Paris, La Découverte, coll. « Les empêcheurs de penser en rond», 2011, 238 p. *Revue Française de Socio-Économie*, 1(9), 247-253.
- Reuchlin, M. (2000). *Manuel de psychologie* (15^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (2009). *Le nouveau petit Robert de la langue Française 2010*. Paris: Dictionnaire le Robert.
- Rezsohazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin.
- Rhein, C. (2002). Intégration sociale, intégration spatiale. *L'Espace géographique*, 3, 193-207.
- Rickert, H. (1997). *Théorie de la définition*. Paris: Gallimard.
- Riffault, H. (Ed.). (1994). *Les valeurs des français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rodrigue, L. (2009). *La définition du courage dans le Lachès et son illustration dans l'Apologie de Socrate*. *Kentron*, 25, 127-144. En ligne <https://www.unicaen.fr/puc/images/k2506rodrigue.pdf>. Consulté le 07/06/2015.
- Rodriguez-Tome, H. (1983). La connaissance de soi à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12(3), 203-213.
- Rodriguez-Tomé, H. (1989). Maturation biologique et psychologie de l'adolescent. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(4), 281-297.
- Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1980). La structure de l'identité à l'adolescence. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 61-63). Toulouse: Privat
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.
- Rohan, M. J., & Zanna, M. P. (1996). Value transmission in families. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Ontario symposium: The psychology of values*, 8, 253-276. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free press.

- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values, individual and societal*. New York: Free Press.
- Rollins, D. C., & Thomas, D. I. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. In W. Burr, R. Hill, I. Nye, & I. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family*. New York, U.S.A.: Free Press.
- Romilly, J. (1980). Réflexions sur le courage chez Thucydide et chez Platon. *Revue des Etudes Grecques*, 442(93), 307-323.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied psychology: An international review*, 48(1), 49-71.
- Royer, C., Pronovost, G., & Charbonneau, S. (2004). Valeurs sociales fondamentales de jeunes Québécoises et Québécois. Ce qui compte pour eux. In G. Pronovost et C. Royer (Eds.), *Les valeurs des jeunes* (pp. 49-69). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Royston, J. P. (1982). An extension of Shapira and Wilk's W test for normality to large samples. *Journal of the Royal Statistical Society*, 31(2), 115-124. doi: 10.2307/2347973.
- Rudy, D., Grusec, J. E., & Wolfe, J. (1999). Implications of cross-cultural findings for a theory of family socialisation. *Journal of Moral Education*, 28(3), 299-310.
- Ruffin-Bec, C., & Lemoine, C. (2011). Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(3), 269-286.
- Russ, J., & Badal-Leguil, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris: Bordas.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sagiv L., & Schwartz, S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 437-448.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment*, 10, 233-257.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Salceanu, C., Manea, C-N., & Geafer E. G. (2015). Moral Values - A Comparative Study: Romanian and Turkish Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 7(1), 155-168. doi : doi.org/10.18662/rrem/2015.0701.11.

- Sartre, J-P. (1996). *L'existence est un humanisme*. Paris: Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1946).
- Sartre, J-P. (2008). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1943).
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-25.
- Scheler, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*. Paris: Gallimard.
- 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.
- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4, 483-499.
- Schnell, T., & Becker, P. (2006). Personality and meaning in life. *Personality and Individual Differences*, 41, 117-129.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advance sin experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994a). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1994b). Beyond Individualism-Collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 85-119). London: Sage.
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying of theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Vol. 8 (pp.1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology*, 48(1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire Package of the European Social Survey*, 259-290. En ligne, https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ES_S_core_questionnaire_human_values.pdf. Consulté le 06/06/2015.

- Schwartz, S. H. (2005a). Basic human values : their content and structure across countries. In A. Tamayo, J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations]* (pp. 21-55). Petrópolis (Brazil): Vozes.
- Schwartz, S. H. (2005b). Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual human values. In A. Tamayo, J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations]* (pp. 56-95). Petrópolis (Brazil): Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929-968.
- Schwartz, S. H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711-72.
- Schwartz, S. H. (2009). Culture matters: national value cultures, sources and consequences. In C.-Y. Chiu, Y.Y. Hong, S. Shavitt, & R. S. Wyer, Jr. (Eds.), *Understanding culture: Theory, research and application* (pp. 127-150). New York: Psychology Press.
- Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander & T. Brosch (Eds.), *Handbook of value* (pp. 63-84). Oxford: UK, Oxford University Press.
- Schwartz, S. H. (2017). The refined theory of basic values. In S. Roccas & L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior: Taking a cross-cultural perspective* (pp. 51-72). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352-7_3.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(3), 268-290.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 878.
- Schwartz, S. H., & Butenko, T. (2014). Values and behavior: Validating the refined value theory in Russia. *European Journal of Social Psychology*, 44, 799-813.
- Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multi-method studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010-1028.

- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ..., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(4), 663-688.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross Cultural Psychology, 32*(5), 519-542. doi: 10.1177/0022022101032005001.
- Schwarz, O. (2011). Who moved my conversation? Instant messaging, intertextuality and new regimes of intimacy and truth. *Media, Culture & Society, 33*(1), p. 71-87.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology* (2è éd.). Boston: Allyn & Bacon.
- Seligman, C., & Katz, A. N. (1996). The dynamics of value systems. In *The psychology of values: The Ontario symposium* (Vol. 8, pp. 53-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Shahar, G., & Priel, B. (2002). Positive life events and adolescent emotional distress: In search of protective-interactive processes. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*(6), 645-668.
- Shahar, G., Henrich, C. C., Blatt, S. J., Ryan, R., & Little, T. D. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and their motivational orientation during adolescence: A theoretical and empirical integration. *Developmental psychology, 39*(3), 470.
- Shahar, G., Henrich, C. C., Reiner, I. C., & Little, T. D. (2003). Development and initial validation of the brief adolescent life event scale (BALES). *Anxiety, Stress & Coping, 16*(1), 119-128.
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P. S., & Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research, 29*, 240-275.
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles: C. Dessart.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: A. A. Knopf.
- Snarey, J. (1985). The Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin, 97*(2), 202-232. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.97.2.202>.

- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 552-563.
- Sovet, L. (2014). *Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : Une comparaison interculturelle* (Thèse de doctorat). Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-145.
- Spini, D. (1999). Une recherche internationale sur l'impact des valeurs : présentation des modèles d'équations structurales. In J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 75-85). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Spini, D. (2003). Measurement equivalence of value types across twenty-one countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 3-23.
- Spinoza, B. (1677/1965). *Éthique*. Paris : Flammarion.
- Spranger, E. (1928/1931). *Types of men: The psychology of ethics and personality*. (Paul J. W. Pigors Trans.). Halle, Germany: Max Niemeyer Verlag.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Donbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, T., Shmuel-Baruch, S., Horesh, N., & Apter, A. (2013). Life events and Tourette syndrome. *Comprehensive psychiatry*, 54(5), 467-473.
- Stevanovic, B. (2008). L'orientation scolaire. *Le Télémaque*, 2(34), 9-22.
- Stevenson, A. (2009). *Cultural Issues in Psychology: A Student's Handbook*. London: Routledge.
- Stinglhamber, F., Bentein, K., & Vandenberghe, C. (2004). Congruence de valeurs et engagement envers l'organisation et le groupe de travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 10(2), 165-187.
- Stoetzel, J. (1983). *Les valeurs du temps présent. Une enquête européenne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Struch, N., Schwartz, S. H., & Van der Kloot, W. A. (2002). Meanings of Basic Values for Women and Men: A Cross-Cultural Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(1), 16-28.
- Suedfeld, P. (2006). Space memoirs: value hierarchies before and after missions - a pilot study. *Acta astronautica*, 58(11), 583-586. doi.org/10.1016/j.actaastro.2006.01.006.

- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using Effect size or why the p value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282. doi:10.4300/jgme-d-12-00156.1.
- Super, E. D. (1985). Qualité de vie, signification et valeur de travail. *L'orientation professionnelle*, 21, 5-16.
- Super, E. D. (1991). *Questionnaire de valeurs professionnelles*. Paris: ECPA.
- Super, E. D., Sverko, B (1995). *Life roles, values, and careers. International findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swearingen, E. M., & Cohen, L. H. (1985). Life events and psychological distress: A prospective study of young adolescents. *Developmental Psychology*, 21(6), 1045-1054. doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1045.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.
- Thélot, C. (2004). *Les Français et leur École: le miroir du débat*. Paris: Dunod.
- Tillich, P. (1952/1967). *Le courage d'être*. Paris : Casterman.
- Tostain, M. (1999). La morale est-elle universelle ? Les alternatives actuelles au modèle rationaliste de Kohlberg. In J-L. Beauvois, W. Doise, & N. Dubois (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 47-57). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Triandis, H. C. (1994a). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1994b). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism individualism. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and application* (pp. 41-51). Thousand Oaks: Sage.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Van de Vijver, F. J. R., Chasiotis, A., & Breugelmans, S. M. (2011). Fundamental questions of cross-cultural psychology. In F. J. R. Van de Vijver, A. Chasiotis & S. M. Breugelmans (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 9-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandenplas-Holper, C. (1999). Piaget, Kohlberg et les post-kohlbergiens : Plus d'un demi-siècle de recherches sur le développement moral. In J-L. Beauvois, N. Dubois, & W. Doise (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 21-46). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Venaik, S., & Brewer, P. (2010). Critical issues in the Hofstede and globe national culture models. *International Marketing Review*, 30, 469-482.
- Verkasalo, M., Daun, A., & Niit, T. (1994). Universal values in Estonia, Finland and Sweden. *Ethnologia Europaea*, 24(2), 101-117.
- Vernon, P. E., & Allport, G. W. (1931). A test for personal values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 231-248. doi: org/10.1037/h0073233.
- Verplanken, B., & Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 434-447.
- Vinson, D. E., Munson, J. M., & Nakanishi, M. (1977). An investigation of the Rokeach value survey for consumer research applications. *Advances in consumer research*, 4(1), 247-252.
- Voltaire (1759/2003). *Candide ou l'optimisme*. Paris: Gallimard.
- Vouillot, F. (2004). Enjeu et mise en jeu de l'identité sexuée dans les conduites d'orientation. In *Quelle mixité pour l'école* (pp. 47-55). Paris: Albin Michel.
- Wach, M. (1994). L'évaluation des valeurs. In M. Huteau (Ed.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes* (pp. 724-725). Paris: EAP.
- Wach, M. (2001). Valeurs de base de la personne et dimensions professionnelles. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds), Actes du colloque international Eduquer en orientation : enjeux et perspectives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (Hors-série), 474-480.
- Wach, M. (2005). Intérêts et valeurs : des types de motivations aux cadres conceptuels différents. In J.-L. Bernaud & P. Vrignaud (Eds.), *L'évaluation des intérêts professionnels* (pp. 123-129). Sprimont : Mardaga.
- Wach, M., & Hammer, B. (2003a). *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. Paris: L'Harmattan.
- Wach, M., & Hammer, B. (2003b). La structure des valeurs en France d'après le modèle de Schwartz. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(4), 47-85.
- Warner, R. M. (2013). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques* (2^e éd.). ThousandOaks, CA: Sage.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.

- White, F. A., & Matawie, K. M. (2004). Parental morality and family process as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family studies, 13*(2), 219-233.
- Wiggin, B. J. (2011). Confronting the Dilemma of Mixed Methods. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 31*(1), 44-60.
- Williams, R. M. (1979). Change and stability in values and value systems: A sociological perspective. In M. Rokeach, (Ed.), *Understanding Human Values: Individual and Societal* (pp. 15-46). New York: Free Press.
- Williams, R. M., Davis, M. C., & Millsap, R. E. (2002). Development of the Cognitive Processing of Trauma Scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 9*, 349-360.
- Wils, T., Luncasu, M., & Waxin, M. F. (2007). Développement et validation d'un modèle de structuration des valeurs au travail. *Relations industrielles/industrial relations, 62*(2), 305-332.
- Winnykammen, F. (1982). L'apprentissage par l'observation. *Revue française de pédagogie, 59*, 24-29.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H., & Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 190-202.

Annexes

Annexe 1 : L'inventaire des valeurs de Rokeach « Rokeach Value Survey ». Rokeach (1973), traduction française de Wach et Hammer (2003, pp. 23-24)

L'inventaire des valeurs de Rokeach

« La page suivante compte 18 valeurs présentées dans l'ordre alphabétique. Votre tâche consiste à les ordonner selon l'importance qu'elles ont pour vous en tant que principes qui guident votre vie.

Chaque valeur est imprimée sur une étiquette qui se détache facilement afin d'être placée dans une des cases à droite de la page.

Lisez soigneusement la liste complète des valeurs ; puis, choisissez la première, celle est la plus importante pour vous ; décollez-la et placez-la dans la case 1 de la colonne de droite.

Ensuite, choisissez la deuxième valeur la plus importante pour vous ; décollez-la et placez-la dans la case 2 de la colonne de droite. Ensuite, faites la même chose pour toutes les valeurs qui restent. La valeur la moins importante pour vous doit figurer dans la case 18.

Travaillez lentement en réfléchissant. Si vous changez d'avis, vous êtes libre de modifier votre réponse : les étiquettes se détachent facilement et peuvent être déplacées d'une case à l'autre.

Le résultat de ce travail devrait bien montrer ce que vous ressentez et pensez vraiment. »

[valeur terminale]

Une vie confortable (une vie prospère et aisée)

Une vie passionnante (une vie stimulante et active)

Le sentiment d'avoir réussi (jouer un rôle important)

Le monde en paix (un monde sans guerre ni conflit)

Un monde de beauté (beauté de la nature et des arts)

L'égalité (fraternité, chances égales pour tous)

La sécurité familiale (prendre soin de ceux qui sont chers)

La liberté (indépendance et libre choix)

Le bonheur (contentement et satisfaction)

L'harmonie intérieure (libre de conflits intérieurs, en paix avec soi même)

L'amour adulte (intimité sexuelle et spirituelle)

La sécurité nationale (protection contre les agressions)

Le plaisir (une vie agréable et calme)

Le salut (une vie éternelle, sauvée pour l'éternité)

Le respect de soi (estime et considération de soi)

la reconnaissance sociale (respect admiration)

L'amitié véritable (des compagnons proches)

La sagesse (maturité)

[valeurs instrumentales]

Ambitieux (travaillant dur et volontaire)

Large d'esprit (l'esprit ouvert)

Compétent (capable, efficace)

Joyeux (enjoué, gai)

Propre (ordonné, soigné)

Courageux (sachant faire partager ses convictions)

Indulgent (voulant pardonner)

Serviable (au service du bien être des autres)

Honnête (sincère, vrai)

Imaginatif (créatif et audacieux)

Indépendant (autosuffisant et dépend de soi)

Intellectuel (intelligent, réfléchi)

Logique (cohérent et rationnel)

Aimant (affectueux et tendre)

Obéissant (dévoué et respectueux)

Poli (courtois et bien élevé)

Responsable (fiable, digne de confiance)

Auto discipliné (posé, contrôlé)

Annexe 2 : Inventaire de Schwartz (1992, 2006)

LA LISTE DES VALEURS DE SCHWARTZ, DESCENDANT DE L'INVENTAIRE DES VALEURS DE ROKEACH

L'inventaire de Schwartz (« Schwartz Values Survey », ou S.V.S.) se présente sous la forme d'une liste de 57 valeurs. La consigne est libellée de la manière suivante :

« voici une liste de valeurs qui peuvent servir de principes qui guident votre vie : nous vous demandons d'en évaluer l'importance pour vous.

Avant de commencer, lisez la liste complète des valeurs, choisissez celle qui vous semble la plus importante pour vous et notez-la puis choisissez celle qui est la plus opposée à vos valeurs ou la moins importante pour vous et notez-la.

Ensuite notez toutes les autres valeurs en essayant de bien les distinguer, en utilisant tous les échelons ».

Opposé à mes valeurs	Sans importance	Important					Très important	D'importance extrême
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

- | | |
|---|-----|
| 1. Égalité (chance égales pour tous) | UN1 |
| 2. Harmonie intérieure (en paix avec soi-même) | sp1 |
| 3. Pouvoir social (avoir du pouvoir sur autrui, dominance) | PO1 |
| 4. Plaisir (satisfaction des désirs) | HE1 |
| 5. Liberté (liberté de pensée et d'action) | AU1 |
| 6. Vie spirituelle (accent mis sur les aspects spirituels et non matériels) | sp2 |
| 7. Sentiment de ne pas être isolé (sentiment que les autres se soucient de moi) | se6 |
| 8. Ordre social (stabilité de la société) | SE1 |
| 9. Vie excitante (expérience stimulante) | ST1 |
| 10. Sens de la vie (un objectif dans la vie) | sp3 |
| 11. Politesse (courtoisie, bonnes manières) | CO1 |
| 12. Richesse (bien matériel, argent) | PO2 |
| 13. Sécurité nationale (protection de mon pays contre les ennemis) | SE2 |
| 14. Respect de soi (croyance en sa propre valeur) | ac5 |
| 15. Réciproque des services rendus (éviter d'être débiteur des autres) | SE3 |
| 16. Créativité (originalité, imagination) | AU2 |

17 Un monde en paix (liberté des guerres et des conflits)	UN2
18. Respect de la tradition (préserver les coutumes consacrées par le temps)	TR1
19. Amour adulte (intimité profonde, émotionnelle et spirituelle)	bi5
20. Autodiscipline (résistance aux tentations)	CO2
21. Droit à une vie privée (non exposée aux regards indiscrets)	sp4
22. Sécurité familiale (sécurité pour ceux que l'on aime)	SE4
23. Reconnaissance sociale (respect approbation émanant des autres)	po1
24. Unité avec la nature (adéquation à la nature)	UN3
25. Une vie variée (remplie de défis, de nouveautés, de changements)	ST2
26. Sagesse (compréhension adulte à la vie)	UN4
27. Autorité (le droit de diriger ou de commander)	PO3
28. Amitié vraie (des amis proches et sur qui l'on peut compter)	bi6
29. Un monde de beauté (beauté de la nature et des arts)	UN5
30. Justice sociale (corriger les injustices, secourir les faibles)	UN6
31. Indépendant (ne compter que sur soi, autosuffisant)	AU3
32. Modéré (évitant les extrêmes dans les sentiments et les actions)	TR2
33. Loyal (fidèle à ses amis, au groupe des proches)	BI1
34. Ambitieux (travaillant dur, volontaire)	AC1
35. Large d'esprit (tolérant les croyances et les idées différentes)	UN7
36. Humble (modeste, effacé)	TR3
37. Audacieux (cherchant l'aventure, le risque)	ST3
38. Protégeant l'environnement (préserver la nature)	UN8
39. Influent (exercer un impact sur les gens et les événements)	AC2
40. Honorant les parents et les anciens (montrant du respect)	CO3
41. Choisisant se propres buts (sélectionnant ses propres objectifs)	AU4
42. En bonne santé (ne pas être malade physiquement ou mentalement)	se7
43. Compétent (capable et efficace)	AC3
44. Acceptant ma part dans la vie (se soumettre aux circonstances de la vie)	TR4
45. Honnête (authentique, sincère)	B12
46. Préservant mon image publique (soucieux de ne pas perdre la face)	PO4
47. Obéissant (remplissant ses obligations, ayant le sens de devoir)	CO4
48. Intelligent (logique, réfléchi)	ac6

49. Secourable (travaillant en vue du bien-être d'autrui)	BI3
50. Aimant la vie (aimant la nourriture, le sexe, les loisirs)	HE2
51. Religieux (attaché aux croyances et à la foi religieuse)	TR5
52. Responsable (sur qui l'on peut compter)	bi7
53. Curieux (intéressé en toute chose, explorateur)	AU5
54. Indulgent (désireux de pardonner aux autres)	BI4
55. Orienté vers le succès (objectif: réussir)	AC4
56. Propre (net, soigné)	SE5
57. Faire plaisir (faire des choses agréables)	HE3

les valeurs dont l'abréviation figure en caractère minuscule sont celles qui n'interviennent pas dans la constitution des dix types, parce qu'elles ne sont pas « culturellement stable » (elles apparaissent à des endroits différents de la structure selon l'échantillon considéré)

Items de chaque valeur :

UN = Universalisme : items 1, 17, 24, 26, 29, 30, 35, 38

AU = Autonomie : items 5, 16, 31, 41, 53

ST = Stimulation: items 9, 25, 37

HE = Hédonisme: items 4, 50, 57

AC = Accomplissement : items 14, 34, 39, 43, 48, 55

PO = Pouvoir : items 3, 12, 23, 27, 46

SE = Sécurité : items 7, 8, 13, 15, 22, 42, 56

TR = Tradition: items 18, 32, 36, 44, 51

CO = Conformité: items 11, 20, 40, 47

BI = Bienveillance : items 19, 28, 33, 45, 49, 52, 54

sp = spiritualité : 2, 6, 10, 21

Annexe 3 : Questionnaire des valeurs par portrait de Schwartz

Chaque phrase ci-dessus décrit rapidement une personne. Lisez attentivement chaque phrase et mettez une croix[x] sur ce qui vous correspond le mieux. Pour chaque ligne vous mettez une seule croix [x]

Jusqu'à quel point cette personne est-elle comme vous ?					
Pas du tout comme moi	Pas comme moi	Un petit peu comme moi	Un peu comme moi	Comme moi	Tout à fait comme moi

1. C'est important pour cette personne d'avoir des idées nouvelles et d'être créative. Il/Elle aime faire des choses à sa façon, de manière originale.
2. C'est important pour cette personne d'être riche. Il/Elle veut avoir beaucoup d'argent et posséder des choses qui coûtent cher.
3. Il/Elle pense que c'est important que tous les hommes du monde soient traités de manière égale. Il/Elle croit que tout le monde devrait avoir les mêmes chances dans la vie.
4. Il est très important pour cette personne de montrer ses capacités. Il/Elle veut que les gens admirent ce qu'il/elle fait.
5. C'est important pour cette personne de vivre dans un endroit où il/elle se sent en sécurité. Il/Elle évite tout ce qui pourrait le/la mettre en danger.
6. Cette personne pense qu'il est important de faire une foule de choses différentes dans sa vie. Il/Elle est toujours à la recherche de nouvelles choses à essayer.
7. Il/Elle croit que les gens devraient faire ce qu'on leur dit de faire. Il/elle pense que l'on doit toujours suivre les règles, même si personne ne vous surveille.
8. C'est important pour cette personne d'écouter des gens différents de lui/elle. Même si il/elle n'est pas d'accord avec eux, il/elle veut malgré tout les comprendre.
9. Cette personne pense qu'il ne faut pas demander plus que ce que l'on a. Il/Elle croit que les gens devraient se contenter de ce qu'ils ont.
10. Cette personne recherche toutes les occasions de s'amuser. C'est important pour lui/elle de faire des choses qui lui procurent du plaisir.
11. C'est important pour cette personne de décider lui/elle-même de ce qu'elle fait. Il/Elle aime être libre de planifier et de choisir lui/elle-même ses activités.

12. C'est très important pour cette personne d'aider les gens qui l'entourent. Il/Elle veut prendre soin de leur bien-être.
13. Réussir brillamment est important pour lui/elle. Il/Elle aime impressionner les autres.
14. C'est très important pour cette personne que son pays soit en sécurité. Il/Elle pense que l'état doit prendre garde aux menaces venant de l'intérieur comme de l'extérieur.
15. Cette personne aime prendre des risques. Il/Elle recherche toujours l'aventure.
16. C'est important pour lui/elle de se comporter comme il faut. Il/Elle veut éviter de faire quoi que ce soit que les autres jugeraient incorrect.
17. Cette personne aime les responsabilités et dire aux autres ce qu'ils doivent faire. Il/Elle veut que les autres fassent ce qu'il/elle dit.
18. C'est important pour cette personne d'être loyal(e) envers ses amis. Il/Elle veut se dévouer à ceux qui sont proches de lui/d'elle.
19. Il/Elle est tout à fait convaincue que les gens devraient protéger la nature. Préserver l'environnement est important pour cette personne.
20. Etre religieux est important pour lui/elle. Il/Elle fait tout pour être en accord avec ses croyances religieuses.
21. C'est important pour cette personne que tout soit propre et organisé. Il/Elle n'aime vraiment pas le désordre.
22. Cette personne pense qu'il est important de s'intéresser aux choses. Il/Elle aime être curieux et essaie de comprendre toutes sortes de choses
23. Cette personne croit que tous les gens du monde devraient vivre en harmonie. Promouvoir la paix partout dans le monde est importante pour lui/elle.
24. Cette personne pense qu'il est important d'être ambitieux/se. Il/elle veut montrer à quel point il/elle est compétent/e.
25. Il/Elle pense que c'est mieux de faire les choses de façon traditionnelle. C'est important pour lui/elle de se conformer aux coutumes qu'elle a apprises.
26. Profiter des plaisirs de la vie est important pour lui/elle. Il/Elle aime se donner du bon temps.
27. C'est important pour cette personne de répondre aux besoins des autres. Il/Elle essaie de soutenir ceux et celles qu'il/elle connaît.
28. Il/Elle croit qu'il lui faut toujours montrer du respect à ses parents et aux personnes plus âgées. C'est important pour cette personne d'être obéissante
29. Il/Elle veut que tout le monde soit traité de manière juste, même les gens qu'il/elle ne connaît pas. C'est important pour cette personne de protéger les plus faibles dans la société.
30. Il/Elle aime les surprises. C'est important pour lui/elle d'avoir une vie passionnante.

31. Il/Elle fait tout ce qu'elle peut pour éviter de tomber malade. Rester en bonne santé est très important pour cette personne.
32. Progresser dans la vie est très important pour lui/elle. Il/Elle s'efforce de faire mieux que les autres
33. Pardonner à ceux qui l'ont blessée est important pour lui/elle. Il/Elle essaie de voir ce qui est bon chez eux et de ne pas avoir de rancune.
34. C'est important pour cette personne d'être indépendant(e). Il/Elle aime ne compter que sur lui-même/elle-même.
35. C'est important pour lui/elle d'avoir un gouvernement stable. Il/Elle s'inquiète du maintien de l'ordre social.
36. C'est important pour cette personne d'être toujours poli(e) avec les autres. Il/Elle essaie de ne jamais déranger ou irriter les autres.
37. Il/Elle veut vraiment profiter de la vie. C'est très important pour cette personne de s'amuser.
38. C'est important pour lui/elle d'être humble et modeste. Il/Elle essaie de ne pas attirer l'attention sur lui/elle.
39. Cette personne veut toujours être celui/celle qui prend les décisions. Il/Elle aime être celui/celle qui dirige.
40. C'est important pour cette personne de s'adapter à la nature et de s'y intégrer. Il/Elle croit qu'on ne devrait pas modifier la nature.

Items de chaque valeur :

Universalisme = items 3, 8, 19, 23, 40

Autonomie = items 1, 11, 22, 34

Stimulation = items 6, 15, 30

Hédonisme = items 10, 26, 37

Accomplissement = items 4, 13, 24, 32

Pouvoir = items 2, 17, 39

Sécurité = items 5, 14, 21, 31, 35

Tradition = items 9, 20, 25, 38

Conformité = items 7, 16, 28, 36

Bienveillance = items 12, 18, 27, 33

Annexe 4 : Classement des pays selon les indices d'Hofstede (Bollinger et Hofstede, 1987)

Pays	Distance hiérarchique	Contrôle de l'incertitude	Individualisme	Masculinité
Afrique (Est) région	64	52	27	41
Afrique (Ouest) région	77	54	20	46
Afrique du sud	49	49	65	63
Allemagne (Ouest)	35	65	67	66
Argentine	49	86	46	56
Australie	36	51	90	61
Autriche	11	70	55	79
Belgique	65	94	75	54
Brésil	69	76	38	49
Canada	39	48	80	52
Chili	63	86	23	28
Colombie	67	80	13	64
Coré (Sud)	60	85	18	39
Costa Rica	35	86	15	21
Danemark	18	23	74	16
Équateur	78	76	8	63
Espagne	57	86	51	42
États-Unis	40	46	91	62
Finlande	33	59	63	26
France	68	86	71	43
Grande-Bretagne	35	35	89	66
Grèce	60	112	35	57
Guatemala	95	101	6	37
Hong-Kong	68	29	25	56
Inde	77	40	48	46
Indonésie	78	48	14	43
Iran	58	59	41	68
Irlande	28	35	70	47
Israël	13	81	54	70
Italie	50	75	76	68
Jamaïque	45	13	39	95
Japon	54	92	46	95
Malaisie	104	36	26	50
Mexique	81	82	30	69
Norvège	31	50	69	8
Nouvelle-Zélande	22	49	79	58
Pakistan	55	70	14	50
Panama	95	86	11	44
Pays-Bas	38	53	80	14
Pérou	64	84	16	42
Philippine	94	44	32	64
Portugal	63	104	27	31

Pays	Distance hiérarchique	Contrôle de l'incertitude	Individualisme	Masculinité
Région Arabe	80	68	38	63
Salvador	66	94	19	40
Singapour	74	8	20	48
Suède	31	29	71	5
Suisse	34	58	68	70
Taiwan	58	69	17	45
Thaïlande	64	64	2	34
Turquie	66	85	37	45
Uruguay	61	100	36	38
Venezuela	81	76	12	73
Yougoslavie	76	88	27	21
Moyen	57	65	43	49
Ecarte-type	22	24	25	18
Note maximum	110	120	100	100

Annexe 5 : Questionnaire des valeurs par portrait



Questionnaire des valeurs par portrait

Voici une série de portraits de personnes. Pouvez-vous lire chaque description et dire, pour chacun d'eux, jusqu'à quel point cette personne est comme vous ou différente de vous ? *Si elle n'est pas du tout comme vous, entourez le code 1, si elle est tout à fait comme vous, entourez le code 6 ; les positions intermédiaires servent à nuancer votre opinion.*

Nous précisons que l'anonymat de vos réponses sera assuré, car cette étude relève d'une recherche universitaire.

A QUEL POINT EST-IL/ELLE COMME VOUS ?

<i>1 seule réponse par ligne</i>	pas du tout comme moi	pas comme moi	un petit peu comme moi	un peu comme moi	comme moi	tout à fait comme moi
1. C'est important pour cette personne d'avoir des idées nouvelles et d'être créative. Il/Elle aime faire des choses à sa façon, de manière originale.	1	2	3	4	5	6
2. C'est important pour cette personne d'être riche. Il/Elle veut avoir beaucoup d'argent et posséder des choses qui coûtent cher.	1	2	3	4	5	6
3. Il/Elle pense que c'est important que tous les hommes du monde soient traités de manière égale. Il/Elle croit que tout le monde devrait avoir les mêmes chances dans la vie.	1	2	3	4	5	6
4. Il est très important pour cette personne de montrer ses capacités. Il/Elle veut que les gens admirent ce qu'il/elle fait.	1	2	3	4	5	6
5. C'est important pour cette personne de vivre dans un endroit où il/elle se sent en sécurité. Il/Elle évite tout ce qui pourrait le/la mettre en danger.	1	2	3	4	5	6
6. Cette personne pense qu'il est important de faire une foule de choses différentes dans sa vie. Il/Elle est toujours à la recherche de nouvelles choses à essayer.	1	2	3	4	5	6
7. Il/Elle croit que les gens devraient faire ce qu'on leur dit de faire. Il/elle pense que l'on doit toujours suivre les règles, même si personne ne vous surveille.	1	2	3	4	5	6
8. C'est important pour cette personne d'écouter des gens différents de lui/elle. Même si il/elle n'est pas d'accord avec eux, il/elle veut malgré tout les comprendre.	1	2	3	4	5	6

A QUEL POINT EST-IL/ELLE COMME VOUS ?

9. Cette personne pense qu'il ne faut pas demander plus que ce que l'on a. Il/Elle croit que les gens devraient se contenter de ce qu'ils ont.	1	2	3	4	5	6
10. Cette personne recherche toutes les occasions de s'amuser. C'est important pour lui/elle de faire des choses qui lui procurent du plaisir.	1	2	3	4	5	6
11. C'est important pour cette personne de décider lui/elle-même de ce qu'elle fait. Il/Elle aime être libre de planifier et de choisir lui/elle-même ses activités.	1	2	3	4	5	6
12. C'est très important pour cette personne d'aider les gens qui l'entourent. Il/Elle veut prendre soin de leur bien-être.	1	2	3	4	5	6
13. Réussir brillamment est important pour lui/elle. Il/Elle aime impressionner les autres.	1	2	3	4	5	6
14. C'est très important pour cette personne que son pays soit en sécurité. Il/Elle pense que l'état doit prendre garde aux menaces venant de l'intérieur comme de l'extérieur.	1	2	3	4	5	6
15. Cette personne aime prendre des risques. Il/Elle recherche toujours l'aventure.	1	2	3	4	5	6
16. C'est important pour lui/elle de se comporter comme il faut. Il/Elle veut éviter de faire quoique ce soit que les autres jugeraient incorrect.	1	2	3	4	5	6
17. Cette personne aime les responsabilités et dire aux autres ce qu'ils doivent faire. Il/Elle veut que les autres fassent ce qu'il/elle dit.	1	2	3	4	5	6
18. C'est important pour cette personne d'être loyal(e) envers ses amis. Il/Elle veut se dévouer à ceux qui sont proches de lui/d'elle.	1	2	3	4	5	6
19. Il/Elle est tout à fait convaincue que les gens devraient protéger la nature. Préserver l'environnement est important pour cette personne.	1	2	3	4	5	6
20. Etre religieux est important pour lui/elle. Il/Elle fait tout pour être en accord avec ses croyances religieuses.	1	2	3	4	5	6
21. C'est important pour cette personne que tout soit propre et organisé. Il/Elle n'aime vraiment pas le désordre.	1	2	3	4	5	6
22. Cette personne pense qu'il est important de s'intéresser aux choses. Il/Elle aime être curieux et essaie de comprendre toutes sortes de choses	1	2	3	4	5	6
23. Cette personne croit que tous les gens du monde devraient vivre en harmonie. Promouvoir la paix partout dans le monde est importante pour lui/elle.	1	2	3	4	5	6
24. Cette personne pense qu'il est important d'être ambitieux/se. Il/elle veut montrer à quel point il/elle est compétent/e.	1	2	3	4	5	6

A QUEL POINT EST-IL/ELLE COMME VOUS ?

25. Il/Elle pense que c'est mieux de faire les choses de façon traditionnelle. C'est important pour lui/elle de se conformer aux coutumes qu'elle a apprises.	1	2	3	4	5	6
26. Profiter des plaisirs de la vie est important pour lui/elle. Il/Elle aime se donner du bon temps.	1	2	3	4	5	6
27. C'est important pour cette personne de répondre aux besoins des autres. Il/Elle essaie de soutenir ceux et celles qu'il/elle connaît.	1	2	3	4	5	6
28. Il/Elle croit qu'il lui faut toujours montrer du respect à ses parents et aux personnes plus âgées. C'est important pour cette personne d'être obéissante	1	2	3	4	5	6
29. Il/Elle veut que tout le monde soit traité de manière juste, même les gens qu'il/elle ne connaît pas. C'est important pour cette personne de protéger les plus faibles dans la société.	1	2	3	4	5	6
30. Il/Elle aime les surprises. C'est important pour lui/elle d'avoir une vie passionnante.	1	2	3	4	5	6
31. Il/Elle fait tout ce qu'elle peut pour éviter de tomber malade. Rester en bonne santé est très important pour cette personne.	1	2	3	4	5	6
32. Progresser dans la vie est très important pour lui/elle. Il/Elle s'efforce de faire mieux que les autres	1	2	3	4	5	6
33. Pardonner à ceux qui l'ont blessée est important pour lui/elle. Il/Elle essaie de voir ce qui est bon chez eux et de ne pas avoir de rancune.	1	2	3	4	5	6
34. C'est important pour cette personne d'être indépendant(e). Il/Elle aime ne compter que sur lui-même/elle-même.	1	2	3	4	5	6
35. C'est important pour lui/elle d'avoir un gouvernement stable. Il/Elle s'inquiète du maintien de l'ordre social.	1	2	3	4	5	6
36. C'est important pour cette personne d'être toujours poli(e) avec les autres. Il/Elle essaie de ne jamais déranger ou irriter les autres.	1	2	3	4	5	6
37. Il/Elle veut vraiment profiter de la vie. C'est très important pour cette personne de s'amuser.	1	2	3	4	5	6
38. C'est important pour lui/elle d'être humble et modeste. Il/Elle essaie de ne pas attirer l'attention sur lui/elle.	1	2	3	4	5	6
39. Cette personne veut toujours être celui/celle qui prend les décisions. Il/Elle aime être celui/celle qui dirige.	1	2	3	4	5	6
40. C'est important pour cette personne de s'adapter à la nature et de s'y intégrer. Il/Elle croit qu'on ne devrait pas modifier la nature.	1	2	3	4	5	6

Quel est votre projet professionnel ?.....

Votre classe Votre âge Vous êtes de sexe : masculin féminin

Profession de votre père :.....

Profession de votre mère :

Code (4 chiffres et 2 lettres) :.....

Merci pour votre coopération

Annexe 6 : Tableau d'analyse intra-individuelle de la valeur Autonomie

Principaux résultats aux modèles de régression ordinale exploratoires centrés les caractéristiques intra-individuelles pour l'Autonomie en fonction du temps linéaire

Profils	Estimation initiale	Niveau de changement	R ²	R ² (%)	Variance résiduelle
0102pa	4.92	-.38	.14	13.78	1.33
0110dc	4.08	.00	.00	.00	.20
0202mc	4.83	-.25	.11	1.71	1.02
0206mc	3.75	.75	.75	75.00	.61
0208bm	4.75	-.63	.89	89.29	.31
0212om	4.75	-.13	.25	25.00	.31
0303hj	2.17	.88	.85	85.47	.51
0304lm	3.92	.50	.75	75.00	.41
0305cs	5.75	-.38	.75	75.00	.31
0306pl	4.25	-.38	.75	75.00	.31
0307hm	4.67	-.13	.06	5.77	.71
0308sc	4.25	.13	.25	25.00	.31
0312cj	5.33	-.25	.75	75.00	.20
0404bc	4.33	-.50	.92	92.31	.20
0408pe	3.58	.13	.11	1.71	.51
0502pc	6.25	-.63	.89	89.29	.31
0503rm	4.75	-.13	.25	25.00	.31
0506ll	4.33	.00	.00	.00	.20
0508ap	5.00	-.13	.25	25.00	.31
0512lj	4.83	-.13	.75	75.00	.10
0701ea	5.08	.00	.00	.00	.41
0702lm	4.58	-.13	.75	75.00	.10
0704jp	4.75	.00	.00	.00	.61
0706lc	6.25	-.88	.94	94.23	.31
0707dr	2.42	.25	.11	1.71	1.02
0707pf	4.50	.00	.00	.00	.61
0709lm	5.42	-.13	.06	5.77	.71

0712se	2.67	.88	.75	75.00	.71
0805gm	2.75	.75	.75	75.00	.61
0808ca	3.67	-.25	.75	75.00	.20
0901pj	3.17	.63	.99	98.68	.10
0909ra	2.67	.63	.75	75.00	.51
0912bp	4.00	.38	.25	25.00	.92
1003fa	2.83	1.00	.75	75.00	.82
1004pb	3.25	.38	.75	75.00	.31
1010gc	4.50	-.13	.25	25.00	.31
1102lm	4.67	-.25	.75	75.00	.20
1107ba	3.83	.13	.75	75.00	.10
1109hl	4.00	.50	.57	57.14	.61
1110tj	6.08	-.38	.52	51.92	.51
1207mg	4.42	.00	.00	.00	.20
1208ba	7.00	-.75	.75	75.00	.61
1209lz	3.50	.00			.00
1301fl	4.00	.38	.75	75.00	.31
1301tm	5.25	-.13	.25	25.00	.31
1307lv	6.42	-1.00	.92	92.31	.41
1501hj	4.75	.25	.25	25.00	.61
1501lh	3.25	.38	.25	25.00	.92
1501ma	5.17	-.13	.11	1.71	.51
1508ba	5.17	-.13	.75	75.00	.10
1508le	5.58	.00	.00	.00	1.02
1510hc	4.50	.25	.25	25.00	.61
1511bn	2.83	.75	.87	87.10	.41
1705db	4.17	-.13	.75	75.00	.10
1706ml	3.25	.13	.25	25.00	.31
1802gt	3.50	.25	1.00	10.00	.00
1803gc	5.92	-.25	.75	75.00	.20
1806lm	5.83	.00	.00	.00	.20
1808dv	6.83	-1.00	.98	97.96	.20
1808tc	4.75	.00			.00
1811dl	6.83	-1.25	.95	94.94	.41
1811ds	3.42	.38	.36	35.53	.71

1911sl	3.83	.25	.43	42.86	.41
2004ht	5.33	-.25	.75	75.00	.20
2005tc	6.75	-.63	.89	89.29	.31
2008mn	4.67	-.25	.75	75.00	.20
2009rs	4.83	-.38	.36	35.53	.71
2103al	3.33	.25	.04	4.48	1.63
2105cl	5.25	-.25	.25	25.00	.61
2107bg	3.50	-.13	.25	25.00	.31
2110sl	4.75	-.63	.48	48.08	.92
2204bi	2.17	1.13	1.00	99.59	.10
2208jm	3.25	.38	.25	25.00	.92
2209bs	3.42	.13	.11	1.71	.51
2307bt	2.33	.75	.87	87.10	.41
2310ac	1.92	1.38	1.00	99.73	.10
2310fl	3.00	-.13	.04	3.57	.92
2402br	3.33	.38	.52	51.92	.51
2402lm	4.67	-.38	.36	35.53	.71
2407ba	4.08	.00	.00	.00	.20
2407bh	4.67	-.25	.43	42.86	.41
2501jm	4.92	.38	.96	96.43	.10
2502cv	4.33	.00	.00	.00	.20
2506da	6.33	-.63	.38	38.27	1.12
2509re	4.00	.00			.00
2605la	3.17	.75	.87	87.10	.41
2609tj	5.00	.00			.00
2610mj	4.17	-.25	.75	75.00	.20
2611bj	5.25	-.63	.89	89.29	.31
2704ls	5.67	-.25	.43	42.86	.41
2705hp	4.33	.13	.11	1.71	.51
2705la	5.00	.13	.25	25.00	.31
2712lo	4.17	.00	.00	.00	.20
2804dt	4.50	-.13	.25	25.00	.31
2805gf	5.75	-.50	.57	57.14	.61
2809cl	4.75	-.25	.25	25.00	.61
2906br	3.33	-.13	.06	5.77	.71

2909lm	2.33	.63	.60	6.48	.71
3004bl	4.58	-.50	.75	75.00	.41
3007hc	5.17	.00	.00	.00	.41
3007mt	3.58	.13	.06	5.77	.71
3009de	3.17	.38	.96	96.43	.10
3009dl	5.75	.00			.00
3011ln	2.08	.50	.92	92.31	.20
3103pm	4.00	.25	.25	25.00	.61
3105bk	5.17	-.50	.92	92.31	.20
3105gc	5.00	-.13	.25	25.00	.31
3108lp	4.00	-.13	.25	25.00	.31

Note. $N = 108$.

Annexe 7 : Caractéristiques descriptives des élèves en fonction du niveau scolaire basées sur les scores z

	Seconde (n = 390)		Première (n = 447)		Terminal (n = 415)		ANOVA		
	M	ET	M	ET	M	ET	F	p	η^2
Transcendance de soi	-.022	1.031	.031	.931	.051	.975	.58	.56	–
Bienveillance	-.045	1.041	-.002	.980	.089	.963	1.92	.15	–
Universalisme	-.006	1.008	.041	.954	.022	.967	.24	.78	–
Continuité	-.107	1.032	-.137	.982	.029	.976	3.37	.04	< .01
Conformité	-.056	.994	-.087	1.003	.000	.968	.85	.43	–
Sécurité	-.189	1.057	-.080	.989	.045	.991	5.40	< .01	< .01
Tradition	.008	1.037	-.147	.958	.020	.944	3.92	.02	< .01
Ouverture au changement	-.022	1.019	.002	.904	.027	.977	.26	.77	–
Autonomie	-.017	.967	-.001	.898	.100	.984	1.85	.16	–
Stimulation	-.020	1.018	.005	.946	-.074	.967	.73	.48	–
Affirmation de soi	-.076	1.028	.032	1.025	.044	.967	1.75	.17	–
Pouvoir	-.068	1.040	.018	1.051	.088	.982	2.34	.10	–
Accomplissement	-.060	1.020	.035	.986	-.008	.952	.98	.38	–

Note. $n = 1252$.

Remarque : Le fait que les moyennes et les écart-types s'expriment en scores z n'a aucun impact sur les tests inférentiels. Les différences significatives reflètent donc celles que nous pouvons retrouver à partir des scores bruts. Au regard de la proximité des valeurs, trois décimales après la virgule ont été reportées au lieu de deux.

Annexe 8 : Caractéristiques descriptives des élèves en fonction de la série basées sur les scores z.

	S		ES		L		Techno		Pro		ANOVA		
	(n = 309)		(n = 194)		(n = 132)		(n = 139)		(n = 88)		F	p	η^2
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
Transcendance de soi	.093	.886	-.039	.945	.176	.981	-.097	1.027	.045	1.005	2.13	.08	–
Bienveillance	.034	.924	.072	.936	.140	1.097	-.067	1.004	.028	.968	1.29	.27	–
Universalisme	.103	.885	-.086	.976	.158	.942	-.092	1.061	.044	1.007	2.35	.06	–
Continuité	-.122	.956	-.068	1.000	-.142	1.018	-.056	.961	.319	.948	.22	.93	–
Conformité	-.066	.909	.017	.980	-.210	1.097	-.120	1.066	.261	.904	1.13	.34	–
Sécurité	-.166	1.010	.032	1.014	-.040	.954	.067	1.001	.269	.836	2.95	.02	.01
Tradition	-.042	.902	-.213	.970	-.071	1.016	-.076	.881	.189	1.066	1.73	.14	–
Ouverture au changement	.020	.903	-.075	.860	.123	.939	.025	1.085	.006	.988	.93	.44	–
Autonomie	.086	.869	-.075	.851	.276	.902	-.033	1.142	-.032	1.030	3.55	< .01	.01
Stimulation	-.069	.911	-.044	.908	-.114	1.038	.086	1.040	.051	.955	.87	.48	–
Affirmation de soi	.078	.946	.174	1.044	-.265	1.068	.010	.946	.097	.961	4.77	< .01	.02
Pouvoir	.102	.968	.173	1.068	-.224	1.146	.038	.990	.045	.849	4.10	< .01	.01
Accomplissement	.033	.903	.122	.983	-.219	1.043	-.018	.963	.113	1.019	2.77	.03	.01

Note. $n = 862$.

Remarque : Le fait que les moyennes et les écart-types s'expriment en scores z n'a aucun impact sur les tests inférentiels. Les différences significatives reflètent donc celles que nous pouvons retrouver à partir des scores bruts. Au regard de la proximité des valeurs, trois décimales après la virgule ont été reportées au lieu de deux.

Annexe 9 : Caractéristiques descriptives des élèves en série scientifique sur les scores z

	Élèves en 1ère (n = 122)		Élèves en terminal (n = 187)		Test de Student		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
Transcendance de soi	.076	.881	.104	.891	-.26	.79	–
Bienveillance	-.053	.929	.090	.919	-1.34	.18	–
Universalisme	.125	.893	.090	.882	.34	.73	–
Continuité	-.239	.879	-.046	.998	-1.74	.08	–
Conformité	-.185	.916	.011	.898	-1.86	.06	–
Sécurité	-.162	.902	-.169	1.077	.06	.96	–
Tradition	-.197	.856	.059	.920	-2.46	.02	.02
Ouverture au changement	.028	.878	.015	.921	.12	.91	–
Autonomie	.058	.823	.105	.899	-.46	.64	–
Stimulation	-.020	.936	-.100	.895	.75	.46	–
Affirmation de soi	.002	.967	.128	.931	-1.15	.25	–
Pouvoir	.007	.982	.164	.957	-1.39	.17	–
Accomplissement	-.003	.953	.057	.870	-.57	.57	–

Note. $n = 309$.

Remarque : Le fait que les moyennes et les écart-types s'expriment en scores z n'a aucun impact sur les tests inférentiels. Les différences significatives reflètent donc celles que nous pouvons retrouver à partir des scores bruts. Au regard de la proximité des valeurs, trois décimales après la virgule ont été reportées au lieu de deux.

Annexe 10 : Caractéristiques descriptives des élèves en série économique et sociale sur les scores z

	Élèves en 1ère (n = 150)		Élèves en terminal (n = 44)		Test de Student		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
Transcendance de soi	-.043	.962	-.023	.893	-.12	.90	–
Bienveillance	.015	.960	.266	.833	-1.60	.12	–
Universalisme	-.064	1.004	-.161	.878	.58	.56	–
Continuité	-.143	1.015	.187	.913	-1.94	.06	–
Conformité	-.043	1.011	.218	.845	-1.56	.12	–
Sécurité	-.053	1.028	.323	.917	-2.18	.03	.02
Tradition	-.236	.957	-.135	1.018	-.61	.55	–
Ouverture au changement	-.077	.877	-.067	.807	-.06	.95	–
Autonomie	-.097	.884	.001	.732	-.67	.51	–
Stimulation	-.021	.884	-.123	.991	.65	.51	–
Affirmation de soi	.132	1.071	.319	.943	-1.05	.30	–
Pouvoir	.135	1.076	.303	1.039	-.92	.36	–
Accomplissement	.088	1.023	.235	.829	-.87	.39	–

Note. $n = 194$.

Remarque : Le fait que les moyennes et les écart-types s'expriment en scores z n'a aucun impact sur les tests inférentiels. Les différences significatives reflètent donc celles que nous pouvons retrouver à partir des scores bruts. Au regard de la proximité des valeurs, trois décimales après la virgule ont été reportées au lieu de deux.

Annexe 11 : Caractéristiques descriptives des élèves en série littéraire sur les scores z

	Élèves en 1ère (n = 70)		Élèves en terminal (n = 62)		Test de Student		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
Transcendance de soi	.210	1.007	.136	.958	.43	.67	–
Bienveillance	.114	1.192	.169	.987	–.29	.78	–
Universalisme	.216	.965	.093	.917	.75	.46	–
Continuité	–.192	1.092	–.086	.933	–.59	.55	–
Conformité	–.331	1.080	–.073	1.109	–1.35	.18	–
Sécurité	–.040	1.003	–.040	.905	.00	1.00	–
Tradition	–.061	1.096	–.083	.927	.13	.90	–
Ouverture au changement	.194	.865	.043	1.016	.92	.36	–
Autonomie	.242	.835	.315	.978	–.46	.65	–
Stimulation	.056	1.013	–.307	1.041	2.03	.05	.03
Affirmation de soi	–.157	1.021	–.386	1.115	1.23	.22	–
Pouvoir	–.183	1.190	–.271	1.102	.44	.66	–
Accomplissement	–.086	.923	–.370	1.154	1.57	.12	–

Note. $n = 132$.

Remarque : Le fait que les moyennes et les écart–types s'expriment en scores z n'a aucun impact sur les tests inférentiels. Les différences significatives reflètent donc celles que nous pouvons retrouver à partir des scores bruts. Au regard de la proximité des valeurs, trois décimales après la virgule ont été reportées au lieu de deux.

Annexe 12 : Caractéristiques descriptives des élèves en série technologique sur les scores z

	Élèves en 1ère (n = 60)		Élèves en terminal (n = 79)		Test de Student		
	M	ET	M	ET	T	p	η^2
Transcendance de soi	-.043	.897	-.138	1.120	.54	.59	–
Bienveillance	-.032	.907	-.094	1.076	.36	.72	–
Universalisme	-.040	.972	-.133	1.128	.51	.61	–
Continuité	-.184	.984	.042	.937	-1.38	.17	–
Conformité	-.019	1.105	-.197	1.037	.97	.33	–
Sécurité	-.197	1.144	.268	.830	-2.77	< .01	.05
Tradition	-.205	.895	.023	.863	-1.52	.13	–
Ouverture au changement	-.132	1.079	.144	1.081	-1.52	.13	–
Autonomie	-.144	1.066	.051	1.196	-1.00	.32	–
Stimulation	-.064	1.131	.200	.957	-1.50	.14	–
Affirmation de soi	.023	1.091	.000	.826	.15	.88	–
Pouvoir	-.022	1.110	.084	.892	-.63	.53	–
Accomplissement	.057	1.046	-.075	.896	.80	.43	–

Note. $n = 139$.

Remarque : Le fait que les moyennes et les écart-types s'expriment en scores z n'a aucun impact sur les tests inférentiels. Les différences significatives reflètent donc celles que nous pouvons retrouver à partir des scores bruts. Au regard de la proximité des valeurs, trois décimales après la virgule ont été reportées au lieu de deux.

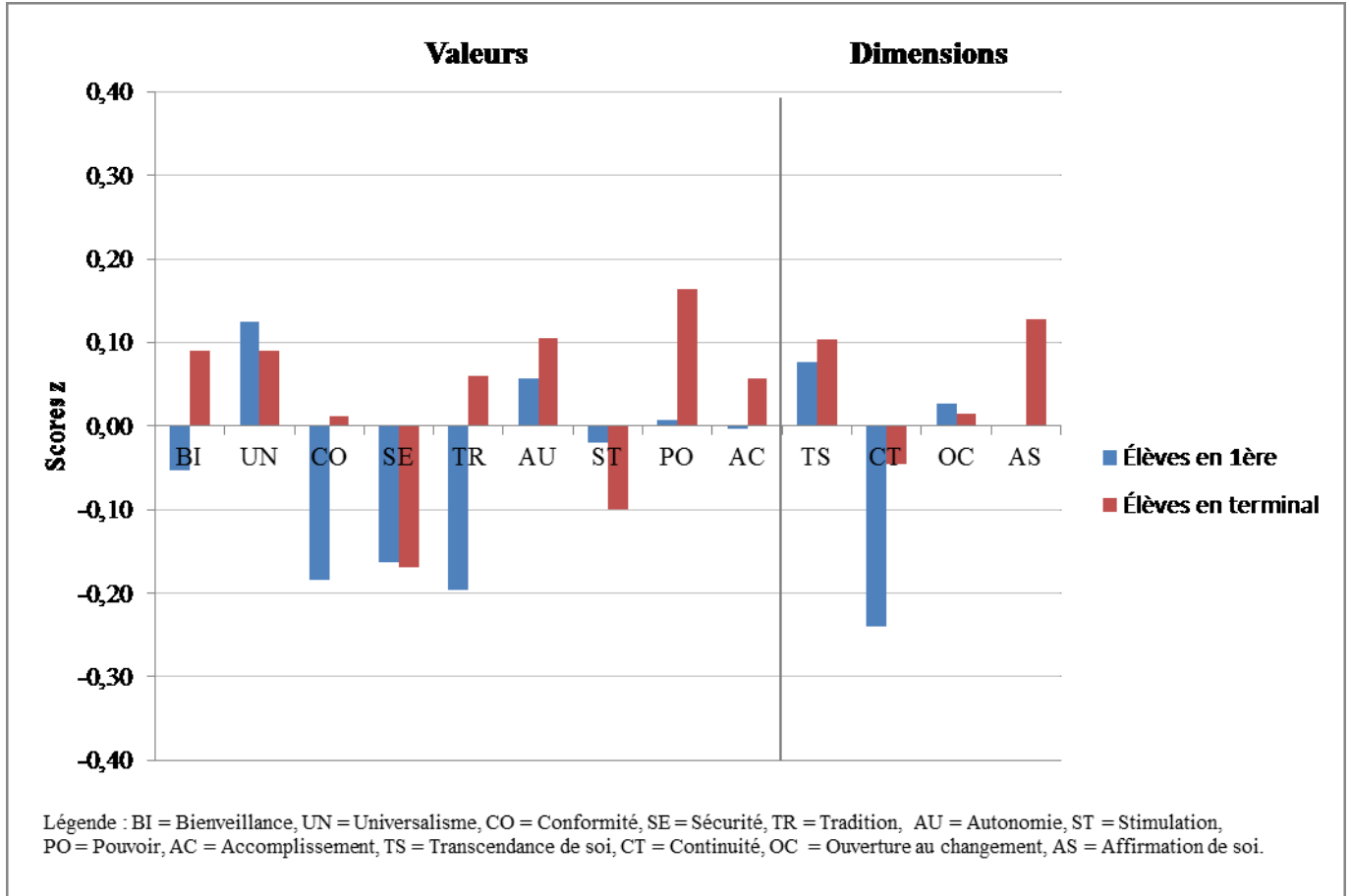
Annexe 13 : Caractéristiques descriptives des élèves en série professionnelle sur les scores z

	Élèves en 1ère (n = 45)		Élèves en terminal (n = 43)		Test de Student		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
Transcendance de soi	-.025	.873	.118	1.133	-.67	.51	–
Bienveillance	-.063	.932	.123	1.005	-.90	.37	–
Universalisme	-.002	.876	.093	1.137	-.44	.66	–
Continuité	.305	.870	.333	1.033	-.14	.89	–
Conformité	.321	.816	.198	.993	.64	.53	–
Sécurité	.143	.824	.401	.838	-1.45	.15	–
Tradition	.226	1.013	.149	1.130	.34	.74	–
Ouverture au changement	.076	.845	-.066	1.125	.67	.50	–
Autonomie	-.030	.941	-.035	1.127	.02	.98	–
Stimulation	.173	.812	-.078	1.081	1.24	.22	–
Affirmation de soi	.091	.933	.103	1.001	-.06	.95	–
Pouvoir	.026	.794	.065	.912	-.22	.83	–
Accomplissement	.121	.977	.105	1.072	.07	.94	–

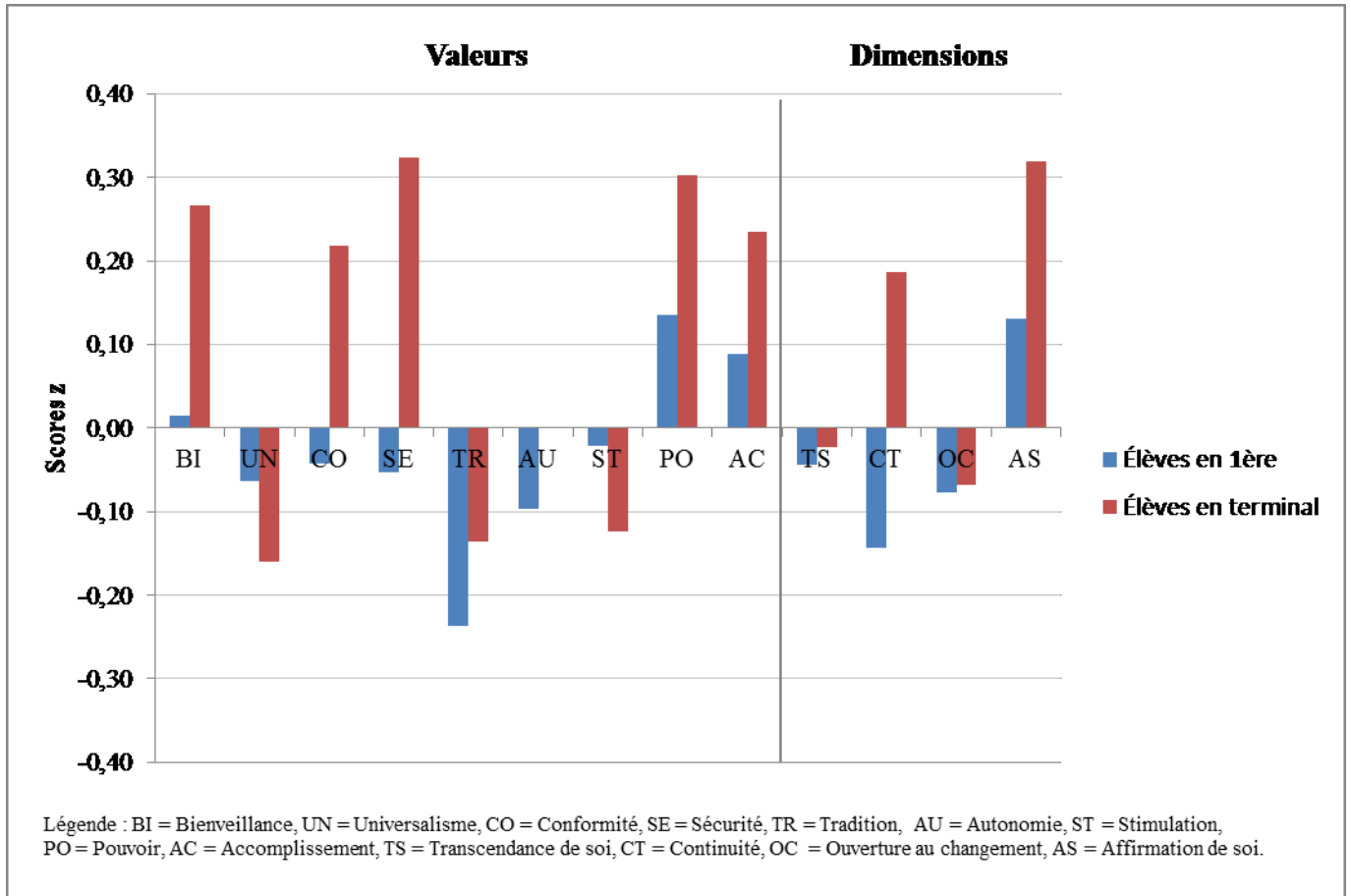
Note. $n = 88$.

Remarque : Le fait que les moyennes et les écart-types s'expriment en scores z n'a aucun impact sur les tests inférentiels. Les différences significatives reflètent donc celles que nous pouvons retrouver à partir des scores bruts. Au regard de la proximité des valeurs, trois décimales après la virgule ont été reportées au lieu de deux.

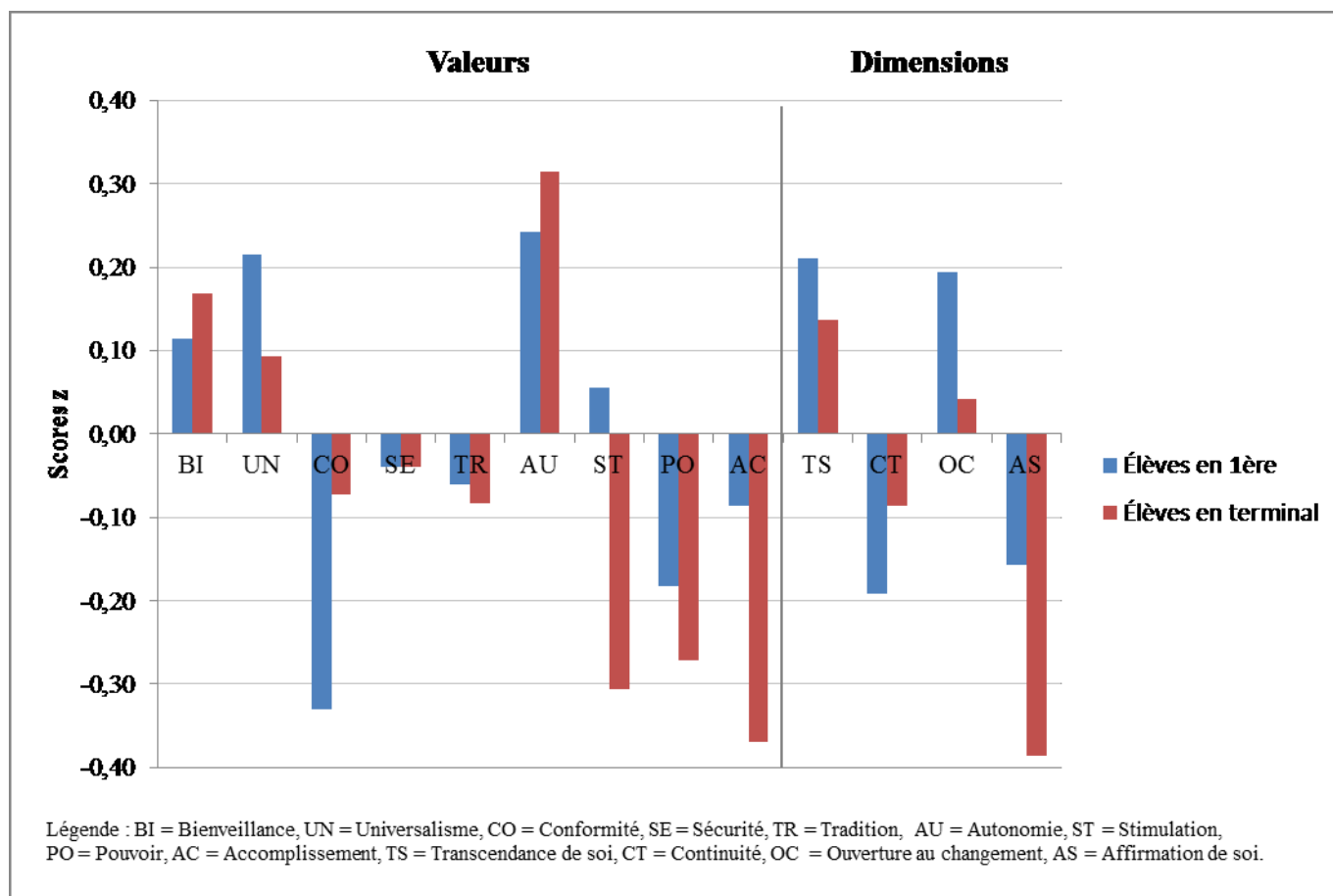
Annexe 14 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série scientifique



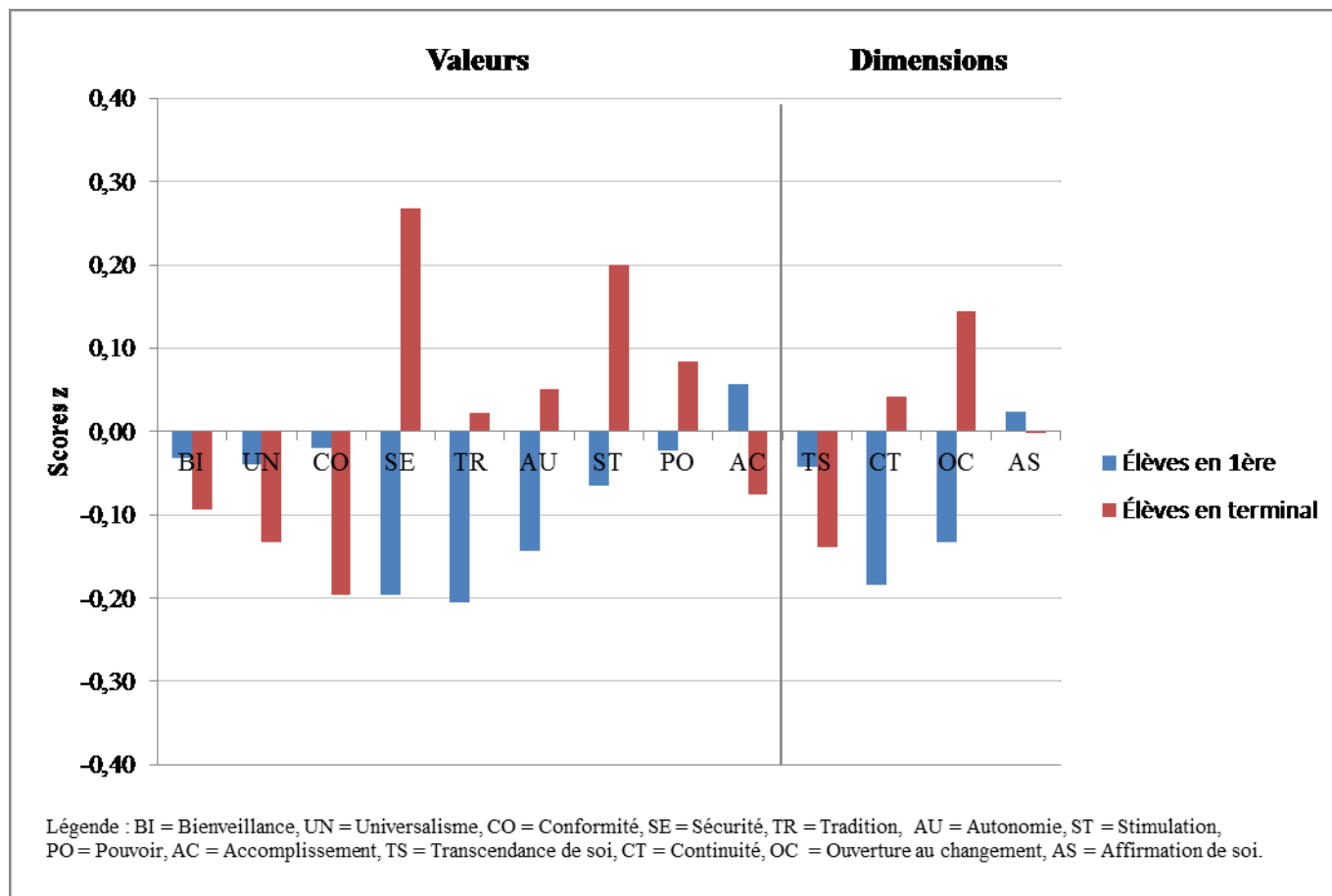
Annexe 15 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série économique et sociale



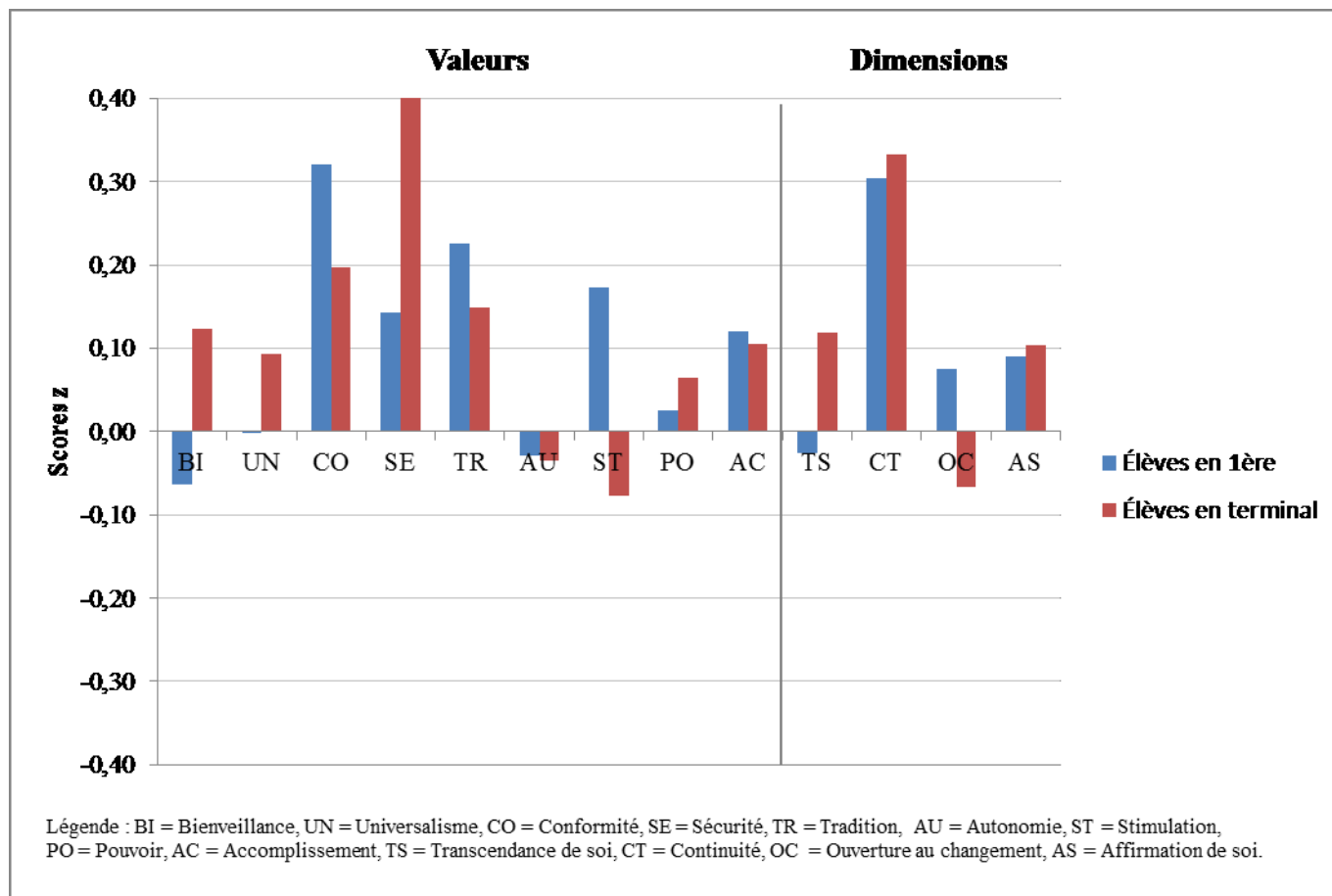
Annexe 16 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série littéraire



Annexe 17 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série technologique



Annexe 18 : Distribution comparée des valeurs et dimensions chez les élèves en série professionnelle



Annexe 19 : Brève échelle des événements de vie d'adolescents

Voici une liste d'événements, à quelle fréquence les avez-vous vécus depuis janvier 2015 ?

Lisez chaque phrase ci-dessous et indiquez votre réponse en cochant une seule case :

Jamais, Rarement, Souvent ou Très souvent. Merci pour votre coopération.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
<i>Événements en famille</i>				
1. Je me suis disputé avec un membre de la famille				
2. Je me suis concilié avec un membre de la famille				
3. J'ai reçu l'aide d'un membre de la famille quand j'en ai eu besoin.				
4. Je n'ai pas reçu l'aide d'un membre de la famille quand j'en ai eu besoin				
5. On m'a permis de faire quelque chose que j'ai voulu				
6. On ne m'a pas permis de faire quelque chose que j'ai voulu				
<i>Événements entre amis intimes</i>	XXXXX	XXXXX	XXXXX	XXXXX
7. Je me suis disputé avec un ami				
8. Je me suis concilié avec un ami				
9. J'ai reçu l'aide d'un ami quand j'en ai eu besoin				
10. Je n'ai pas reçu l'aide d'un ami quand j'en ai eu besoin				
11. Un ami m'a rejoint pour un événement particulier quand je le lui ai demandé				
12. Un ami ne m'a pas rejoint pour un événement particulier quand je le lui ai demandé				
<i>Événements entre camarades</i>	XXXXX	XXXXX	XXXXX	XXXXX
13. Un camarade de classe m'a taquiné ou menacé				
14. Un camarade de classe m'a défendu contres d'autres personnes				
15. J'ai été invité à participer à un événement de groupe				
16. J'ai été exclu d'un événement de groupe				
17. J'ai eu un rendez-vous romantique agréable				
18. J'ai eu rendez-vous romantique décevante				
<i>Événements scolaires</i>	XXXXX	XXXXX	XXXXX	XXXXX
19. J'ai obtenu une/des mauvaises notes à l'école				
20. J'ai obtenu une/de bonnes notes à l'école				
21. J'ai terminé un devoir important en une fois				
22. Je n'ai pas terminé un devoir important (ou étais en retard)				
23. Un professeur m'a dit que j'ai bien fait mon travail				
24. Un professeur m'a dit que j'ai mal fait mon travail				

<i>Événements au travail et hors de l'école</i>	XXXXX	XXXXX	XXXXX	XXXXX
25. J'ai découvert que je peux faire quelque chose de mieux que quelqu'un d'autre				
26. J'ai découvert que je ne peux pas faire quelque chose de mieux que quelqu'un d'autre				
27. J'ai fait quelque chose à propos duquel je me suis senti gêné				
28. J'ai fait quelque chose dont je suis fier				
29. J'ai fait quelque chose en dehors de l'école à propos duquel j'ai été félicité				
30. J'ai fait quelque chose en dehors de l'école à propos duquel j'ai été critiqué				
<i>Événements de santé et de corps</i>	XXXXX	XXXXX	XXXXX	XXXXX
31. Mon corps a changé d'une manière que j'ai voulue				
32. Mon corps a changé d'une manière que je n'ai pas voulue				
33. Je suis tombé malade ou je me suis blessé				
34. J'ai bien guéri après une maladie ou une blessure				
35. Quelqu'un m'a insulté à cause de ma façon de le regarder				
36. Quelqu'un m'a fait un compliment à cause de ma façon de le regarder				

Code (4 chiffres et 2 lettres) :

Annexe 20 : Distribution des modalités de réponse pour chaque événement de vie (en pourcentage)

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
<i>Événements en famille</i>				
1. Je me suis disputé avec un membre de la famille	16.39	52.46	21.31	9.84
2. Je me suis concilié avec un membre de la famille	14.75	31.15	40.98	13.11
3. J'ai reçu l'aide d'un membre de la famille quand j'en ai eu besoin.	1.64	22.95	54.10	21.31
4. Je n'ai pas reçu l'aide d'un membre de la famille quand j'en ai eu besoin	59.02	31.15	8.20	1.64
5. On m'a permis de faire quelque chose que j'ai voulu	1.64	11.48	62.30	24.59
6. On ne m'a pas permis de faire quelque chose que j'ai voulu	42.62	40.98	13.11	3.28
Moyenne des réponses	22.68	31.69	33.33	12.30
<i>Événements entre ami.e.s intimes</i>				
7. Je me suis disputé avec un ami	19.67	47.54	27.87	4.92
8. Je me suis concilié avec un ami	16.39	22.95	37.70	22.95
9. J'ai reçu l'aide d'un ami quand j'en ai eu besoin	4.92	9.84	44.26	40.98
10. Je n'ai pas reçu l'aide d'un ami quand j'en ai eu besoin	42.62	45.90	8.20	3.28
11. Un ami m'a rejoint pour un événement particulier quand je le lui ai demandé	6.56	19.67	44.26	29.51
12. Un ami ne m'a pas rejoint pour un événement particulier quand je le lui ai demandé	47.54	44.26	3.28	4.92
Moyenne des réponses	22.95	31.69	27.60	17.76
<i>Événements entre camarades</i>				
13. Un camarade de classe m'a taquiné ou menacé	57.38	36.07	6.56	0.00
14. Un camarade de classe m'a défendu contres d'autres personnes	42.62	26.23	24.59	6.56
15. J'ai été invité à participer à un événement de groupe	6.56	11.48	54.10	27.87
16. J'ai été exclu d'un événement de groupe	67.21	31.15	1.64	0.00
17. J'ai eu un rendez-vous romantique agréable	37.70	16.39	26.23	19.67
18. J'ai eu rendez-vous romantique décevante	72.13	24.59	3.28	0.00
Moyenne des réponses	47.27	24.32	19.40	9.02

Suite de l'Annexe 19

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
<i>Événements scolaires</i>				
19. J'ai obtenu une/des mauvaises notes à l'école	1.64	52.46	37.70	8.20
20. J'ai obtenu une/de bonnes notes à l'école	1.64	16.39	59.02	22.95
21. J'ai terminé un devoir important en une fois	9.84	13.11	45.90	31.15
22. Je n'ai pas terminé un devoir important (ou étais en retard)	39.34	47.54	11.48	1.64
23. Un professeur m'a dit que j'ai bien fait mon travail	4.92	9.84	72.13	13.11
24. Un professeur m'a dit que j'ai mal fait mon travail	24.59	60.66	11.48	3.28
Moyenne des réponses	13.66	33.33	39.62	13.39
<i>Événements au travail et hors de l'école</i>				
25. J'ai découvert que je peux faire quelque chose de mieux que quelqu'un d'autre	8.20	37.70	47.54	6.56
26. J'ai découvert que je ne peux pas faire quelque chose de mieux que quelqu'un d'autre	21.31	54.10	22.95	1.64
27. J'ai fait quelque chose à propos duquel je me suis senti gêné	21.31	36.07	32.79	9.84
28. J'ai fait quelque chose dont je suis fier	8.20	18.03	54.10	19.67
29. J'ai fait quelque chose en dehors de l'école à propos duquel j'ai été félicité	11.48	34.43	31.15	22.95
30. J'ai fait quelque chose en dehors de l'école à propos duquel j'ai été critiqué	50.82	34.43	13.11	1.64
Moyenne des réponses	20.22	35.79	33.61	10.38
<i>Événements de santé et de corps</i>				
31. Mon corps a changé d'une manière que j'ai voulue	24.59	44.26	22.95	8.20
32. Mon corps a changé d'une manière que je n'ai pas voulue	42.62	27.87	24.59	4.92
33. Je suis tombé malade ou je me suis blessé	14.75	50.82	22.95	11.48
34. J'ai bien guéri après une maladie ou une blessure	29.51	16.39	31.15	22.95
35. Quelqu'un m'a insulté à cause de ma façon de le regarder	55.74	36.07	8.20	0.00
36. Quelqu'un m'a fait un compliment à cause de ma façon de le regarder	55.74	19.67	19.67	4.92
Moyenne des réponses	37.16	32.51	21.58	8.74

Valeurs et choix vocationnel chez les jeunes : Déterminants de l'évolution des valeurs chez des élèves du collège et lycée

Résumé

Malgré une abondante littérature scientifique consacrée aux valeurs en tant que croyances et préférences partagées, les valeurs des adolescent.e.s sont peu étudiées. Ainsi, l'objectif de cette thèse consiste à contribuer à une meilleure compréhension des valeurs, à travers l'analyse des déterminants du changement des valeurs à l'adolescence. Nous avons réalisé trois études auprès des élèves à l'aide du questionnaire des valeurs de Schwartz. La première étude porte sur l'analyse du lien entre le facteur âge et l'évolution des valeurs chez les adolescent.e.s. La deuxième étude analyse le rôle des variables personnelles et sociodémographiques sur le changement des valeurs. La dernière étude porte sur l'impact des événements de vie inopinés sur l'évolution des valeurs. A partir de l'examen de la littérature proposée à ce sujet et des résultats de ces trois études, un modèle théorique de l'évolution des valeurs est proposé. De même, l'implication pratique de cette recherche préconise une approche holistique et dynamique d'aide à l'élaboration des projets des adolescent.e.s.

Mots clés : Valeurs, événements de vie, adolescence, évolution.

Résumé en anglais

Despite a wealth of scientific literature on values as shared beliefs and preferences, adolescent values are poorly studied. Thus, the aim of this thesis is to contribute to a better understanding of values, through the analysis of the determinants of change in values in adolescence. We conducted three student studies using the Schwartz Values Questionnaire. The first study deals with the analysis of the link between the age factor and the evolution of values in adolescents. The second study analyzes the role of personal and sociodemographic variables in changing values. The last study focuses on the impact of unplanned life events on the evolution of values. From the review of the literature proposed on this subject and the results of these three studies, a theoretical model of the evolution of values is proposed. Similarly, the practical implication of this research advocates a holistic and dynamic approach to assist in the development of adolescent projects.

Key words: Values, life events, adolescence, evolution.