RAPPORT DE RECHERCHE 2001

L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress.

Recherche subventionnée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées

Pierre Tap, Professeur à l'Université Toulouse-le Mirail, responsable de la recherche

Participent à la recherche:

Sylvie Esparbès-Pistre, Serge Lacoste, Alicia Lamia, Gwenaëlle Lévêque, Florence Sordes-Ader.

SOMMAIRE

- 1. Objet de la recherche
- 2. Problématique et hypothèses
- 3. Méthodologie
- 3.1 Recueil des données qualitatives
 - 3.1.1 Les caractéristiques socio-biographiques des lycéens
 - 3.1.2 Les difficultés d'orientation
- 3.2 Recueil des données quantitatives
 - 3.2.1 Le stress perçu (Echelle Toulousaine de Stress)
 - 3.2.2 L'échelle de coping
 - 3.2.3 L'échelle d'estime de soi
- 3.3. Répartition de la population

4. Résultats

- 4.1 Evolution des difficultés d'orientation
 - 4.1.1 Les élèves de seconde
 - 4.1.2 Les élèves de première
 - 4.1.3 Les élèves de terminale
 - 4.1.4 Conclusions à propos des difficultés d'orientation au cours des trois années
- 4.2 Etude du stress selon la classe et le sexe
 - 4.2.1 Le stress global
 - 4.2.2 Les manifestations physiques du stress
 - 4.2.3 L'humeur dépressive
 - 4.2.4 La tension et la fébrilité
 - 4.2.5 La lassitude
 - 4.2.6 Conclusion
- 4.3 Evolution de l'estime de soi
 - 4.3.1 L'estime globale

- 4.3.2 Les dimensions de l'estime de soi
 - 4.3.2.1L'affirmation de soi par refus du négatif
 - 4.3.2.2 Soi physique émotionnel
 - 4.3.2.3 Soi scolaire futur
 - 4.3.2.4 Soi social émotionnel
 - 4.3.2.5 Conclusion
- 4.4 Evolution des stratégies de coping
 - 4.4.1. Les stratégies de Contrôle
 - 4.4.2. Les stratégies de Conversion Retrait.
 - 4.4.3. Les stratégies de Soutien Social
 - 4.4.4. Les stratégies de Refus.
- 4.5 Les liens existant entre le stress et l'estime de soi lors de cette évolution.
 - 4.5.1 Que se passe-t-il lorsque les élèves sont en seconde, en première et en terminale ?
 - 4.5.2 Que se passe-t-il sur l'évolution ?
- 4.6 Les liens existant entre le stress et les stratégies de coping lors de cette évolution.
- 4.7 Les liens existant entre l'estime de soi et les stratégies de coping lors de cette évolution.
- 4.8 Comment peut -on expliquer la mise en place des stratégies de coping ?
- 5- Conclusion générale des résultats
- 6- Valorisation de la recherche

1. Objet de la recherche

Notre recherche consiste à évaluer l'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress chez les lycéens et ses effets sur leur sentiment de valeur personnelle et leurs stratégies d'adaptation. Nous appréhenderons l'évolution des difficultés d'orientation et les conséquences psychologiques du stress chez des lycéens, de la classe de seconde à la classe de terminale.

2. Problématique et hypothèses

Nous étudions les effets psychologiques de la situation d'orientation scolaire (choix de filières, projet professionnel) auprès des lycéens intégrés dans un cursus d'enseignement général. Dans ce cadre, nous portons notre intérêt sur le stress vécu par les lycéens face à ce choix d'orientation "exigé", et sur les stratégies de faire face qu'ils mettent en oeuvre dans le but d'atténuer ce stress. Nous analysons également l'influence du stress sur l'estime de soi des adolescents.

Les diverses actions réalisées actuellement concernant le problème de l'orientation scolaire des adolescents mettent en avant le rôle primordial de l'information: mieux l'adolescent est informé, plus facilement il pourra s'orienter. Les objectifs de l'orientation sont au nombre de trois (Loi du 30 juillet 87). Ils couvrent l'ensemble des actions qui visent à favoriser chez les lycéens la préparation progressive de leurs choix scolaires et professionnels: (1) "Fonder l'aide individuelle à l'orientation sur les connaissances générales de l'environnement économique, du monde du travail et des activités professionnelles"; (2) "Établir un programme d'activités spécifiques centré sur la préparation des choix d'orientation"; (3) "Favoriser la mise en relation du travail et des résultats scolaires avec l'orientation dans un processus d'aide individuelle".

L'aide à l'orientation mise en place au lycée privilégie justement l'accès des élèves à l'information: la connaissance de l'environnement économique serait, notamment, un facteur essentiel dans la prise de décision du jeune. Les conseillers d'orientation (partenaires privilégiés des adolescents dans leur choix d'orientation), les conseillers d'éducation et les enseignants considérablement impliqués dans l'orientation du jeune, sont censés donner à

l'élève les moyens d'accéder aux informations sur les systèmes scolaires et universitaires, sur les professions et sur les formations qui y préparent.

La connaissance générale de l'environnement économique et des activités professionnelles s'acquiert ainsi, à la fois, par des observations conduites dans le monde du travail et par les rencontres ménagées au cours de l'année. Elle est facilitée par la perception qu'a l'élève de l'utilité, pour l'exercice d'une profession, des connaissances qu'il a acquises.

Cependant, nous pensons que la réponse de l'institution en terme d'information sur les filières, les écoles et les métiers se révèlent bien souvent inadaptée ou insuffisante. A certains moments, qui restent privilégiés, les jeunes se montrent réceptifs à l'information et disponibles pour un travail approfondi sur eux-mêmes et sur leurs projets. Ces moments ne sont pas identiques pour tous, et surtout, ils sont incompatibles avec une intervention de masse. Ce type d'aide à l'orientation est souvent générateur de stress pour l'adolescent. En effet, il subit de nombreuses pressions institutionnelles, mais aussi familiales.

Ainsi, au moment où se joue la construction de son identité, l'adolescent doit parallèlement négocier son projet d'orientation, prenant en compte les aspects économiques, sociaux, familiaux, psychologiques, scolaires.... Cette négociation s'avère souvent difficile, le jeune vivant parfois son projet de façon trop idéalisée et prégnante, visant une réalisation immédiate et non la maturation du projet. A travers l'élaboration d'un projet d'orientation et d'insertion, l'adolescent cherche à donner un sens à sa vie, sous l'effet de contraintes extérieures multiples, par l'obligation sociale qui le pousse à prendre une série de décisions relatives à son avenir.

Parler de projet d'orientation permet de souligner les aspects psychologiques de l'insertion professionnelle (Boutinet 1990). Le projet d'orientation scolaire à court terme renvoie au type d'études souhaité par l'intéressé en fonction du choix d'options, de sections d'enseignements, de filières de formation. La scolarisation suivie antérieurement, et son degré de réussite, influencent ce projet, ainsi que les aspirations ou motivations de l'adolescent. Différentes études permettent de montrer une opposition entre les jeunes ayant un projet scolaire déterminé, et ceux ayant un projet flou ou pas de projet du tout, ou encore un projet de mobilité (sortir du système scolaire et faire autre chose). Les adolescents présentant des projets scolaires bien définis réussissent bien à l'école, ils sont souvent dans des filières valorisées et se projettent plus facilement dans leurs futures études.

Lors de son entrée au lycée, l'adolescent inscrit en "seconde de détermination" suit un enseignement comportant un tronc commun (math, français, histoire-géographie, physique, langues vivantes, éducation physique et sportive, biologie ou technologie) et deux options

obligatoires (parmi 16 options possibles: dessin, musique, etc. ...). Le passage en <u>classe de première</u> (dans un lycée d'enseignement général) nécessite un choix entre trois séries: littéraire, scientifique, économique et sociale. En fin de <u>terminale</u>, le lycéen est à nouveau confronté à un moment important d'orientation: il doit prévoir son cursus post-baccalauréat (études longues ou courtes) et consolider un projet professionnel.

Ainsi, durant ces trois années, les jeunes se trouvent dans l'obligation de faire des choix concernant leur orientation scolaire: à la fin de la seconde et à la fin de la terminale. Cette nécessité peut menacer le bien-être psychologique, augmenter le sentiment d'impuissance et les amener à vivre un état de stress.

Deux situations sont envisageables:

- Le lycéen ressent une dissonance entre son choix "idéal" et des contraintes (internes ou externes), d'ordre matériel, socio-économique, affectif, ou personnel. Par exemple, désirant s'orienter vers une certaine profession, il est gêné dans son choix par des possibilités matérielles insuffisantes, par une conjoncture économique défavorable (manque de débouchés), par des attentes parentales opposées aux siennes, ou par ses propres compétences qu'il estime limitées.
- Ou bien, il peut se sentir "étranger" à la situation d'orientation scolaire: contraint de faire un choix alors qu'il n'a élaboré aucun projet, il craint de regretter ce choix prématuré.

Ainsi, gêné dans son choix et son projet professionnel par des contraintes extérieures ou personnelles, ou incapable de se projeter dans l'avenir, le lycéen vit un état de stress. Cependant, la situation d'orientation scolaire n'est pas stressante "objectivement" mais "subjectivement", en fonction du sens que l'adolescent lui accorde. Les causes du stress ne résident ni dans la nature de l'événement ni dans l'individu, mais dans la transaction entre l'individu et l'environnement. Le stress est envisagé ici comme l'ensemble des perceptions d'impuissance et de malaise qui envahissent l'individu face à des événements difficiles à maîtriser.

Mais, face à une situation perçue comme stressante et nécessitant des choix (l'orientation scolaire), le sujet n'est pas passif. Ses échecs et ses réussites passés ont participé à la construction de sa propre image, lui renvoyant une représentation plus ou moins positive de lui-même. Ainsi, le sujet peut se concevoir lui-même comme source d'effets particuliers, avoir le sentiment qu'il peut influer sur les choses et les êtres, diriger ou maîtriser les événements. Le sentiment de contrôle va lui permettre de faire face à des situations difficiles et de canaliser ses angoisses et ses échecs.

L'estime de soi est donc un aspect important de conscience et de connaissance de soi qui tend à exprimer le degré de tolérance, d'acceptation, de satisfaction personnelle, de respect pour soi-même. Il s'agit de l'évaluation intime du sujet face à lui-même ou en d'autres termes, l'estime de soi est l'appréciation, l'ensemble des jugements positifs ou négatifs que le sujet porte sur lui-même. L'estime implique la notion de mesure (estimer la valeur de soi), elle est donc positive ou négative. L'estime de soi existe dans divers domaines d'activités (scolaires, professionnels, social, relationnels, physiques, etc....) où le sujet est appelé à manifester ses compétences de façon appropriée et concerne ses manières d'être et de faire, ses acquis, ses sentiments et ses aspirations. L'estime de soi résulte donc du niveau de compétence et de réussite du sujet, selon les buts et les exigences qu'il s'est fixés et ceci dans tous les domaines d'activités.

Pour défendre son identité et pour dépasser le conflit, le sujet met en place des stratégies d'adaptation (de *coping*), lui permettant de s'ajuster à la nouvelle situation ou de se défendre contre toute emprise ou tout assujettissement. Le coping est un facteur stabilisateur permettant au sujet de maintenir une adaptation psychosociale pendant les périodes de stress. Le sujet ne subit pas passivement la situation. Il modifie constamment son environnement, pour trouver des conditions compatibles avec ses désirs et ses possibilités.

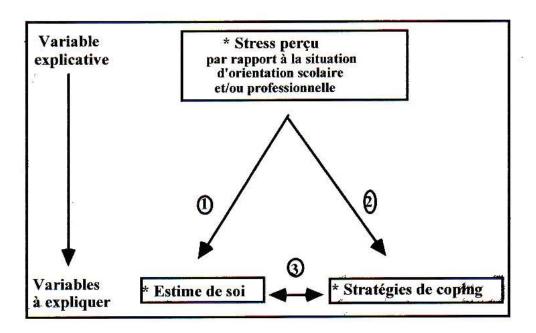
Sa réponse, pour faire face à la situation d'orientation, va dépendre du sens qu'il lui donne, de son expérience passée, de ses apprentissages, de ses compétences, de la mémorisation de ses échecs et de ses succès, de l'auto-évaluation de sa capacité à répondre à la demande (Rivolier). Selon Lazarus, en effet, le faire-face, ou coping, peut être considéré comme une forme de résolution de problème dans lequel l'enjeu est le bien-être de la personne et se réfère spécifiquement à la relation avec la situation de demande, vécue comme productrice de stress.

Les stratégies de coping utilisées font apparaître des dimensions cognitives, affectives et comportementales. Le sujet peut mettre en place des stratégies lui permettant de contrôler la situation (stratégie de contrôle), il peut demander de l'aide auprès d'autrui, professionnels ou proches (stratégie de soutien social), ou encore prendre du recul et mettre en place des stratégies de retrait, ou échapper à la situation, la nier, par des stratégies de refus.

Envisageant l'orientation comme une situation potentiellement stressante, nous faisons l'hypothèse suivante:

La manière dont l'adolescent fait face à son orientation (stratégies de coping), ainsi que son niveau d'estime de soi vont dépendre de la nature et du niveau de stress qu'il ressent par rapport à son avenir scolaire et/ou professionnel.

Notre schéma expérimental peut se synthétiser de la façon suivante :



Face au stress que provoque leur orientation scolaire et/ou professionnelle, quelles vont être les réactions des adolescents ?

- * 1- Quelle influence le stress a-t-il sur le niveau d'estime de soi de l'adolescent ? Par exemple, un haut niveau de stress entraîne-t-il une baisse de l'estime de soi ?
- * 2- Quelle influence le stress a-t-il sur les stratégies mises en place pour y faire face ?
- * 3- Est-ce que le niveau d'estime de soi des adolescents en situation d'orientation scolaire et/ou professionnelle influence les stratégies de coping mises en place ?
- 4- L'intensité et la nature du stress varient-elles en fonction des différentes situations (paliers d'orientation seconde - première, terminale - cursus post-baccalauréat), rencontrées par l'adolescent ?

3. Méthodologie

Cinq instruments ont été utilisés pour réaliser cette enquête ; deux d'entre eux permettent d'obtenir des données qualitatives, les trois autres des données quantitatives.

3.1 Recueil des données qualitatives

3.1.1 Les caractéristiques socio-biographiques des sujets (sexe, âge, situation scolaire, profession du père et de la mère, niveau d'études du père et de la mère) ont été recueillies par l'intermédiaire de quelques questions introduisant le questionnaire.

3.1.2 Les difficultés d'orientation

Onze questions permettent de savoir quelles sont les difficultés rencontrées par le lycéen et de cerner l'origine des difficultés rencontrées lors de leur orientation. Il est intéressant de savoir si le stress occasionné par la nécessité de choisir une orientation est dû:

- à l'absence d'un projet professionnel clairement défini par le jeune;
- à des difficultés scolaires ne lui permettant pas de s'engager dans la voie souhaitée;
- à des difficultés économiques (financières);
- à un manque d'information concernant les possibilités d'orientation ;
- ou encore à un manque de soutien de la part de son entourage proche.

Dix questions sont à choix fermé: le lycéen répond par oui ou par non (rencontre-t-il des difficultés ou non ?). La dernière question est ouverte: nous donnons la possibilité au jeune de s'exprimer à propos des difficultés qu'il rencontre, de les expliciter.

3.2 Recueil des données quantitatives

Les trois instruments suivants ont fait l'objet d'une validation. Nous définirons pour chacun d'eux les constructions théoriques, les analyses de validation ainsi que les tests utilisés pour le faire.

Nous avons testé ces instruments auprès de 2184 adolescents (1194 filles et 990 garçons), âgés de 12 à 20 ans. L'objectif était de vérifier notre schéma théorique initial concernant nos instruments, c'est-à-dire de mettre en évidence l'existence d'une structure globale puis multifactorielle (dimensions spécifiques).

Afin de vérifier la validité de nos instruments, nous avons calculé un coefficient de cohérence interne : l'alpha de Cronbach. Une échelle doit être fidèle pour être valide et avoir une utilité pratique ; la fidélité étant définie comme "le degré selon lequel des mesures sont exemptes d'erreur, et produisent par conséquent des résultats robustes" (Peter, 1979, p.6). Le coefficient alpha est la mesure de référence pour estimer la fidélité d'une échelle à plusieurs items. Cependant, selon les auteurs, les coefficients sont très variables. Des études (Davis, 1964) mettent en évidence que l'alpha, pour être acceptable, doit être supérieur à .50 ; d'autres (Murphy et Davidshofer, 1988) précisent qu'un coefficient inférieur à .60 est inacceptable, qu'à .70, il est d'un niveau bas. Il est d'un niveau modéré entre .80 et .90 et d'un niveau élevé à .90. Néanmoins, Boyle (1991) prétend qu'un alpha au-dessus de .90 doit être évité.

Afin de vérifier l'agencement des items, nous avons procédé à de nouvelles analyses. Les données ont donc été soumises à une Analyse en Composantes Principales (ACP), suivie de rotation varimax, dans laquelle les items sont des variables actives. L'ACP permet de sélectionner les variables "à expliquer" les plus pertinentes, d'identifier les principaux facteurs explicatifs. Elle recherche la combinaison linéaire de variables, formant ainsi un axe, pour lequel la variance est maximale : cet indice est la première composante principale (facteur I). Les autres axes ont un pourcentage de variance expliquée inférieur au premier ; ils peuvent également être interprétés si leur valeur propre est supérieure à 1. Cependant, l'ACP donne des solutions rigides, c'est-à-dire des explications statistiques ; l'ACP n'étant qu'une technique descriptive. Lorsque le chercheur vérifie des hypothèses relatives à l'organisation en dimensions des variables explorées, l'ACP ne constitue qu'une première étape, devant être suivie de la recherche de facteurs psychologiquement significatifs, infirmant ou confirmant les attentes préalables bien définies. La deuxième étape consiste à opérer des rotations varimax, celles-ci étant fondées sur des critères formels, c'est-à-dire sur l'orthogonalité des facteurs au cours des rotations, sur la simplification de la matrice des saturations avec maximisation ou minimisation des coordonnées des variables de chacun des facteurs. Ces rotations donnent généralement des facteurs psychologiquement interprétables et des solutions proches d'une structure simple (Reuchlin, 1992).

Ainsi, d'après le Scree-test de Cattell (1978), selon lequel le point d'inflexion de la courbe des valeurs propres décroissantes indique le nombre de facteurs à retenir, nous prendrons en compte un certain nombre de facteurs.

3.2.1 Le stress perçu (Echelle Toulousaine de Stress)

Cette échelle a été élaborée à partir de l'échelle québécoise "Mesure du Stress Psychologique" (comprenant 54 items) de Lemyre et Tessier (1988). Notre échelle comporte 30 items, en mettant l'accent sur les symptômes physiques et psychologiques du stress, sur les sentiments qu'un sujet peut éprouver. Elle appréhende la nature et l'intensité du stress.

Notre échelle a été construite, d'un point de vue théorique, autour de quatre "dimensions théoriques":

- « Les manifestations psychologiques » du stress (10 items) font référence à des sentiments négatifs ressentis par une personne lorsqu'elle vit une situation stressante. Ces sentiments négatifs concernent l'impuissance, la menace, la rumination, la solitude, la surcharge, le manque de contrôle face à la situation stressante et le fait de se sentir incompris.
- « Les manifestations physiques » provoquées par la situation vécue comme stressante (10 items) sont : la gorge serrée, le visage crispé, un nœud à l'estomac, les ongles rongés, les lèvres mordues, les pleurs, le rythme cardiaque, les bouffées de chaleurs, la respiration, les troubles intestinaux, le tremblement.
- « Les manifestations psycho-physiologiques » (5 items) sont caractérisées par : être tendu, fatigué, agité, insomniaque, vidé.
- « Les troubles de la temporalité » (5 items) se manifestent par : être pressé par le temps, inquiet de l'avenir, préoccupé par le lendemain, oubli des rendez-vous, difficultés d'organisation.

La consigne donnée dans notre recherche s'adaptait à l'adolescent : soit il choisissait une situation particulièrement difficile à vivre (*Cf. annexes : le questionnaire jaune*) ; soit il répondait à une situation particulière, l'orientation scolaire (*Cf. annexes : le questionnaire vert*).

Pour chacun des 30 items, les sujets doivent se positionner sur une échelle en 5 points, de «pas du tout d'accord» à «tout à fait d'accord».

Pour valider l'échelle (2184 élèves), nous avons procédé à une technique d'*Analyse en Composantes Principales suivie de rotation varimax*. Les analyses mettent en évidence de nouvelles dimensions, au nombre de quatre, satisfaisants à la fois les critères statistiques et psychologiques.

* Facteur 1 (32,2 % de variance ; VP=9.66): « Manifestations physiques du stress » est constitué de 10 items (par ordre de poids : 16, 8, 2, 28, 20, 4, 22, 26, 17, 10). La cohérence

interne est de α = .79. Il s'agit ici de manifestations du stress permettant à l'organisme de se préparer à une action physique.

- * Facteur 2 (5,7 % de variance; VP=1.69): ce facteur intitulé « Humeur dépressive » est composé de 9 items (14, 13, 25, 7, 15, 27, 21, 3, 9). La cohérence interne est de α = .86. ce facteur correspond à l'ensemble des sentiments liés à la perte de confiance en soi (impuissance, découragement) et de maîtrise des situations et des relations (solitude, menace, être incompris, inadaptation).
- * Facteur 3 (4,5 % de variance; VP=1.34): ce facteur appelé « Fébrilité/Tension » est constitué de 5 items(1, 5, 6, 12, 18). La cohérence interne est de α= .77. Ce facteur est lié à l'hyper activité et à la difficulté à gérer le temps sous la pression des styles de vie moderne, en particulier en milieu citadin.
- * Facteur 4 (4 % de variance; VP=1.21): intitulé « Lassitude », composé de 6 items (24, 30, 29, 11, 23, 19). La cohérence interne est de α = .71. Ce facteur est essentiellement fondé sur la fatigue, la perte d'énergie, le sentiment de vide, les difficultés à se reposer ou à développer de nouveaux efforts.

La cohérence interne pour l'échelle totale est excellente : α=.92

3.2.2 L'échelle de coping (L'échelle Toulousaine de Coping)

Cette échelle met en évidence les stratégies que l'adolescent met en place pour faire face au stress lié à l'orientation. Pour déterminer les stratégies de coping employées par les adolescents, nous nous référerons à une échelle que nous avons élaborée : l'Echelle Toulousaine de Coping, à partir d'une analyse critique des échelles de coping existantes (Lazarus et Folkman, 1980, 1984 ; Seiffge-Krenke, 1980 ; McCrae, 1982 ; Terry, 1984 ; Holohan et Moos, 1987 ; Carver et al., 1989).

Cette échelle, construite sur une base théorique, articule trois champs de conduite : (1) l'action représentant l'ensemble des processus par lequel le sujet prépare et gère l'action ; (2) l'information, par lequel le sujet recueille et traite les informations provenant de l'environnement, les élabore et se les approprie en fonction de la situation ; (3) l'émotion constituée de l'ensemble des réactions émotionnelles et des sentiments plus ou moins normatifs, permettant au sujet de légitimer ses actes et ses aspirations. Ces trois champs sont articulés à six stratégies de coping qui permettent au sujet de réagir aux situations inductrices de stress: (a) la focalisation consiste à concentrer l'énergie sur un comportement spécifique, sur un mode particulier d'information ou sur une défense émotionnelle répétitive ; (b) le

soutien social se caractérise par la demande ou l'acceptation d'une information ou d'une aide d'autrui ou la participation à des activités collectives; (c) le retrait implique une rupture d'interaction ou d'activités, un blocage de la pensée à propos de la situation, ou la recherche de compensation défensive; (d) la conversion traduit le désir de changer de conduites, de valeurs ou de représentations, en fonction des besoins adaptatifs; (e) le contrôle implique la régulation des activités mentales et des comportements ainsi que la nécessité de canaliser les émotions et d'objectiver les sentiments; (f) le refus est fondé sur l'incapacité à percevoir, à accepter la réalité de la situation, celle-ci provoquant des effets défensifs internes (Esparbès-Pistre, 1997; Sordes-Ader, 1996; Sordes-Ader, Esparbès-Pistre, Tap, 1997).

Le sujet doit répondre à différentes phrases en indiquant son degré d'accord sur une échelle allant de 1 (Pas du tout d'accord) à 5 (Tout à fait d'accord).

La validation par Analyse en Composantes Principales met en évidence quatre facteurs.

Les stratégies de contrôle :

Ce premier facteur explique 12.83 % de la variance totale (VP=6.92) et obtient un coefficient de cohérence interne (alpha de Cronbach) de .82 comprenant 17 items (19; 47; 37; 53; 11; 29; 17; 2; 1; 45, 46, 35, 9, 49; 8, 44 et 26). Le contrôle implique la maîtrise de la situation stressante à travers la coordination des activités ou des comportements, la contention des émotions et l'acceptation du problème. Nous pouvons voir apparaître le contrôle des pensées et des actes, correspondant à un traitement du problème de façon abstraite et logique. Il amène le sujet à porter un jugement réfléchi sur la situation afin de prendre le temps et trouver le comportement le plus approprié à la situation. Le contrôle émotionnel permet au sujet de ne pas paniquer, de maîtriser l'expression de ses émotions existantes face à la situation difficile. Enfin l'acceptation permet d'accepter le problème vécu et / ou apprendre à vivre avec, surtout lorsque le problème ne dépend pas de vous.

Les stratégies de conversion et de retrait.

Ce second facteur dégagé par l'ACP explique 8,32 % de la variance (VP=4.49) et obtient un alpha de Cronbach de .73. Mettre en place une stratégie de conversion amène le sujet à modifier sa façon de vivre pour faire face à la situation stressante. Son comportement, ses actions vont se trouver ainsi modifiés. Le retrait consiste pour le sujet à se replier sur luimême, réduisant ainsi ses activités. Les 13 items (24, 23, 10, 28, 43, 12, 25, 7, 6 15, 33, 21, et 14) identifiant ces stratégies se regroupent en deux dimensions : *la conversion et le retrait*

comportemental et social vont permettre au sujet, pour gérer le problème qu'il rencontre, de changer d'attitude et de comportement. Il peut développer une autre philosophie de vie, ou se tourner vers la religion. Le retrait comportemental et social consiste en un repli sur soi amenant le sujet à se détourner de son entourage ou des autres en général. Il peut aussi se « cloîtrer » dans l'imaginaire ou la rêverie, solution adoptée pour chasser le problème de son esprit et protéger ainsi son bien être. Le lien entre conversion et retrait montre que le désir de changement est plus une aspiration qu'une réalité vécue, puisque les sujets admettent ici qu'ils ne peuvent supporter la situation stressante qu'en la fuyant. Mais ce retrait leur fait prendre conscience de la nécessité du changement, personnel ou contextuel. L'impulsivité et la prise de médicament vient s'ajouter à la conversion-retrait. Cette sous-dimension du facteur correspond aux attitudes agressives à l'égard des autres ou des choses et au recours aux médicaments pour supporter la situation.

Les stratégies de soutien social.

L'analyse en composantes principales fait ressortir un troisième facteur expliquant 4.64 % de la variance (VP=2.5) et possédant un alpha de Cronbach de .74. Ce facteur définit les stratégies de soutien social. Celles-ci consistent à rechercher de l'aide auprès des autres, que ce soit en termes affectifs (besoin d'appui) ou cognitifs (demande de conseils, d'informations). La coopération des autres en terme d'aide, d'entraide ou de distraction est alors le moyen de lutte contre le stress. Ce facteur regroupe 14 items (18, 38, 20, 54, 36, 40, 4, 51; 41, 34, 52, 22, 3, 39) se répartissant en deux dimensions : Le soutien social coopératif et l'expression émotionnelle expriment le besoin de travailler avec les autres, de demander des conseils, de l'aide ou des encouragements. Exprimer leurs émotions, partager leurs sentiments constituent, pour ces sujets, un moyen de lutter contre le stress. La distraction et l'addictivité permettent au sujet de penser à autre chose qu'au problème, de faire autre chose, de mener d'autres activités pour ne pas y songer ou pour s'en distraire. Le fait que l'addictivité (consommation de nourriture, de drogue, d'alcool ou de tabac) soit associé au soutien social comme moyen de gérer le stress est en soit un résultat important : il montre bien ainsi la relation entre le besoin affectif de la relation aux autres et son déplacement sur l'absorption de substances.

Les stratégies de refus.

Le quatrième et dernier facteur mis en évidence par l'ACP explique 4.04% de la variance (Vp=2.18) et possède un coefficient de cohérence interne de .62. Ce facteur exprime

les stratégies de refus. Le refus implique l'existence d'attitudes fondées sur la négation de la réalité du problème, sur l'incapacité d'exprimer ses émotions ou sur le désir faire quelque chose de plus agréable. Dix items (50, 32, 5, 13; 48, 27, 30; 16, 31, 42) constituent ce facteur qui se diversifient en trois dimensions. La dénégation vise à nier le problème et le stress qu'il provoque; l'alexithymie se caractérise par l'incapacité du sujet à exprimer ses émotions ou à en accepter l'existence; la recherche de l'agréable, la rétention et l'humour, implique aussi, mais de façon un peu différente, le refus de la situation stressante.

L'ensemble de l'échelle de coping obtient un alpha de Cronbach de .85, qui attribue à l'instrument une cohérence interne élevée.

3.2.3 L'échelle d'estime de soi (L'échelle Toulousaine d'Estime de Soi)

L'E.T.E.S (Echelle toulousaine d'estime de soi) est une échelle d'attitude permettant d'obtenir un score d'estime de soi. L'échelle se compose de 60 affirmations, auxquelles le sujet doit répondre sur une échelle de type likert en 5 points (1 « pas du tout » ; (« très souvent ») (Oubrayrie, de Leonardis et Safont, 1994).

Dans le but de présenter "un instrument semblable dans sa structure pour les différentes générations" (Oubrayrie, Safont et Tap, 1991) nous avons construit trois versions : Enfants, Adolescents et Adultes. Nous avons fait l'hypothèse qu'il était possible de construire une échelle unidimensionnelle, intégrant différentes facettes de l'estime de soi renvoyant à divers domaines de vie.

Pour élaborer l'E.T.E.S., nous nous sommes inspirés d'échelles déjà existantes (Coopersmith, 1959 ; Rosenberg, 1965 ; Fitts, 1965 ; Harter, 1982). Toutefois, à notre avis, aucun de ces instruments ne permet d'explorer des domaines tels que le contrôle des émotions et l'évaluation du soi dans le futur.

Nous référant aux modèles de réévaluation des dimensions identitaires (Tap, 1980; Massonnat et Perron, 1990) et du mode de régulation des conflits (Baubion et al., 1987), nous avons défini cinq sous-échelles : le soi émotionnel (SE), le soi scolaire (SC), le soi social (SS), le soi physique (SP) et le soi futur (SF). Nous avons généré 12 items pour chaque sous-échelles, l'échelle entière étant composée de 60 items.

LE SOI ÉMOTIONNEL : Il s'agit de la représentation du contrôle des émotions et de la maîtrise de l'impulsivité. La maîtrise de soi permet une meilleure organisation dans l'action, elle

facilite la planification. Les items peuvent être positifs et directement liés à l'estime de soi, ou négatifs, et dans ce dernier cas, ils sont inversés pour le calcul du score d'estime de soi.

Exemples d'item: Je suis souvent anxieux (-); Je suis bien dans ma peau (+)

LE SOI SOCIAL : Il s'agit de la représentation des interactions avec autrui (parents et camarades) et du sentiment d'être reconnu socialement.

Exemple d'item : On s'ennuie en ma compagnie (-); J'aime qu'on me remarque et qu'on me reconnaisse dans un groupe (+).

LE SOI SCOLAIRE: La perception des compétences intervient dans la représentation que le sujet se fait de lui-même. Nous mesurons l'estime de soi, à travers la représentation que le sujet se fait de ses comportements et de ses performances dans le cadre scolaire.

Exemple d'item : Je me décourage facilement en classe (-) ; J'échoue en classe parce que je ne travaille pas assez (+).

LE SOI PHYSIQUE: L'image corporelle fait partie des représentations de soi et a une importance particulière à l'adolescence. En effet, au moment où son corps se transforme, l'adolescent est particulièrement centré sur son image corporelle. Dans la sous-échelle soi physique, sont illustrées par des items, les représentations de l'apparence corporelle, les représentations vis-à-vis du regard d'autrui (l'adolescent étant très sensible, du fait de sa quête d'identité, aux jugements qui concernent le corps dans son apparence), les représentations des aptitudes physiques et sportives et le désir de plaire.

Exemple d'item : Je me trouve trop gros(se) (-); Je trouve que mon corps est bien proportionné (+).

LE SOI FUTUR OU PROJECTIF: Par la dimension "soi futur", nous voulons cerner le rôle de l'affirmation du soi joué par le projet dans la représentation de soi. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle le projet de soi, à l'adolescence, passe par un désir d'insertion dans le monde des adultes, de participation à la collectivité, d'adoption de valeurs légitimées. Nous proposons ici des items chargés de valeurs supposées correspondre à des rôles d'adultes. Il s'agit d'un moyen de valorisation de soi organisé à partir de la représentation de soi projetée sur l'avenir. Ces représentations sont supposées, par hypothèse, différentes des représentations actuelles.

Exemple d'item : Je voudrais prendre des responsabilités le plus tard possible (-); Je voudrais participer à des mouvements de solidarité (+).

Les scores ainsi obtenus sont des indices de la conception plus ou moins positive que le sujet a de lui-même, suivant qu'il déclare posséder des attributs socialement valorisés ou dévalorisés et suivant la perception qu'il a de sa compétence. Ce sont donc des indices de la valorisation ou de la dévalorisation de l'image du sujet (Sordes-Ader, Lévèque, Oubrayrie, Safont-Mottay, 1998).

L'analyse en composantes principales met en évidence 4 facteurs.

Affirmation par refus du négatif.

Ce facteur explique 14,94% de la variance totale (VP=8.96) avec un alpha de .88. Elle comprend 21 items (tous à expression dévalorisante et inversés : 58, 9, 45, 32, 7, 36, 27, 47, 56, 17, 34, 52, 23, 41, 25, 40, 11, 15, 43, 38, 51). Les adolescents expriment ici un refus du dévalorisant. Ce facteur permet de mettre en évidence une « Affirmation par les valeurs et les projets », la « Compétence sociale » et le «Sentiment de bien-être ».

Soi physique et socio-émotionnel.

Ce second facteur explique 9,14% de la variance (VP=5.48) et possède un alpha de .83. Il regroupe 14 items (tous à expression valorisante et directs : 14, 19, 57, 4, 31, 6, 21, 33, 16, 48, 44, 58, 28, 50). La « Valorisation corporelle et la confiance en soi » et le « Leardership » sont exprimés ici. Notons que le soi social initialement et théoriquement autonome, se trouve ici, par ses items de type leadership-influence, associé ici à des aspects de l'estime de soi corporel et émotionnel. Cela semblerait montrer que les jeunes ayant de l'influence sur les autres ont tendance à maîtriser leurs émotions et à avoir une bonne image de leur apparence et de leurs capacités corporelles.

Soi scolaire & futur.

Ce facteur (4,34% de la variance ; VP=2.60, alpha de .66) comprend 17 items (tous à expression valorisante/directs : 10, 60, 24, 42, 46, 20, 2, 55, 26, 59, 35, 37, 22, 12, 30, 8, 39). La « Valorisation scolaire » et la « Valorisation du soi futur » composent ce facteur. Cette association démontre évidemment que la représentation du soi futur est fortement associée à la réussite ou à l'échec scolaire actuels, compte-tenu de l'importance de l'orientation professionnelle dans la projection de soi dans le futur.

Soi social & émotionnel.

Ce quatrième facteur (3,76%; VP=2.25; alpha = .70) se compose de 8 items (29, 3, 18, 1, 54, 49, 13, 5). Il permet d'exprimer la perception d'une reconnaissance sociale, à forte tonalité émotionnelle. On voit donc, ici encore que le social est fortement associé à

l'émotionnel. (cf. la remarque d'Henri Wallon : Ce sont « les émotions qui chevillent le social au corps »).

L'échelle, composée des 60 items, a une cohérence interne excellente : .88.

3.3. Répartition de la population

Nous avons rencontré, pendant les trois années de notre recherche, 3348 adolescents au total (1510 garçons, 1838 filles) dont 1510 scolarisés en classe de seconde en 1996-97; 1016 en classe de première en 1997-98 et 758 en classe de terminale en 1998-1999.

Les proviseurs et les lycéens ayant accepté de participer à notre étude ont été rencontrés dans des établissements publics. Ces lycées se trouvent : dans le Gers : Maréchal Lannes (Lectoure), Pardhaillan (Auch), J. Savernes (L'Isle Jourdain), Lycée classique (Nogaro) et dans la Haute-Garonne : Berthelot, Bellevue, Rive Gauche, Jolimont, Polyvalent P. P. Riquet (St Orens), Toulouse Lautrec, Raymond Naves.

Les lycéens qui ont répondu aux questionnaires sont âgés de 14 à 21 ans et sont issus de milieux socioculturels contrastés.

	Classe de Seconde		Classe de Première		Classe de Terminale		Total
	Gers	Ht Garonne	Gers	Ht Garonne	Gers	Ht Garonne	
Filles	317	557	254	321	145	244	1838
Garçons	161	539	133	308	74	285	1510
Sous-total	478	1096	387	629	219	539	3348
Âge			•				
15 ans	157	314	10	11	0	1	493
16 ans	248	527	198	217	3	2	1195
17 ans	64	228	141	280	142	144	999
18 ans	9	26	34	104	47	216	436
19 ans	0	1	4	13	23	118	159
20 ans	0	0	0	4	4	58	66
Total	476	1091	385	621	219	539	3348

Les différences constatées entre ces trois années, alors même que nous suivions ces mêmes élèves depuis la seconde peuvent avoir plusieurs raisons. La baisse d'effectif peut être due aux déménagements de certains élèves, à leurs changements de lieux de vie ou de lycées, ou encore à leur absence le jour de la passation des questionnaires. En outre, nous devons regretter quelques abandons de lycées, ceux-ci ne pouvant plus assurer l'organisation qui, devons nous admettre, était assez « lourde ».

Nous devons préciser que dans certains lycées, toutes les classes étaient concernées, ceci pendant une heure de cours. Dans d'autres, cela se faisait selon le désir des lycéens et durant leur temps libre. Cette seconde démarche expliquant, éventuellement aussi, leur non-participation l'année de première ou de terminale.

Au total, nous avons revu 3 fois, 327 adolescents au cours de ces trois années.

4. Résultats

Nous axerons notre démarche principalement sur une analyse longitudinale de nos données. L'étude longitudinale consiste à observer et à analyser les changements d'une ou plusieurs variables dépendantes, comme le stress, l'estime de soi ou le coping, en fonction d'une ou plusieurs variables explicatives, comme le sexe ou la classe, chez les mêmes sujets. Nous avons donc procédé à une mesure répétée de ces différentes variables dans les trois temps scolaires du lycée, c'est-à-dire en classe de seconde, puis en classe de première et enfin en terminale. Nos calculs statistiques (basés essentiellement sur le test de Greenhouse et Geisser) portent donc sur 327 lycéens de Midi-Pyrénées, qui ont répondu à nos différentes échelles durant leurs trois années passées au lycée de la seconde à la terminale. Ainsi, nous pourrons observer nos variables dans leur évolution en fonction du passage d'une classe à l'autre chez les lycéens.

Toutefois pour l'analyse séparée des résultats concernant les trois classes, nous utiliserons la totalité des questionnaires obtenus (en incluant donc ceux qui ont été rédigés par les élèves n'ayant pas répondu une année ou deux, exclus pour la comparaison longitudinale évoquée cidessus)

4.1 Evolution des difficultés d'orientation

4.1.1 Les élèves de seconde

Les résultats montrent que les lycéens de Seconde (1510) sont très nombreux à rencontrer des difficultés au cours de leur orientation et à se dire stressés par celle-ci. Seulement 14% des lycéens rencontrés n'ont pas choisi l'orientation scolaire comme situation

stressante et ont répondu aux questionnaires en faisant référence à un autre type de «situation-problème».

Parmi les 86 % des lycéens concernés par les difficultés d'orientation, 59.2% estiment qu'ils rencontrent des difficultés pour <u>élaborer un projet professionnel</u>. Malgré les aides qui leur sont offertes (au lycée, dans les services d'information et d'orientation, dans la famille), les jeunes considèrent que la nécessité de construire un projet sur le plan professionnel est une tâche difficile.

Cependant, les lycéens n'évoquent pas forcément les mêmes difficultés :

- Nombreux sont ceux qui souhaiteraient s'orienter dans une filière ou vers une profession, mais qui pensent (pour une raison ou pour une autre) ne pas y parvenir (39.6% de l'échantillon).
- Certains lycéens (42%) évoquent aussi des <u>compétences insuffisantes</u> pour réaliser leur projet.
- Le <u>manque de débouchés</u> pour un métier qu'ils souhaiteraient exercer est un obstacle réel pour 39.6% de l'échantillon étudié.
- 50.1% des lycéens regrettent de <u>ne pas être suffisamment informés</u>, et semblent attribuer leurs difficultés à cette carence (seulement 7.2% des lycéens estiment au contraire être gênés par un excès d'information).
- Par ailleurs 49.2% des adolescents seraient <u>intéressés par plusieurs filières ou professions</u>, et se heurtent à la nécessité de faire un choix parmi celles-ci (certains nous ont dit, au cours des rencontres : "on est trop jeune pour faire un choix définitif").
- Enfin, il apparaît que nombre de jeunes (48.9%) souhaiteraient être <u>davantage soutenus</u> dans ce parcours. On peut se demander si les sujets font ici référence au personnel éducatif et institutionnel, tels que les professeurs, les conseillers d'orientation ou à leurs partenaires éducatifs plus proches, tels que leurs parents ou amis.

Une plus faible proportion (mais toujours significative : 21.7%) rencontre des <u>obstacles matériels</u> (financiers notamment) dans la réalisation de leur projet. Et 13.4% font l'objet de <u>pressions de la part de leur entourage</u>, concernant des choix d'orientation qu'ils ne sont pas prêts à faire.

Une question ouverte a permis aux jeunes de s'exprimer plus librement quant à leur vécu de l'orientation. Leurs réponses, pour la plupart, confirment l'inventaire des difficultés que nous avons dressé : multiplicité d'intérêts et embarras face à la nécessité de se prononcer dans un choix qu'ils estiment définitif et "enfermant", connaissances insuffisantes de la profession vers laquelle ils sont tentés de se diriger, résultats scolaires insuffisants.

Apparaît aussi la grande préoccupation des lycéens au sujet de leur orientation en première, problème effectivement plus actuel que la projection dans un avenir professionnel, et directement lié au contexte dans lequel ils se trouvent à cet âge-là. La difficulté de l'orientation scolaire et professionnelle se situe et s'actualise, avant tout, au niveau de leur vécu scolaire présent, de leur réussite dans certaines matières, du choix d'une option pour l'année suivante. Par exemple, ils sont nombreux à exprimer leur hésitation entre un passage un peu risqué en première scientifique (dans laquelle ils ne sont pas certains de réussir mais qui reste une filière prestigieuse) et le choix plus raisonnable mais sans doute moins attrayant, d'une orientation en section économique et sociale.

Des différences apparaissent concernant les difficultés rencontrées par les jeunes, en fonction de leur sexe, et dans une moindre mesure, en fonction de leur âge et de leur origine socioculturelle.

Bien que les garçons, comme les filles, se disent stressés par l'orientation, ces dernières semblent plus sensibles que leurs pairs à quelques aspects de cette situation : elles sont plus nombreuses à regretter un manque d'information concernant les filières et les professions, et elles doutent davantage de la possibilité de réalisation de leur projet. Par ailleurs, elles souhaiteraient, plus que les garçons, être soutenues dans cette démarche. Enfin, elles craignent que leurs compétences ne leur permettent pas de réaliser leurs souhaits.

Ces différences entre les garçons et les filles vont dans le sens d'observations déjà réalisées dans d'autres recherches, à propos du manque de confiance en soi des jeunes filles à cette époque de leur vie, de la dévalorisation de leur personne et de leurs performances.

En ce qui concerne les différences observées entre les adolescents les plus jeunes et les plus âgés, quelques résultats sont significatifs : les lycéens âgés de 17 ans et plus, craignent de ne pas parvenir à réaliser leur projet ; leur retard scolaire explique peut-être ces doutes. Ils se disent également trop sollicités par leur entourage.

Quant aux plus jeunes (15 ans), les difficultés proviendraient de la diversité de leurs intérêts, ne favorisant nullement un choix unique et définitif. Là aussi, on peut voir un effet de l'âge, à 15 ans, les adolescents expriment peut-être davantage des souhaits qu'un projet construit et définitif.

4.1.2 Les élèves de première

Parmi les 1015 élèves de la classe de première, 87% d'entre eux disent rencontrer des difficultés au cours de leur orientation et être stressés par celle-ci. Seulement 13% n'ont aucun problème vis-à-vis de cette situation et évoquent un autre type de problème, tel que le décès

d'un proche, des problèmes familiaux, le divorce des parents, les examens scolaires, les accidents, le redoublement, la pression des parents, les mauvaises notes, les résultats scolaires, etc....

Aucune évolution n'est remarquée par rapport à l'année 1996-97. En effet, lorsque ces élèves étaient en seconde, 86% avaient répondu avoir des difficultés vis-à-vis de l'orientation. Le passage de la seconde à la première ne modifie pas la perception ou la résolution des difficultés.

La majorité d'entre eux (65%) continuent à avoir des difficultés dans <u>l'élaboration</u> de <u>leur projet</u> d'orientation scolaire et/ou professionnelle. Ce pourcentage est similaire à celui obtenu auprès des élèves de seconde (59,2%), montrant ainsi que les informations et l'aide apportées par des professionnels n'ont pas les effets escomptés.

En première, les lycéens sont peu nombreux (26%) à souhaiter s'orienter vers une filière par rapport à laquelle ils doutent de <u>pouvoir y parvenir</u>. Ce chiffre est inférieur à celui de l'année passée (39.6%), montrant ainsi une prise de conscience de leurs capacités intellectuelles et de leurs diverses compétences.

60% estiment qu'ils <u>manquent d'informations</u> pour faire leur choix d'orientation. Ils reconnaissent l'existence des moyens mis en œuvre (CDI) pour obtenir de l'information sur l'orientation scolaire et pour les guider dans leur choix, mais ils ont l'impression que cette information est trop vague ou qu'elle ne répond pas exactement à leurs attentes et à leurs demandes. En conséquence, très peu (7%) disent <u>avoir trop d'informations</u> les gênant dans leur choix. Cette augmentation du nombre de lycéens estimant manquer d'informations (50.1% en 1996-97) peut sembler préoccupante si l'on considère qu'ils sont de plus en plus proches du moment définitif de leur choix. Les informations ne sont-elles pas adéquates ?

De façon générale, les adolescents (90%) ne ressentent <u>pas de pressions</u> ou de contraintes de la part <u>de leur l'entourage</u> (parents, amis), ils ne se sentent pas obligés de faire des choix contraires à leurs aspirations.

La moitié des adolescents souhaiteraient être soutenus ou aidés dans la réalisation de leur choix d'orientation. Ce résultat est stable sur les deux années, montrant donc qu'ils sont toujours à la recherche d'un soutien.

Pour la moitié des adolescents, faire un choix parmi plusieurs filières les intéressant pose un problème. Ils ne savent pas quelle filière choisir. Il semble que ce choix ne soit pas lié aux <u>obstacles matériels</u>, c'est-à-dire financiers (pour 78%), il ne semble pas non plus lié au <u>manque de débouchés</u> (pour 64%). Nous pouvons noter que l'importance des compétences

requises pour s'orienter dans une filière est mise en avant par 59% des élèves. Ainsi, le manque de compétences perçu peut entraver le choix d'orientation.

Globalement, les filles estiment encore avoir plus de difficultés vis-à-vis de leur choix d'orientation que les garçons. Elles évoquent de façon prioritaire le manque d'informations sur l'orientation scolaire. Elles estiment également manquer de soutien et d'aide provenant de leur entourage pour pouvoir effectuer ce choix d'orientation. Enfin, elles se disent intéressées par plusieurs métiers ou filières mais ne savent pas lesquels choisir.

Par contre, les garçons mettent surtout en avant des difficultés liées à un manque d'informations sur l'orientation.

De nombreuses autres recherches vont dans le même sens. En effet, comme nous l'avons déjà indiqué auparavant, à cette période de l'adolescence, les filles ont tendance à se dévaloriser davantage que les garçons; elles manquent de confiance en elles. Ceci expliquerait alors leur demande de soutien et d'aide face à leur choix d'orientation. Elles peuvent avoir besoin d'une écoute, d'un réconfort et d'un soutien pour faciliter leur choix. Ces résultats sont stables sur les deux années.

4.1.3 Les élèves de terminale

Pour la troisième année de notre recherche, le nombre d'élèves préoccupés par leur orientation scolaire a diminué par rapport aux deux années précédentes. Néanmoins, ils continuent à être nombreux dans cette situation, car 74.9 % des élèves fréquentant la dernière année du lycée signalent les <u>difficultés liées à leur orientation</u> comme une source importante de stress.

Malgré l'approche d'un changement important dans leur parcours scolaire, 48.9 % des élèves déclarent avoir des difficultés à <u>établir un projet professionnel</u>. Cette proportion est en nette diminution par rapport aux années précédentes (59.2 % en seconde et 65 % en première) mais elle indique qu'un lycéen sur deux n'a pas encore de projet professionnel défini.

Les lycéens continuent à douter à propos de leur orientation vers une filière ou une profession déterminées, même si le pourcentage a diminué par rapport aux deux premières années (39.6 % en seconde et 26 % en première) ; 25.5 % d'entre eux pensent ne pas pouvoir y parvenir

Les informations nécessaires à leur orientation font toujours défaut, même si elles semblent être plus importantes que dans les deux années précédentes. 41.3 % des élèves encore considèrent ne pas <u>être suffisamment informés.</u>

Le nombre de lycéens disant être gênés dans leur choix par un excès d'information est en augmentation : 9.7 % contre 7.2 % et 7 % respectivement pour la seconde et la première. 9,5% des élèves déclarent faire l'objet de pressions de la part de leur entourage familial afin de faire des choix qui ne leur conviennent pas ou qu'ils n'ont pas envie de faire. Ce pourcentage est en diminution par rapport aux deux années précédentes et notamment par rapport aux pressions ressenties lorsqu'ils étaient en seconde (13.4 %).

Près de la moitié des élèves (49.9 %) expriment le souhait <u>d'avoir davantage de</u> soutien pour faire leur choix d'orientation. Cette proportion est stable pour les trois années de scolarité.

Un tiers des élèves de terminale (36.6 %) se déclarent intéressés par des métiers pour lesquels ils pensent ne pas avoir de <u>débouchés</u>. Cette proportion est stable pour les trois années de lycée.

Les <u>compétences</u> requises pour la réalisation d'un métier posent problème à 36.4 % de lycéens qui considèrent ne pas avoir les compétences nécessaires pour s'orienter dans la voie de leur préférence. Ce pourcentage est en diminution par rapport aux élèves de première (59 %).

Les difficultés matérielles (financières principalement) représentent un problème important pour un quart des élèves de terminale. En effet, 24.7 % signalent cette difficulté dans la réalisation de leur choix d'orientation.

Finalement, nous constatons que le fait d'être obligés de choisir une seule filière pose problème à 40 % des lycéens se trouvant en terminale. Ce résultat nous semble très important, car les lycéens doivent démarrer après cette année scolaire leur formation professionnelle et il semble probable qu'ils seront amenés à se réorienter par la suite.

Pour l'ensemble des élèves de terminale il apparaît que le manque de confiance au sujet de leurs compétences représente la source principale du stress associé à l'orientation scolaire et professionnelle. Le deuxième élément invoqué concerne leur difficulté à élaborer un projet d'orientation. Cette difficulté est liée, notamment, à un manque d'informations, mais aussi au fait que les lycéens se déclarent intéressés par plusieurs filières et / ou métiers dont le choix est difficile.

Si nous analysons les réponses des élèves de terminale en fonction de leur sexe, nous constatons que pour les filles il est encore plus difficile que pour les garçons d'établir un projet d'orientation. Elles souhaiteraient être davantage soutenues et aidées pour faire leur choix. Il semble qu'elles manquent d'informations et elles pensent, plus que les garçons, qu'il n'y a pas de débouchés pour les métiers qui les intéressent. Les lycéens, de leur côté, se

trouvent aussi peu soutenus mais ressentent cette difficulté de façon moins prononcée que les filles. Le manque d'informations représente pour les garçons autant que pour les filles un obstacle important dans leur choix d'orientation. Finalement, les lycéens des deux sexes se déclarent tout aussi intéressés par plusieurs métiers et en difficulté pour faire un choix unique et définitif. Les garçons déclarent par ailleurs se trouver sous la pression de leur entourage pour opérer un choix qu'ils n'ont pas forcément envie de faire.

Concernant les difficultés rencontrées en fonction de l'âge, il apparaît que l'élaboration d'un projet professionnel est une tâche difficile à réaliser pour tous les lycéens. Pour les plus jeunes, le manque d'informations est aussi ressenti comme un obstacle important; pour les plus âgés c'est le manque de soutien qui pose le plus problème.

4.1.4 Conclusions à propos des difficultés d'orientation au cours des trois années

Il apparaît sur l'ensemble de ces trois années de recherche que les élèves ont autant de difficultés en seconde qu'en première et en terminale vis-à-vis de leur orientation scolaire et professionnelle. Ces difficultés semblent s'accroître pour les filles en première et en terminale.

L'approche du baccalauréat va canaliser une partie des lycéens sur cette source de stress faisant diminuer dans les classes de terminale le pourcentage d'élèves inquiets à propos de leur orientation, même s'ils restent encore très nombreux à avoir des difficultés à ce sujet.

L'élaboration d'un projet professionnel est un problème invoqué de façon régulière par les lycéens quelle que soit la classe fréquentée. De ce fait, il nous semble pertinent de nous interroger à propos de l'efficacité des interventions réalisées par le personnel spécialisé dans l'accompagnement des adolescents au sein des établissements scolaires et dans les services extérieurs d'information et d'orientation. La famille ne semble pas représenter, non plus, une source de soutien dans l'élaboration de ce projet.

De façon générale, nous constatons que les informations reçues par les lycéens sont, selon eux, insuffisantes. Ce manque d'informations est encore très important au moment où ils approchent de la fin des études secondaires. À l'opposé, certains lycéens se trouvent gênés par un excès d'information qui rend difficile leur choix vers une filière ou vers une profession. Il semblerait ainsi que, malgré les efforts réalisés par les services d'information et d'orientation, les résultats ne soient pas encore adaptés aux besoins des élèves.

Les pressions familiales concernant des choix que les lycéens ne souhaitent pas faire sont plus importantes dans leur début de scolarité. Néanmoins, ces pressions sont vécues par

un petit pourcentage d'élèves et ne semblent pas être un facteur principal de stress associé à l'orientation scolaire et professionnelle.

D'un autre côté, le manque de soutien est ressenti de façon importante par tous les élèves. Tout au long de leur cursus au lycée, la moitié d'entre eux manifestent le besoin d'être soutenus dans leur choix d'orientation. Il semble pertinent de se poser des questions à propos du rôle des professionnels et de la pertinence de leurs interventions auprès des lycéens.

Le manque de débouchés pour des filières et des métiers intéressant les lycéens est un problème affectant un tiers de la population et représente un réel problème. Il serait important d'analyser les motivations se trouvant derrière cet intérêt et de s'interroger sur le niveau de connaissances que les lycéens peuvent avoir à propos de métiers qui ne semblent pas les intéresser.

Les lycéens se posent des questions à propos de leurs compétences. Néanmoins, le sentiment de manquer de compétences requises pour la réalisation du métier qu'ils pourraient éventuellement choisir diminue au fur et à mesure de leur progression scolaire. En dernière année de lycée, ce questionnement touche cependant encore,un lycéen sur quatre.

Les problèmes matériels sont présents tout au long de la scolarité et représentent un obstacle pour la réalisation d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle pour un élève sur cinq à leur entrée au lycée. Ces obstacles concernent un quart des élèves dans la dernière année de baccalauréat. Le choix fait par les lycéens sera ainsi déterminé parfois plus en fonction de leurs possibilités financières que par un véritable choix personnel.

Par ailleurs, et de façon qui peut paraître contradictoire, le pourcentage de lycéens en classe de terminale faisant de multiples choix de filières professionnelles, est encore important, même si ce pourcentage a diminué par rapport aux élèves de seconde et de première ; ils sont encore très nombreux à trouver difficile de faire un choix unique et qui se voudrait définitif.

Il est important de souligner que, quel que soit le sexe d'appartenance ou l'âge des lycéens, l'élaboration d'un projet professionnel représente une difficulté majeure et une source de stress considérable. Cette difficulté peut être associée à un manque d'informations ainsi qu'à un besoin de soutien qui n'est pas satisfait. Les lycéens doutent de leurs capacités par rapport aux métiers pouvant les intéresser, et ce manque de confiance est particulièrement présent chez les filles.

Au terme de cette recherche, nous constatons donc que beaucoup de lycéens ressentent des difficultés dans leur décision d'orientation scolaire et professionnelle. Ce phénomène

s'observe durant les trois années de scolarité menant à l'obtention du baccalauréat ; il touche davantage les filles que les garçons.

4.2 Etude du stress selon la classe et le sexe (étude longitudinale sur 327 sujets)

Le stress est « la résultante de transactions entre la personne et l'environnement, qui conduisent l'individu à percevoir une discordance, réelle ou imaginée, entre les demandes d'une situation et les ressources de ses propres systèmes biologique, psychologique et sociologique » (Sarafino, 1990). Face à l'orientation scolaire et/ou professionnelle impliquant des choix, des attentes parentales et personnelles, mais aussi institutionnelles, les élèves vont être plus ou moins stressés en évaluant les demandes de la situation et les ressources dont ils disposent. Le stress peut se manifester de façon plus précise sur le plan physique, ou en termes d'humeur dépressive, de fébrilité et de tension mais aussi de lassitude.

L'intensité et la nature du stress varient-elles en fonction des différentes situations rencontrées par l'adolescent (paliers d'orientation en seconde, première, et terminale)? Perçoit-on des différences entre filles et garçons?

4.2.1 Le stress global

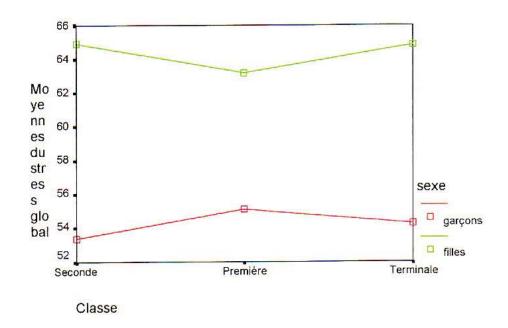
Quel est le degré de stress de ces élèves et y a-t-il une évolution à travers les classes ?

Le degré de stress des adolescents étant en moyenne à 59, nous pouvons dire qu'il ne sont pas globalement très stressés par leur orientation scolaire et/ou professionnelle, le score global allant de 30 à 150.

L'intensité du stress n'augmente pas en fonction de la classe (F=.13, p=.88). Les moyennes par classe le montrent (My en seconde=59,15; My en première = 59,13; My en terminale = 59,57). L'écart entre les moyennes est très faible. De la seconde à la terminale, les adolescents ne semblent pas être plus stressés.

L'évolution du stress d'une classe à l'autre (seconde, première, terminale) est similaire chez les filles et ches les garçons (F = 1,76, p = .173).

Evolution du Stress global



On remarque une légère baisse en première pour les filles (My en seconde = 64,92; en première = 63,15; en terminale = 64,87) et une légère augmentation en première pour les garçons (My en seconde = 53,37; en première = 55,12; en terminale = 54,27).

Par contre, les analyses montrent bien une différence significative entre garçons et filles pour le degré de stress et ce, que ce soit en seconde, en première ou en terminale (F=36,88, p =.00). Les filles sont plus stressées que les garçons (presque 10 points d'écart) pour chacune des années.

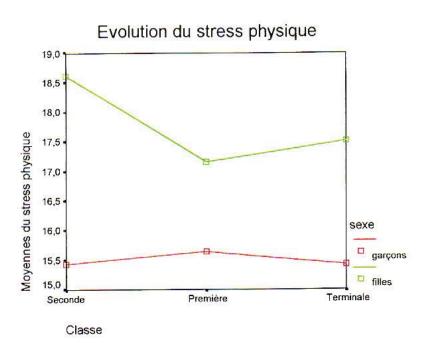
4.2.2 Les manifestations physiques du stress

Le stress physique renvoie à des manifestations de type : gorge serrée, cœur qui bat, bouche sèche, ... Le score de stress physique faisant référence à 10 items est compris entre 10 et 50.

Les manifestations physiques du stress n'évoluent pas (F =2,02, p =.13) en fonction de la classe d'appartenance (My en seconde = 17, 02 ; en première=16,40 ; en terminale= 16,47). On remarque cependant en général une tendance significative à la baisse entre la seconde et la première (p =.06). Les adolescents semblent avoir moins de manifestations de stress physique en première et en terminale. La seconde est donc un moment important pour eux, un moment un peu plus stressant, bien que les moyennes soient peu élevées.

N'y a t'il pas derrière cette baisse un effet de sexe ? Les filles et les garçons ont-ils le même degré de stress physique selon les classes ?

La baisse de symptômes physiques de stress entre la seconde et la première est bien due à une différence de sexe. On le voit à travers la courbe présentée ci-dessous. Les courbes entre filles et garçons sont distinctes montrant une évolution des manifestations physiques du stress selon le sexe (F = 3,01, p = .050). C'est principalement chez les filles que cette baisse entre seconde et en première apparaît. L'évolution du stress physique chez les garçons reste stable.



Les moyennes sont relativement stables pour les garçons (My en seconde = 15,45; en première=15,64; en terminale 15,43), il n'y a pas d'augmentation ou de baisse de ce type de manifestations selon les classes.

Dans l'ensemble, les filles ont davantage de symptômes physiques par rapport aux garçons. Les moyennes des filles sont plus élevées (My en seconde = 18,61; en première=17,16; en terminale 17,52) avec un écart plus important en seconde et une baisse significative de la seconde à la première. La classe de seconde marque pour les filles un moment important, une année plus stressante se manifestant par des symptômes physiques de stress et une stagnation de la première à la terminale.

Si l'on regarde les différences entre filles et garçons à propos de ce type de symptômes et ce dans les différentes classes, elles sont significatives (F=15,86, p=.000).

Ces différences sont plus importantes en classe de Seconde (p=.000) et en Terminale (p=.003). C'est dans ces classes que les différences les plus importantes entre garçons et filles

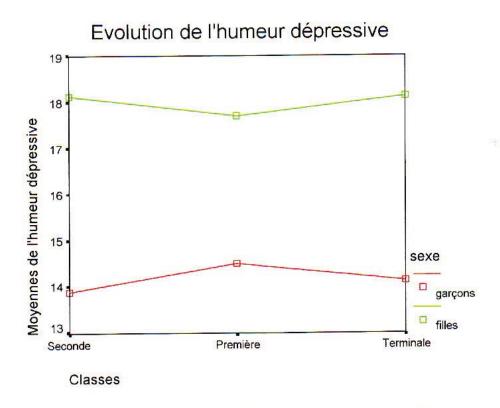
apparaissent. L'écart est toujours significatif en Première (p=.026), bien qu'il soit moins important. Ce sont donc les filles qui ont en majorité ce type de symptômes, les classes de seconde et de terminale étant pour elles, plus que pour les garçons, des étapes plus stressantes. Il s'agit en effet de deux moments forts d'orientation.

4.2.3 L'humeur dépressive

L'humeur dépressive renvoie à des manifestations de type : pleurer, se sentir seul, incompris, découragé,... Le score d'humeur dépressive, faisant référence à 9 items, est compris entre 9 et 45.

Il n'y a pas d'évolution significative de la classe de seconde à la classe de terminale (F=.07, p=.93). Les moyennes par classe révèlent en effet une certaine stagnation (My en seconde =16,00 ; en première =16,10 ; en terminale =16,12).

Qu'en est-il pour les filles et les garçons? L'humeur dépressive évolue-t-elle différemment selon le sexe des élèves ? On ne perçoit pas de signe d'évolution de l'humeur dépressive à travers les classes selon le sexe (F = 1.27, p = .28).



On peut simplement remarquer en première une légère augmentation de ce type de symptômes pour les garçons et une baisse pour les filles, sans que cela soit significatif pour autant. Il n'y a donc pas de différence dans l'évolution de l'humeur dépressive des filles et des garçons.

Les filles ont cependant en moyenne des manifestations de stress de type humeur dépressive (My en seconde=18,1; en première =17,7; en terminale = 18,2) plus importantes que les garçons (My en seconde=13,9; en première =14,5; en terminale = 14,2).

Le sexe joue en effet ici aussi un rôle important. Il existe des différences de degré d'humeur dépressive entre filles et garçons et ce quelle que soit la classe (F=45,23, p=.000).

En effet, que ce soit en Seconde (p=.000), Première (p=.000) ou Terminale (p=.000) les filles ont davantage de symptômes de ce type que les garçons, montrant ici encore leur plus forte sensibilité.

4.2.4 La tension et la fébrilité

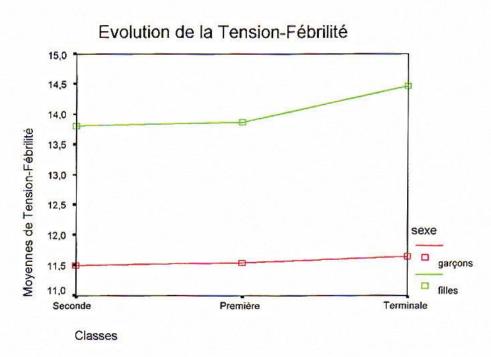
La troisième dimension du stress regroupe des manifestations liées à la tension et à la fébrilité : être préoccupé, tourmenté, tracassé, tendu, pressé par le temps,...

Le score de tension et fébrilité, faisant référence à 5 items, est compris entre 5 et 25.

L'étude statistique longitudinale de cette dimension montre qu'il n'y a pas d'évolution significative de la tension et de la fébrilité chez les élèves de la classe de seconde, à la classe de première et à la classe de terminale (F=1,54, p=.21). Les moyennes de tension et fébrilité sont peu différentes (My en seconde= 12,6; en première =12,7; en terminale = 13,1).

On peut se demander s'il existe une différence dans l'évolution de ce type de stress entre filles et garçons ?

Les courbes ne montrent pas d'évolution importante pour les filles et les garçons (F=.72, p=.49).



Les moyennes des filles sont relativement stables (My en seconde= 13,80; en première =13,86; en terminale = 14,47), avec une petite augmentation en Terminale mais non significative. Les moyennes des garçons sont stables aussi (My en seconde= 11,50; en première =11,54; en terminale = 11,64), ne montrant pas d'évolution de ce type de manifestations.

Plus qu'une différence d'évolution n'y aurait-il pas une différence de sexe ici aussi ?

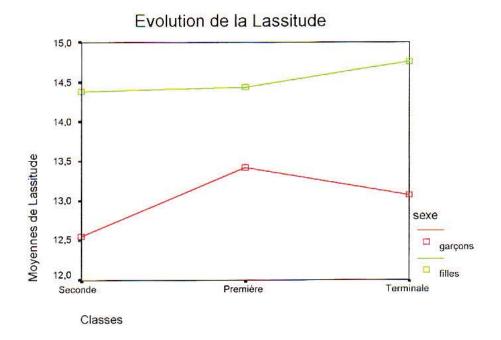
Comme pour les autres types de stress, les filles et les garçons n'ont pas la même façon de manifester leurs émotions. L'analyse montre bien une différence très significative entre filles et garçons (F=38,01, p=.000), à travers toutes les classes. Qu'il s'agisse de la classe de Seconde (p=.000), de Première (p=.000) ou de Terminale (p=.000), les analyses confirment qu'ils ne réagissent pas de la même manière et que des différences importantes existent entre eux. C'est en classe de Terminale principalement que l'écart est le plus important.

4.2.5 La lassitude

La lassitude renvoie à des manifestations du type : oublier des objets ou des rendez-vous, avoir des difficultés à organiser son temps, se sentir vidé,.. Le score de lassitude, faisant référence à 6 items, est compris entre 6 et 30.

L'étude statistique longitudinale de cette dimension montre qu'il n'y a pas d'évolution significative de la lassitude chez les élèves de la classe de seconde, à la classe de première et à la classe de terminale (F = 2,08, p= .13). Les moyennes de lassitude sont en effet peu différentes (My en seconde= 13,5; en première =13,9; en terminale = 13,9).

Existe-t-il une différence dans l'évolution de ce type de stress entre filles et garçons ? Là encore les analyses ne montrent pas de différences significatives entre filles et garçons dans l'évolution de la lassitude à travers les classes de la seconde à la terminale (F=1,44, p=.24).



Les moyennes des filles sont relativement stables (My en seconde= 14,38; en première =14,43; en terminale = 14,76), avec une petite augmentation en Terminale mais non significative. Les moyennes de lassitude des garçons sont stables aussi (My en seconde= 12,54; en première =13,42; en terminale = 13,07). On remarque une petite augmentation en première sans que cela soit significatif.

Plus qu'une différence d'évolution n'y aurait-il pas ici aussi une différence de sexe?

Les filles et les garçons n'ont pas la même façon de manifester leurs émotions. L'analyse montre bien une différence très significative entre filles et garçons à propos de la lassitude (F=12,85, p=.000), à travers toutes les classes. Qu'il s'agisse de la classe de Seconde (p .000), de Première (p.05) ou de Terminale (p.002), les filles manifestent plus de lassitude que les garçons. Les écarts sont moins importants en première mais toujours significatifs.

4.2.6 Conclusion

Il n'y a pas d'évolution du degré de stress à travers les trois classes, de la seconde à la terminale. Cependant, des différences significatives très importantes apparaissent entre les filles et les garçons dans leurs manières de manifester leur stress. Qu'il s'agisse du score de stress global ou des sous dimensions du stress (stress physique, humeur dépressive, tension-fébrilité, lassitude), les filles sont plus stressées que les garçons dans toutes les classes, et principalement en classe de Seconde et en classe de Terminale.

La classe de seconde marque à la fois le passage du collège au lycée, mais il s'agit aussi de se déterminer quant aux choix des filières. La classe de Terminale implique le passage du baccalauréat et le stress de l'examen.

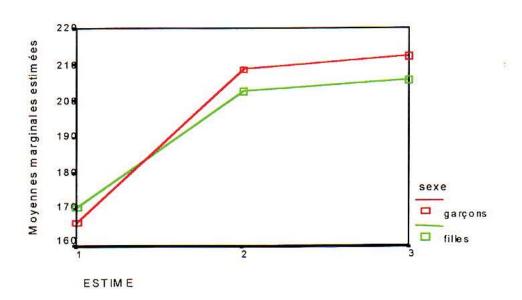
4.3 Evolution de l'estime de soi (étude longitudinale sur 327 sujets)

4.3.1 L'estime globale

Les analyses réalisée permettent de mettre en évidence une évolution significative de l'estime globale sur les trois années (F=472.65; p=.000). Nous constatons une hausse significative (p=.000) de l'estime de soi du passage de la seconde (moy=168.55) à la première (moy=206.24), cette hausse étant de moindre niveau et non significative (p=.13) dans le passage de la première à la terminale (moy=209.77). L'estime de soi des adolescents augmente donc fortement de la seconde à la première, ou encore de la seconde à la terminale (p=.000); celle-ci stagnant de la première à la terminale.

Lorsque nous tentons de voir une différence filles – garçons au sein de cette évolution, nous constatons de nouveau une interaction significative (F=8.88; p=.000).

Evolution de l'estime globale



L'évolution de l'estime des filles et des garçons garde la même allure que précédemment. L'estime des filles et des garçons de la seconde (moyfille=170.48; moygarçon=166.62) à la première (moyfille=202.82; moygarçon=209.66) augmente significativement, ainsi que de la seconde à la terminale (moyfille=206.21; moygarçon=

213.33), mais reste sur un même niveau de la première à la terminale (différence non significative entre ces deux classes).

Cependant, si les filles en seconde ont une estime d'elles-mêmes significativement supérieures à celle des garçons (F=5; p=.02), le passage en première marque une inversion.

En effet, en première, les garçons ont une estime d'eux-mêmes significativement supérieure à celle des filles (F=5.2; p=.02). Les garçons gardent cette supériorité dans la classe de terminale vis à vis des filles (F=7.32; p=.007). Ainsi, l'évolution de l'estime de soi est différente en fonction du sexe : l'estime de soi des filles supérieure à celle des garçons dans la classe de seconde devient inférieure à celle des garçons dans les classes de première et de terminale.

4.3.2 Les dimensions de l'estime de soi

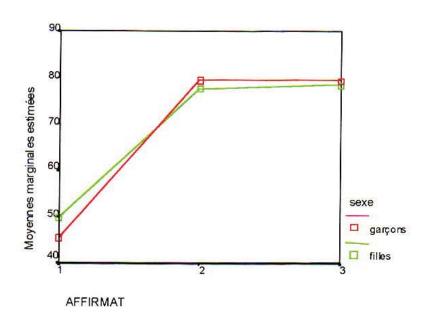
Les mêmes analyses ont été effectuées sur les dimensions de l'estime de soi. Nous détaillerons pour chacune l'évolution.

4.3.2.1 L'affirmation de soi par refus du négatif

L'affirmation de soi par refus du négatif évolue de façon significative, en fonction de la classe (F=967.34; p=.000), mais aussi en fonction de l'interaction entre les classes traversées et le sexe (F=8.46; p=.000).

Les courbes mettent en évidence une augmentation significative (p=.000) de l'affirmation de soi de la seconde (moy=47.70) à la première (moy=78.69), ou encore de la seconde à la terminale (moy=79.06) (p=.000). Cette différence ou cette évolution n'existe plus du tout (p=1) dans le passage de la première à la terminale. Le niveau reste constant.

Evolution de l'affirmation de soi par refus du négatif



Du point de vue de l'interaction des classes et du sexe, le schéma est encore similaire à celui de l'estime de soi globale. Que l'on soit un garçon ou une fille, l'affirmation de soi augmente très fortement de la seconde (moyfille=49.87; moygarçon=45.54) à la première (moyfille=77.73; moygarçon=79.64), mais a tendance à garder un niveau constant dans le passage à la terminale (moyfille=78.57; moygarçon=79.55). Cependant, si les filles s'affirment significativement plus que les garçons en classe de seconde, en première cette différence s'estompe pour s'inverser en donnant la supériorité aux garçons (différence non significative). Finalement, en classe de terminale, les filles s'affirment autant que les garçons : l'aspect différentiel mis en évidence en seconde s'estompe totalement en classe de terminale.

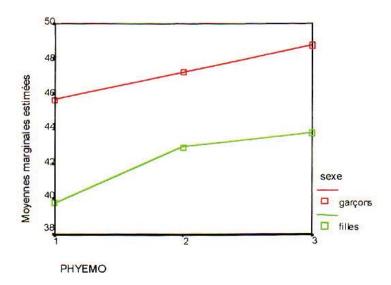
4.3.2.2 Soi physique socio-émotionnel

Nous constatons ici une évolution significative du soi physique émotionnel (F=44.18; p=.000) dans le cursus scolaire. Cependant, aucune interaction classe/sexe n'est constatée, de façon significative.

Le soi physique socio-émotionnel augmente progressivement de la seconde (moy=42.77) à la première (moy=45.19) et ceci jusqu'en terminale (moy=46.39). Cependant, si nous pouvons dire qu'il y a une augmentation significative (p=.001) entre la seconde et la première et entre la seconde et la terminale (p.001), ce n'est pas le cas du passage de la

première à la terminale (p=.29). En effet, le niveau d'estime physique socio-émotionnelle reste approximativement similaire de la première à la terminale.

Evolution du soi physique – socio-émotionnel



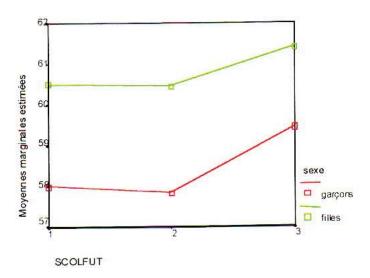
A l'image de l'évolution globale de cette dimension, les garçons et les filles suivent cette même courbe, en mettant en évidence une progression minime chez les garçons tout au long du cursus et une progression plus forte chez les filles de la classe de la seconde à la première. Cependant, les garçons conservent une estime de soi physique et socio-émotionnelle (leadership) significativement plus forte que celle des filles tout au long de classes.

4.3.2.3 Soi scolaire et futur

L'évolution du soi scolaire et futur est quelque peu différente des autres dimensions (F=6.33; p=.002). Par ailleurs, aucune interaction classe/sexe n'est remarquée.

De la seconde (moy=59.49) à la première (moy=59.34), la dimension du soi scolaire n'évolue pas ; elle reste sur un même niveau (p=1). Par contre, il tendrait à augmenter dans le passage de la première à la terminale (moy=60.65) (différence non significative : p=.11). Si nous n'avons pas de différence significative entre ces trois classes, nous pouvons tout de même constater que l'augmentation du soi scolaire n'évolue qu'à partir de la première, contrairement à ce que nous avons pu observer jusqu'à présent.

Evolution du soi scolaire et futur



Si l'évolution des filles et des garçons se fait de façon similaire à la courbe globale précédente, nous constatons que les filles ont un soi scolaire et futur significativement² supérieur à celui des garçons, ceci pour chaque classe.

4.3.2.4 Soi social et émotionnel

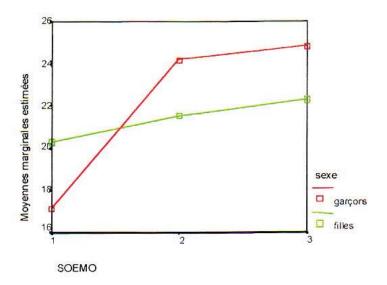
Les analyses mettent ici en évidence une différence significative quant à l'évolution de cette dimension (F=62.68; p=.000), mais aussi une interaction entre les classes et le sexe (F=23.03; p=.000).

Nous constatons ici une évolution du soi social émotionnel dans le passage des classes : le soi social augmente significativement (p=.000) de la seconde (moy=18.58) à la première (moy=23.01), ou encore de la seconde à la terminale (p=.000). Le niveau de soi social émotionnel reste, par contre, stable de la première à la terminale (moy=23.66) (différence non significative ; p=.46).

Seconde: moyfilles =39.77; moygarçons=45.76; première: moyfilles=42.87; moygarçons=47.50; terminale: moyfilles=43.74; moygarçons=49.04.

² seconde : moyfilles =60.70 ; moygarçons=58.29 ; première : moyfilles=60.56 ; moygarçons=58.12 ; terminale : moyfilles=61.53 ; moygarçons=59.76.

Evolution du soi social émotionnel



Les filles ont un soi social qui évolue progressivement mais lentement (différence non significative) tout au long de leur cursus scolaire (secondemoy=20.14; première moyenne=21.64; terminalemoy=22.36). Par contre, les garçons connaissent une forte évolution de la seconde (moy=17.01) jusqu'en première (moy=24.38); une stagnation s'installe ensuite en terminale (moy=24.96). Cependant, si nous observons cette évolution, nous constatons que les filles possèdent un soi social significativement plus élevé que les garçons en seconde; cette différence s'inverse dans le passage de la classe de première et reste identique en terminale.

4.3.2.5 Conclusion

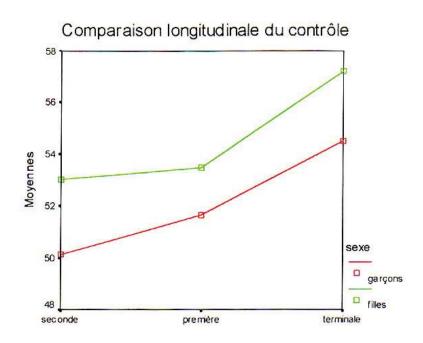
De façon générale, nous constatons que l'estime de soi ainsi que certaines de ses dimensions évoluent fortement et significativement de la seconde à la première; il y a ensuite stagnation dans le passage à la terminale. Ainsi, l'affirmation de soi, la valorisation corporelle, la confiance en soi, la reconnaissance sociale tendent à augmenter de la seconde à la première; les garçons connaissant toujours une valorisation plus forte que les filles. Il semble donc que la classe de première (et sans doute l'âge) joue ici un rôle dans cette valorisation. Est-ce dû à la confiance en soi, facilitée par l'approche d'étapes telles que le Bac ou au fait de moins de problèmes d'orientation? Par contre, seul le soi scolaire et futur procède différemment : la progression se fait non pas de la seconde à la première, mais essentiellement de la première à la terminale. Plus on approche du Bac et plus on a confiance

en ses compétences scolaires pour répondre à des problèmes et à des choix d'orientation ; ceci de façon plus forte chez les filles.

4.4 Evolution des stratégies de coping (étude longitudinale sur 327 sujets)

4.4.1. Les stratégies de Contrôle

Les mesures statistiques sur les résultats obtenus aux échelles pour les passations en classes de Seconde, Première et Terminale des mêmes lycéens montrent que le passage en classe supérieure entraîne une augmentation du choix de stratégies de contrôle (F=29.47; p=.000) pour faire face au stress. Selon leur avancée en âge et plus particulièrement selon leur progression dans les classes du lycée, nous observons que l'utilisation des stratégies dites de contrôle s'accroît de façon significative de la seconde (moy=51.59) à la première (moy=52.57) et à la terminale (moy=55.87).



Cette augmentation de l'utilisation des stratégies de contrôle pour gérer les situations difficiles liées à l'orientation scolaire et/ou professionnelle apparaît indépendante du sexe (F=.44; p=.64). L'évolution d'une classe à l'autre est similaire chez les filles (moyseconde=53.03; moypremière=53.50; moyterminale=57.21) et les garçons (moyseconde=50.14; moypremière=51.63; moyterminale=54.52) avec une augmentation du choix de ce type de coping encore plus marquée avec le passage en classe de terminale. Même

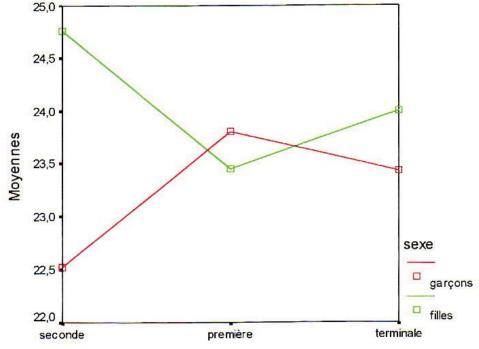
si cette évolution longitudinale est similaire entre lycéens et lycéennes, il faut noter que les filles utilisent généralement plus ces stratégies de contrôle pour faire face au stress que les garçons, cette différence étant significative quelle que soit la classe.

Chez les lycéens, le passage d'une classe à l'autre les conduit à favoriser l'utilisation du contrôle dans les situations qu'ils jugent difficiles liées à leur orientation. La réussite de leur passage sans redoublement peut expliquer l'augmentation du contrôle comportemental et émotionnel. Le lycéen qui gravit avec succès les étapes du lycée privilégie le contrôle de ses pensées, de ses actes et de ses émotions pour faire face au stress qu'il peut ressentir devant les difficultés d'orientation scolaire et/ou professionnelle. Les filles et les garçons augmentent de façon similaire leur utilisation des stratégies de contrôle dans leur progression d'une classe à l'autre et les filles semblent utiliser plus encore ces stratégies.

4.4.2. Les stratégies de Conversion - Retrait.

L'étude des scores obtenus à l'échelle toulousaine de coping identifient les stratégies de conversion et de retrait. Pour ce type de coping, le changement de classe n'entraîne pas de modification³ significative (F=.036; p=.96). En revanche, l'évolution de l'utilisation des stratégies de conversion et de retrait dépend du sexe des lycéens (F=6.68; p=.001).





³ moyseconde=23.64; moypremière=23.62; moyterminale=23.71).

41

Les courbes montrant cette évolution sont différentes pour les filles et les garçons : la variation de l'utilisation des stratégies de conversion et de retrait est significativement différente. Les garçons utilisent plus ce type de coping en classe de première (moy=23.80) alors que les filles (moy=23.45) l'utilisent moins dans cette classe. Les différences de moyennes entre filles et garçons sont cependant faibles et non significatives. Le fait marquant pour cette dimension du coping est son évolution diamétralement opposée entre les filles et les garçons.

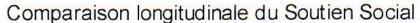
Les garçons (moy=22.52) utilisent significativement moins que les filles (moy=24.76) la conversion et le retrait en classe de seconde pour faire face au stress de l'orientation. En classe de première, nous observons un renversement, la conversion et le retrait sont plus adoptées par les garçons que par les filles (différence non significative). Les garçons s'orientent donc plus que les filles et plus qu'en classe de seconde vers ces stratégies qui les conduisent à faire d'autres activités extra-scolaires afin de faire face au stress de l'orientation scolaire et/ou professionnelle d'une part. D'autre part, ces lycéens de première ont tendance à se mettre en retrait, c'est-à-dire qu'ils prennent du recul par rapport à leur scolarité ou par rapport à leurs camarades, qu'ils se replient sur eux-mêmes lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles liées à leur orientation. A l'inverse, les filles délaissent quelque peu ce type de stratégies pour les mêmes situations difficiles en classe de première par rapport à l'année passée en seconde. En terminale, l'évolution s'inverse à nouveau entre les filles (moy=24) et les garçons (moy=23.42) et par rapport à l'année de première. Les garçons utilisent moins ces stratégies de conversion et de retrait qu'en classe de première alors que chez les filles ce type de coping est plus employé. Comme en seconde et à l'inverse de la première, en classe de terminale, ce sont les filles qui utilisent plus que les garçons les stratégies de conversion et de retrait. En terminale, les filles sont plus sujettes à se mettre en retrait comportemental ou social et à orienter leurs activités en dehors de celles liées à leur scolarité lorsqu'elles sont confrontées à des problèmes d'orientation scolaire et/ou professionnelle. Chez les filles en classe de terminale, le stress entraîne alors une plus forte tendance à l'envahissement émotionnel. Elle est plus forte aussi que chez leurs camarades masculins de terminale.

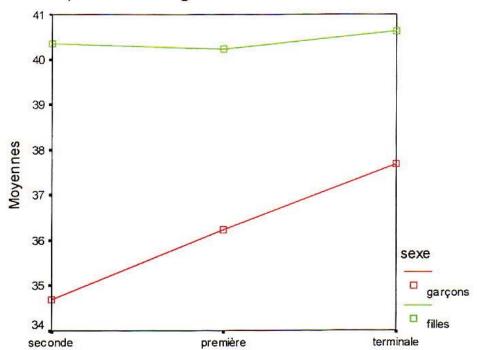
4.4.3. Les stratégies de Soutien Social

L'étude longitudinale des scores obtenus pour la dimension du soutien social comme stratégie de faire face au stress de l'orientation fait apparaître que le passage de la classe de seconde à la première puis à la terminale amène une augmentation significative (F=6.73;

p=.001) de l'utilisation des stratégies de soutien social sur l'ensemble des lycéens. Cette évolution est, par ailleurs, différente entre les garçons et les filles (F=4.74; p=.009).

L'utilisation du soutien social par les lycéens pour gérer leur stress est donc à la fois fonction du changement de classe (moyseconde=37.52; moyprmeière=38.24; moyterminale=39.16) et du sexe. Même si les garçons utilisent significativement moins le soutien social comme stratégie de coping que les filles, nous observons chez eux une franche augmentation de leur utilisation de ce type de stratégie.



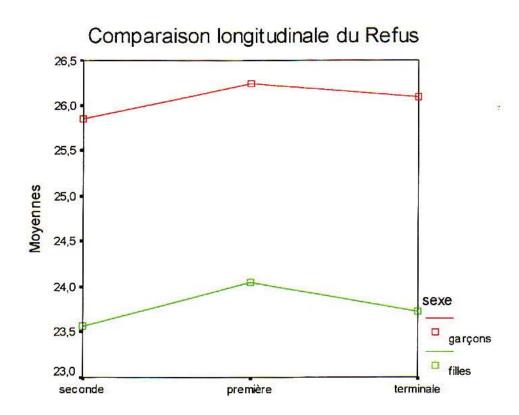


Pour les filles, l'utilisation du soutien social est quasiment constante dans leur passage de la seconde (moy=40.36) à la première (moy=40.36), à la terminale (moy=40.63). Lorsque les garçons changent de classe, ils utilisent alors beaucoup plus le soutien social que l'année précédente en classe inférieure (moyseconde=34.68; moypremière=36.24; moyterminale=37.69). Cependant, même si en moyenne leur score de soutien social augmente de 34.7 à 37.7, il reste bien moins important que celui des filles qui se maintient au-dessus de 40.

Au fur et à mesure de leur progression scolaire au lycée, les garçons utilisent de plus en plus les stratégies de soutien social pour gérer leur stress. Ils vont se diriger de plus en plus vers les autres pour trouver de l'aide ou du réconfort dans les périodes de stress, ils favorisent plus la coopération, ils cherchent aussi dans le même temps à se divertir, à se distraire à chacun de leur passage en classe supérieure. Chez les lycéennes, cette volonté de s'appuyer sur le soutien social, leur désir de rechercher l'autre pour être aidé ou pour se distraire afin de gérer leur stress lié à l'orientation est plus marquée que chez les garçons, de façon significative, quelle que soit la classe. Contrairement aux garçons, leur utilisation de ce type de coping reste stable au cours de leur progression dans les classes du lycée.

4.4.4. Les stratégies de Refus.

La quatrième dimension du coping identifiée dans notre recherche, regroupe les stratégies dites de refus. L'étude statistique longitudinale de cette dimension montre que l'évolution de l'utilisation de ce type de coping au lycée ne fait pas apparaître de changement significatif (F=.85; p=.43) lors du passage d'une classe à l'autre (moyseconde=24.70; moypremière=25.14; moyterminale=24.90). De la même façon, cette évolution n'est pas fonction du sexe (F=.03; p=.97).



Cependant, les garçons⁴ utilisent plus ce type de stratégie que les filles, quelle que soit la classe du lycée. Chez les garçons comme chez les filles, nous observons une certaine stabilité dans l'utilisation des stratégies de refus. Chez les lycéens, nous pouvons noter une évolution parallèle et symétrique entre filles et garçons pour le refus avec une légère augmentation en première. Les garçons ont donc tendance à refuser d'associer le stress à l'orientation scolaire et/ou professionnelle de manière plus importante que les filles.

Chez les lycéens, nous observons une plus forte disposition à nier la situation difficile que chez les filles. Ainsi, les garçons, plus que les filles, expriment de façon négative leur stress ou bien peuvent se trouver dans l'incapacité d'exprimer leurs émotions (Alexithymie). La recherche de l'agréable ou l'humour concernant la situation stressante caractérisent aussi ce type de coping. En plaisantant sur le problème ou en retenant l'expression de leurs émotions, les garçons pensent ainsi diminuer leur stress ou du moins mieux vivre cette situation difficile de l'orientation scolaire et/ou professionnelle. Les filles utilisent significativement moins ces stratégies de coping.

4.5 Les liens existant entre le stress et l'estime de soi lors de cette évolution

Afin de comprendre les effets de certaines variables entre elles, nous avons procédé à d'autres analyses : des corrélations, des régressions. En faisant des corrélations, nous voulions voir pour chaque année une variation ou pas des associations. En faisant des régressions, nous avons tenté de mettre à jour un schéma permettant d'expliquer l'évolution des concepts dans le temps.

4.5.1 Que se passe-t-il lorsque les élèves sont en seconde, en première et en terminale ?

En seconde, le stress engendré par l'orientation scolaire, (se sentir menacé-impuissant, lassé-découragé) entraîne une baisse d'estime de soi, et plus particulièrement, un mauvais contrôle émotionnel, une mauvaise représentation des compétences scolaires et une mauvaise représentation physique.

En première, plus les adolescents sont stressés, moins ils ont une estime d'eux-mêmes positive. En d'autres termes, lorsqu'ils sont stressés (aussi bien globalement que spécifiquement), ils pensent plus particulièrement ne pas pouvoir contrôler leurs émotions, ne pas arriver à maîtriser leur impulsivité en société ; ils ne se sentent pas reconnus socialement

⁴ Pour les filles : moyseconde=23.56 ; moypremière=24.04 ; moyterminale=22.72. Pour les garçons : moyseconde=25.85 ; moypremière=26.25 ; moyterminale=26.09.

(faible estime sociale émotionnelle); ils ne se plaisent pas physiquement et pensent qu'ils ne plaisent pas aux autres (faible estime physique et socio-émotionnelle). Les processus de compétition et de lutte pour la reconnaissance sociale s'en trouvent affectés, ainsi que la capacité à s'affirmer.

En terminale, le stress a une forte influence sur le niveau d'estime de soi des lycéens (sur toutes les dimensions de l'estime de soi) : plus ils sont stressés, moins ils s'estiment et plus ils remettent en question leur valeur personnelle. Toutes les dimensions du stress ont une influence sur l'estime de soi. Cependant, si nous remarquons comme pour les classes de seconde et de première, une baisse d'estime sociale, une baisse d'estime physique et un manque d'affirmation de soi, nous constatons l'apparition d'une nouvelle dimension. En effet, le soi scolaire et futur est affecté par un fort stress. C'est une caractéristique propre à la classe de terminale.

De façon générale, nous constatons lors de chaque période scolaire, que le stress a une forte influence sur l'estime de soi : le stress face aux difficultés d'orientation des adolescents, en seconde, première ou terminale, induit une baisse d'estime d'eux-mêmes ou inversement. Que se passe-t-il maintenant si nous observons l'ensemble des trois années.

4.5.2 Que se passe-t-il sur l'évolution (étude longitudinale sur 327 sujets)?

Des régressions ont été réalisées sur les résultats issus de l'analyse longitudinale. Nous procéderons encore ici par étapes, l'objectif étant d'être le plus clair possible.

Ces régressions ont eu pour but d'abord l'explication de l'estime de soi en classe de seconde, avec pour variables explicatives, les scores obtenus aux quatre dimensions du stress en seconde. Nous avons refait ces analyses en classe de première, avec une différence : la variable à expliquer était l'estime de soi obtenue en classe de première ; les variables explicatives étaient les quatre scores des dimensions de stress obtenus en classe de seconde et de première. Pour la classe de terminale, la même procédure a été suivie ; seuls les quatre scores obtenus en terminale ont été rajoutés aux variables explicatives.

En classe de seconde (F=30.58; p=.000; R=.47; R2=.22), l'estime de soi est influencée par : un niveau bas d'humeur dépressive (B=-.48; p=.009), de fébrilité (B=-.52; p=.03), de symptômes physiques (B=-.53; p=.001). Ainsi, la valorisation de soi chez l'adolescent s'accompagne d'un faible niveau de stress face à des problèmes d'orientation.

En classe de première (F=49.79; p=.000; R=.57; R2=.32), l'estime de soi est expliquée par un niveau bas d'humeur dépressive en première (B=-1.30; p=.000), de lassitude en seconde (B=-1.12; p=.000) et de lassitude en première (B=-.84; p=.016).

En classe de terminale (F=67.91; p=.000; R=.62; R2=.39), l'estime de soi est influencée par un niveau bas d'humeur dépressive en terminale (B=-1.35; p=.000), un niveau bas de lassitude en terminale (B=-1.32; p=.000) et par une faible fébrilité dans cette même classe (B=-.70; p=.01).

En résumé et selon l'évolution dans le cursus scolaire, nous pouvons dire que l'estime de soi est affectée par l'humeur dépressive vécue sur les années de première et de terminale et par la lassitude (sentiment de fatigue, perte d'énergie) en terminale, c'est-à-dire la perte de confiance en soi associée à l'impuissance, au découragement face à l'orientation, à un manque de maîtrise des situations et des relations (solitude, être incompris). Deux classes sont donc importantes dans ce maintien d'estime: la première et la terminale, classes les plus exposées dans la prise de décisions à propos d'orientation scolaire. Ceci est confirmé par la régression que nous avons faite en mettant en variable dépendante la moyenne d'estime de soi sur les trois années et en variables explicatives, les scores des dimensions du stress sur les trois années. Ainsi, l'humeur dépressive obtenue en première et en terminale, mais aussi la lassitude obtenue en terminale déterminent une baisse de l'estime de soi.

4.6 <u>Les liens existant entre le stress et les stratégies de coping lors de cette évolution (étude longitudinale sur 327 sujets).</u>

En seconde, lorsque les lycéens sont stressés par leur situation d'orientation scolaire, ils se mettent en position de retrait. C'est plus spécifiquement lorsque les lycéens se sentent menacés, seuls, isolés et impuissants face à leur orientation scolaire, qu'ils se replient sur euxmêmes, se détournent des autres et fuient ce problème d'orientation. Par ailleurs, ils sont en quête de soutien social, alors même qu'ils sont stressés dans toutes leurs dimensions. Enfin, le stress scolaire implique pour ces adolescents un contrôle de la situation, essentiellement lorsqu'il y a des sentiments de fébrilité et de lassitude.

En première, la nature du stress influence fortement le type de stratégies mises en place, essentiellement le retrait et le soutien social. La lassitude et le découragement, la fébrilité, le fait de se sentir déprimé les incitent à utiliser la stratégie de soutien social (demander de l'aide, un conseil, une écoute attentive). Le fait de se sentir menacés et impuissants, d'éprouver des symptômes physiques, d'être las et fébrile, amène principalement les adolescents à adopter la stratégie de retrait, c'est-à-dire d'éviter les autres et la situation d'orientation posant problème. Le contrôle est mis en place indirectement par la fébrilité,

c'est-à-dire le fait d'être tendu. Quant au refus de la situation, les symptômes physiques et la lassitude ont sur lui une influence positive.

En terminale, la nature du stress liée à l'orientation scolaire influence fortement les stratégies de coping mises en place par les lycéens pour y faire face. Quelle que soit la nature du stress (physique, humeur dépressive, fébrilité ou lassitude) celui-ci amène les lycéens à adopter principalement des stratégies de retrait et de recherche de soutien social. La mise à distance, la demande d'aide sont des moyens que les lycéens adoptent pour gérer l'orientation scolaire lorsque celle-ci est source de stress. La lassitude face à leur orientation scolaire ainsi que le fait d'être tendu, amènent les lycéens à mettre en place des stratégies de refus. La stratégie de contrôle a disparu de ce modèle.

Ainsi, nous constatons que sur les trois années prises séparément, les modèles différent. De façon générale, nous retrouvons le stress global et ses dimensions associées à la mise en place de stratégies de retrait et de soutien social. Eprouver du stress, des difficultés par rapport à l'orientation pousse les lycéens à rechercher du soutien social par la distraction, par des coopérations avec d'autres, mais aussi à modifier des comportements, à se replier sur soi, sur l'imaginaire. La mise en place du contrôle varie en fonction des classes : très présent en seconde, il disparaît en terminale et est faiblement associé en première, montrant que le fait de se sentir tendu, préoccupé, amène les adolescents à contrôler davantage la situation mais essentiellement en seconde. Le refus, quant à lui, est absent en seconde, associé faiblement en première et en terminale.

4.7 <u>Les liens existant entre l'estime de soi et les stratégies de coping lors de cette évolution (étude longitudinale sur 327 sujets) :</u>

En seconde, quand les adolescents ont un niveau d'estime de soi élevé (projection dans le futur, confiance en leurs compétences scolaires, sentiment d'être reconnus socialement), ils adoptent préférentiellement les stratégies de contrôle et de soutien social. Par contre, ceux qui présentent un niveau d'estime de soi faible mettent en place des stratégies de retrait et de refus.

En première, plus les adolescents ont une forte estime d'eux-mêmes, moins ils utilisent de stratégies de retrait, et plus ils utilisent la stratégie de contrôle. Avoir une forte estime de soi les renforce dans le sentiment qu'ils peuvent agir sur la situation d'orientation, qu'ils peuvent contrôler quelque chose dans leur orientation, en faisant un plan d'action, en

réfléchissant à des stratégies adaptées, en pensant aux expériences susceptibles de les aider, en essayant de canaliser leurs émotions, de ne pas paniquer, de ne pas montrer leurs faiblesses aux autres.

Une forte estime de soi (qu'il s'agisse de l'estime générale ou de ses dimensions) a un «effet tampon», c'est-à-dire freine la mise en place des stratégies de retrait:

- Plus les adolescents contrôlent leurs émotions (fort soi émotionnel), plus ils sont sûrs de leurs compétences et de leurs performances scolaires (fort soi scolaire), de leur représentation physique; moins ils se mettent en retrait des autres et moins ils évitent leur situation d'orientation.
- Une forte affirmation de soi freine la mise en place de la stratégie de refus.

Concernant la stratégie de soutien social, les dimensions de l'estime de soi agissent différemment sur sa mise en place. Les adolescents contrôlant leurs émotions sociales, maîtrisant leur impulsivité ne semblent pas avoir besoin de soutien social, d'aide ou de conseils. Par contre, ceux qui ont une forte estime de soi physique et une forte estime de soi scolaire sont ceux qui mettent en place la stratégie de soutien social, qui demandent de l'aide, des informations, un conseil, un soutien, une écoute auprès de quelqu'un pour diminuer leur stress.

En terminale, une forte estime de soi freine la mise en place des stratégies de retrait (effet tampon) et accentue la mise en place de stratégies de contrôle. Les lycéens qui ont une bonne estime de soi contrôlent mieux la situation d'orientation scolaire : par l'action, l'information et les émotions. Il est important de noter qu'une forte estime de soi scolaire et physique les amènent à adopter des stratégies de soutien social, alors qu'un faible soi social et une faible affirmation de soi vont freiner cette même stratégie. L'estime de soi physique est ambivalente : une forte estime de soi physique si elle a un effet tampon sur les stratégies de retrait (freine leur mise en place), a tendance à accentuer l'utilisation des stratégies de contrôle et de soutien social mais aussi paradoxalement celle des stratégies de refus (qui peut apparaître comme une façon défensive de contrôler).

De façon globale, nous constatons que les processus sont similaires de classe en classe : l'estime de soi peut freiner l'utilisation de certaines stratégies, telles que le retrait et le refus. Les adolescents se valorisant aussi bien scolairement, physiquement que socialement, ne cherchent pas à se mettre à distance des autres, des problèmes, ou n'ont pas encore besoin de nier la situation. Par ailleurs, l'estime de soi amène l'utilisation du contrôle dans toutes les classes. Cependant, le soutien social est véritablement ambigu, hormis pour la seconde où le trouve en position forte. En classe de première et de terminale, le soutien social peut être

adopté si la valorisation corporelle et scolaire est forte, alors qu'en cas de défaillance sociale, le soutien social n'est plus utilisé.

4.8 Comment peut –on expliquer la mise en place des stratégies de coping?

Pour cela, nous avons réalisé des régressions linéaires, dans lesquelles la variable à expliquer était une stratégie de coping en classe de seconde, en classe de première, en classe de terminale, la moyenne globale sur les trois années de cette même stratégie; les variables explicatives sont en fonction des classes, les quatre dimensions du stress et de l'estime de soi en classe de seconde, puis celles-ci jointes aux mêmes dimensions en classe de première, puis toutes ces dernières jointes aux même dimensions en classe de terminale.

Nous obtenons les résultats suivants :

Pour la stratégie de contrôle :

En classe de <u>seconde</u>, la stratégie de contrôle (F=89.39 ; p=.000 ; R⁵=.60 ; R2=.36) est mise en place par un fort soi scolaire (B⁶=.85 ; p=.000) et un fort niveau de fébrilité (B=.50 ; p=.000).

En classe de <u>première</u>, cette même stratégie (F= 57.06; p=.000; R=.59; R2=.35) est expliquée par un fort soi scolaire obtenu en première (B=.61, p=.000) et en seconde (B=.19, p=.01) et un haut niveau de fébrilité en première (B=.28, p=.007).

En classe de <u>terminale</u>, le contrôle (F= 31.05; p=.000 ; R=.48 ; R2=.23) est mis en place par un fort soi scolaire obtenu en terminale (B=.46, p=.000) et en seconde (B=.21, p=.005) et par une forte humeur dépressive (B=.18, p=.01).

Enfin, si nous regardons l'évolution de cette stratégie au cours des trois années (R= .61; R2=.37; F=94.75; p=.000), nous pouvons dire que la stratégie de contrôle est plus largement utilisée lorsque la représentation des compétences scolaires est satisfaisante (B=.77; p=.000), ceci pour les trois années, mais aussi lorsque l'adolescent éprouve de la fébrilité, des tensions (B=.42; p=.000), plus particulièrement en seconde.

Il semble donc que la stratégie de contrôle soit mise en place, sur chaque année, par des élèves qui ont un fort sentiment de soi au niveau des compétences scolaires : ainsi, cette assurance au niveau scolaire leur permet de réfléchir sans problème aux possibilités

⁵ R et R2 indiquent la qualité de l'ajustement de la régression linéaire selon le nombre de variables explicatives trouvées.

d'orientation, ceci quelle que soit l'année. En même temps, le fait de se sentir tendu, en état d'hyperactivité vis-à-vis de cette orientation, plus particulièrement en classe de seconde, mais aussi de se sentir découragé, impuissant (en terminale) les pousse à contrôler davantage cette orientation. Cherchent-ils davantage à contrôler leurs émotions afin de rendre possible des décisions ?

Pour la stratégie de retrait :

En classe de *seconde*, la stratégie de retrait (F=53.79 ; p=.000 ; R=.68 ; R2=.46) est mise en place du fait d'une forte humeur dépressive (B=.29, p=.000), d'une perte d'affirmation de soi (B=-.19, p=.000), de nombreux symptomes physiques (B=.18, p=.002), d'un faible niveau de soi physique (B=-.10, p=.003) et d'une forte lassitude (B=.18, p=.017).

En classe de *première*, cette stratégie de retrait (F= 45.75; p=.000; R=.59; R2=.35) est expliquée par l'intermédiaire d'une forte humeur dépressive (B=.34, p=.000), de nombreux symptomes physiques (B=.21, p=.000), par une faible affirmation de soi (B=-.15, p=.000), par une forte lassitude (B=.19, p=.02) obtenus en première, et par un faible soi scolaire obtenu en seconde (B=-.12, p=.003).

En classe de *terminale*, cette même stratégie (F= 53.67; p=.000; R=.48; R2=.23) est expliquée par une forte humeur dépressive (B=.35, p=.000), une faible affirmation de soi (B=.17, p=.000), de nombreux symptomes physiques (B=.20, p=.000) et par une forte lassitude (B=.18, p=.01) obtenus en classe de terminale, ainsi que par une faible affirmation de soi en seconde (B=.006, p=.04).

Enfin, du point de vue de *l'évolution globale de cette stratégie* (R=.72; R2=.52; F=86.33; p=.000), nous constatons que les adolescents la mettront en place du fait d'une humeur dépressive importante (B=.46; p=.000), de nombreux symptômes physiques (B=.24; p=.000) mais aussi d'une forte lassitude (B=.26; p=.000). En d'autres termes, les adolescents se mettent en position de retrait, ressentent la nécessité de modifier leurs comportements face à des problèmes d'orientation scolaire lorsqu'ils éprouvent de forts sentiments de menace, d'impuissance, de tension ou encore des symptômes objectifs de stress. Cette position de retrait semble surtout être influencée par le stress éprouvé en classe de seconde.

Ainsi, la stratégie de retrait semble être mise en place par des élèves qui ressentent une humeur dépressive, des symptômes physiques, une lassitude mais en même temps des élèves

⁶ Bêta est un coefficient de régression standardisé. Il permet de comparer les évolutions de la variable à expliquer avec celles des variables explicatives. Il s'accompagne aussi d'un seuil de signification.

en perte d'affirmation de soi. Les élèves s'éloignent des autres ou encore se réfugient dans l'imaginaire ou se détournent des problèmes parce qu'ils se sentent mal, impuissant ou encore menacés dans leur bien être, parce qu'ils éprouvent une tension psychologique ainsi qu'une fatigue. Toutes ces manifestations du stress les amènent à ne pas traiter des difficultés d'orientation.

Pour la stratégie de soutien social :

En classe de *seconde*, la stratégie de soutien social (F=31.75; p=.000; R=.61; R2=.38) est mise en place grâce à un fort soi scolaire (B=.37; p=.000), un faible soi social (B=-.38, p=.000), une forte lassitude (B=.34, p=.003), un fort soi physique (B=.21, p=.000) et par de nombreux symptomes physiques (B=.17, p=.03).

En classe de *première*, elle (F= 24.59; p=.000; R=.68; R2=.47) est mise en place du fait de nombreux symptômes physiques (B=.40, p=.000), d'un fort soi scolaire (B=.14, p=.02), d'une forte lassitude (B=.36, p=.001), d'un fort soi physique (B=.25, p=.000) obtenus en première, d'une forte fébrilité (B=.24, p=.01) et d'un fort soi scolaire obtenu en seconde (B=.15, p=.01). En classe *terminale*, la stratégie de soutien social (F=21.11; p=.000; R=.59; R2=.35) est mise en place par l'intermédiaire de nombreux symptômes physiques (B=.23, p=.001), un fort soi scolaire (B=.24, p=.000), d'un faible soi social (B=-.28, p=.003), d'un fort soi physique (B=.35, p=.000), d'une faible affirmation de soi (B=-.14, p=.01) obtenus en terminale, d'une forte fébrilité obtenue en première (B=.29, p=.003) et d'une faible affirmation de soi obtenue en seconde (B=-.14, p=.01).

Enfin, *l'évolution de cette stratégie sur les trois années* semble être déterminée (R=.64; R2=.41; F=36.89; p=.000) par de nombreux symptômes physiques (B=.34; p=.000), une forte fébrilité (B=.44; p=.000) et un sentiment de lassitude important (B=.33; p=.000), ainsi qu'une forte représentation des compétences scolaires (B=.23; p=.000) et un soi physique important (B=.31; p=.000). En fait, cette stratégie semble être mise en place lorsque les sentiments de tension, de lassitude se font intense, mais aussi lorsque les symptômes physiques du stress sont présents, comme si l'adolescent avait un besoin exacerbé du fait de ce fort malaise et absence de réconfort; seules les classes de seconde et de première sont déterminantes ici. Néanmoins, le soutien social est recherché de la même façon lorsque les représentations que l'on a de son corps (particulièrement en terminale) mais aussi de ses compétences scolaires, sont satisfaisantes.

De façon générale, il s'avère que les élèves adoptent des stratégies de soutien social ou sont en quête de soutien lorsqu'ils sont en proie à des sensations de malaises physiques ou de tension, de perte de bien-être et de confiance en soi, mais aussi lorsqu'ils sont en confiance vis-à-vis de leurs compétences scolaires. Nous retrouvons bien ici l'ambiguïté de cette stratégie.

Pour la stratégie de refus :

En classe de *seconde*, la stratégie de refus (F=13.51 ; p=.000 ; R=.34 ; R2=.11) est mise en place du fait d'une faible affirmation de soi (B=-.16 p=.000) et d'un fort soi physique (B=.16, p=.000).

En classe de *première*, elle (F= 11.17; p=.000; R=.42; R2=.17) est mise en place par l'intermédiaire d'une faible affirmation de soi (B=-.20, p=.000), d'un fort soi physique (B=.14, p=.000), d'un bas niveau de fébrilité (B=-.40, p=.000), d'une forte lassitude (B=.19, p=.02), de nombreux symptômes physiques (B=.14, p=.01) obtenus en première.

En classe de *terminale*, cette stratégie de refus (F=11.76; p=.000; R=.48; R2=.23) est expliquée par une faible affirmation de soi obtenue en seconde (B=-.11, p=.003), d'un fort soi physique (B=.17, p=.000), d'une faible affirmation de soi (B=-.15, p=.000), d'un bas niveau de fébrilité (B=-.36, p=.000), d'une forte lassitude (B=.22, p=.006), de nombreux symptômes physiques (B=.13, p=.02) obtenus en terminale, et de nombreux symptômes physiques obtenus en seconde (B=.16, p=.002).

Enfin, la stratégie de refus semble être globalement déterminée (R=.38; R2=.14; F=13.18; p=.000) dans son évolution sur les trois années par un fort sentiment de lassitude (B=.42; p=.000), un niveau faible de fébrilité (B=-.28; p=.000) et par une représentation corporelle satisfaisante (B=.07; p=.01). Ainsi, refuser de réfléchir à son orientation, nier la nécessité de devoir faire des choix quant au projet professionnel, est facilité par les sensations de fatigue, de perte d'énergie qu'éprouve l'adolescent, particulièrement en classe de terminale. De façon opposée, l'adolescent hyperactif ou encore confiant dans son corps rejette cette stratégie; ceci est particulièrement vrai pour la classe de terminale.

Ainsi, nous pouvons dire que la stratégie de refus semble être mise en place par des élèves qui ont un manque d'affirmation de soi, qui souffrent de malaises physiques propres au stress, de fatigue mais aussi de peu de tension. Le fait de nier les problèmes d'orientation ou les difficultés inhérentes serait en partie dû à un manque de confiance en soi, mais surtout au

sentiment de malaise général éprouvé vis-à-vis des choix à faire. Cela est particulièrement vrai pour les terminales.

5- Conclusion générale des résultats

Les difficultés d'orientation sont autant présentes chez les élèves de seconde, de première que de terminale. Les lycéens vivent l'élaboration d'un projet professionnel comme problématique par manque d'informations ou à l'inverse par un excès d'informations, ayant des difficultés à faire des choix et à se positionner.

Le manque de soutien et de débouchés sont des problèmes majeurs rencontrés par les lycéens dans leur orientation, amenant des difficultés dans le choix d'une filière unique et définitive. Même si les difficultés semblent plus importantes chez les filles, les lycéens quel que soit leur âge, ou leur classe, sont touchés par de nombreux problèmes dans leur choix d'orientation. Ceux-ci se traduisent par un manque de confiance en soi et un projet professionnel peu ou mal défini, pour une très grande majorité des lycéens.

Cette situation génère du stress chez les élèves, 84 % des lycéens vivent leur orientation scolaire et/ou professionnelle comme source de stress impliquant de nombreuses difficultés.

En seconde, les lycéens stressés par d'autres événements que par leur orientation scolaire ont un niveau de stress plus élevé. En première et en terminale par contre, les constats changent, les lycéens stressés par l'orientation ont un taux de stress plus important que ceux qui sont stressés par d'autres événements (rupture sentimentale, perte d'un proche, autres problèmes, etc..).

Concernant le stress lié à l'orientation scolaire et professionnelle, les filles sont plus stressées que les garçons. Plusieurs interprétations sont possibles : on peut penser que la situation d'orientation scolaire déstabilise véritablement et majoritairement les filles. Mais on peut aussi supposer que les jeunes, dans leurs réponses, adoptent une attitude conforme aux attentes sociales relatives à leur sexe, permettant aux filles d'exprimer leurs émotions et encourageant les garçons à les taire pour mieux les dépasser. Ce qui signifierait que les garçons sont peut-être aussi stressés que les filles, mais qu'ils l'expriment moins qu'elles et tentent plus de se maîtriser émotionnellement. Dans une même classe, le stress augmente avec

l'âge. Les plus âgés sont plus stressés que les plus jeunes. Cela peut s'expliquer par une prise de conscience des échéances ou du retard scolaire pour ceux qui ont redoublé. Par contre le stress n'augmente pas avec le passage de la seconde, à la première ou à la terminale. L'orientation scolaire ne semble pas alors poser de problèmes particuliers que l'on soit en classe de seconde, de première ou de terminale. Cela veut-il dire que de façon globale et sur les trois années, l'adolescent n'a pas été confronté aux problèmes d'orientation que nous avons évoqués ? Ou bien cela veut-il dire que l'adolescent traverse chaque année des problèmes spécifiques, problèmes ne se retrouvant pas obligatoirement l'année suivante ? Le stress n'évolue alors pas, car les intensités s'annulent. Nous devons alors approfondir ces informations en réalisant d'autres analyses (croisement des problèmes d'orientation et du niveau de stress pour chaque année et sur l'évolution au cours des trois ans).

L'estime de soi varie en fonction du sexe et de la classe. L'estime de soi globale est plus élevée chez les garçons que chez les filles; elle augmente pour les deux sexes avec l'avancée dans les classes. Les garçons ont, de plus, une estime de soi physique plus forte que les filles qui elles se valorisent plus dans le soi scolaire et futur. L'estime de soi sociale apparaît plus élevée pour les filles de seconde mais en première et en terminale, ce résultat est inversé. De nombreuses études montrent que les filles se dévalorisent davantage que les garçons, alors que paradoxalement, elles présentent souvent de meilleures compétences, notamment dans le domaine scolaire. Ce résultat n'est donc pas surprenant et confirme d'autres recherches antérieures.

En seconde, les lycéens ayant des difficultés d'orientation scolaires recherchent davantage un soutien social pour les aider dans leurs démarches, ou pour faire face à leurs multiples difficultés. En terminale, les lycéens semblent adopter principalement la stratégie de contrôle. Ils semblent contrôler activement, mais aussi de manière informationnelle et émotionnelle la situation d'orientation scolaire vécue comme stressante. Il s'agit de maîtriser la situation d'orientation et toutes les sources de stress quelle peut occasionner.

Le stress a un fort impact sur l'estime de soi des lycéens. Le fait de vivre l'orientation scolaire et ou professionnelle comme source de stress, les amènent à remettre en question leur valeur personnelle, à douter de leurs compétences et de leurs capacités.

Plus les lycéens sont stressés moins ils s'estiment : ils ont une mauvaise estime d'euxmêmes, un mauvais contrôle, une mauvaise représentation corporelle, des sentiments de faibles compétences scolaires et sociales. Si une forte estime de soi les amènent à adopter des stratégies de contrôle et de soutien social, une faible estime de soi les poussent à mettre en place des stratégies de retrait et de refus. Des différences notables entre lycéens de seconde, de première et de terminale apparaissent dans l'interaction entre stress, estime de soi et stratégies de faire face. En seconde, le stress amène principalement les lycéens à adopter des stratégies de retrait et de soutien social. En première, on peut noter que le fait d'avoir un fort soi scolaire freine la mise en place de stratégies de refus. En terminale, le stress (et principalement l'humeur dépressive) les amène à adopter des stratégies de retrait et de soutien social (comme en seconde). La lassitude associée au ras le bol les poussent à adopter des stratégies de refus, seule la fébrilité renvoyant à l'impatience les amènent à mettre en place des stratégies de contrôle.

Les difficultés évoquées relatives à l'orientation et les réactions des lycéens, montrent que le stress lié à l'orientation est toujours prégnant en seconde, en première et en terminale. Si des différences apparaissent entre classes, entre garçons et filles et en fonction de l'âge des sujets, il semble important de tenir compte de leur manière de faire face et des effets de perte d'estime de soi (liés au stress) tout au long de leur cursus et de l'impact qu'il peut avoir sur leurs performances scolaire et leur bien-être psychologique.

Quoi qu'il en soit, le stress éprouvé par ces adolescents face à des décisions d'orientation, des informations à comprendre, ... est le facteur déterminant des stratégies adoptées pour gérer cet état de fait. La stratégie émergente va être guidée par ailleurs par une forte prégnance de certaines classes, par exemple la classe de terminale pour la stratégie de refus.

Grâce à cette recherche, nous espérons avoir contribué à une meilleure compréhension des difficultés (manque ou excès d'informations, inquiétudes vis-à-vis des débouchés, manque de soutien, doute à propos des compétences, pressions de la part de l'entourage) que rencontrent les adolescents lors de leur orientation. Par ailleurs, nous pensons avoir montré que ces difficultés sont diverses et dépendent des caractéristiques personnelles des jeunes. L'orientation scolaire et/ou professionnelle n'est pas vécue de la même façon par les filles et par les garçons, mais aussi selon leur âge.

Enfin, nous espérons que ces quelques résultats apporteront un supplément d'informations aux spécialistes de l'éducation et de l'orientation, avec un regard nouveau, montrant que l'orientation scolaire et/ou professionnelle est souvent vécu par les lycéens comme une situation stressante et donc difficile à vivre, remettant en cause leur valeur personnelle. Ces résultats nous montrent que malgré tout, les adolescents se personnalisent, et par leurs conduites s'inscrivent dans les groupes et la société.

6. Valorisation de la recherche

Cette recherche a donné lieu (ou va donner lieu) à :

Articles:

- LACOSTE, S., ESPARBES-PISTRE, S. & LAMIA, A. Les répercussions des difficultés d'orientation scolaire sur l'estime de soi des lycéens. (article en préparation : Revue orientation scolaire et professionnelle).
- SORDES-ADER, F., ESPARBES-PISTRE, S., LAMIA A. Etude différentielle des stratégies de faire face au stress chez les lycéens. (article en préparation : Revue orientation scolaire et professionnelle).
- TAP, P., LACOSTE, S. & SORDES-ADER, F. L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress. (article en préparation : Revue orientation scolaire et professionnelle).

Présentation dans un séminaire de laboratoire

- LEVEQUE G., BOUISSOU C., ESPARBES-PISTRE S., LAMIA A., SORDES-ADER F. (1997). L'orientation scolaire chez les lycéens de seconde: construction et validation d'une échelle de stress. Exposé dans le cadre du séminaire des Journées du Laboratoire de Psychologie "Personnalisation et Changements Sociaux", Toulouse, 10 Avril 1997. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.

Communications:

- ESPARBES-PISTRE, S., LACOSTE, S., LAMIA, A., SORDES-ADER, F. & TAP, P. (2000). Stress, self-esteem and coping strategies: schools' orientation stress factor at the adolescence. Conference of the European Association for Research on Adolescence, Jena, Allemagne, Mai 31 to June 4.
- ESPARBES-PISTRE, S., LACOSTE S. & LAMIA. A., (1999). Schools' orientation stress factor at the adolescence: Its influence on self-esteem. . XIII Conference of the European Health Psychology Society, Florence 1-3 October 1999. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.

- LAMIA. A., ESPARBES-PISTRE, S., & LACOSTE S (1999) Stress of Schools' orientation and coping strategies to adolescence. *XIII Conference of the European Health Psychology Society*, Florence 1-3 October 1999. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- SORDES-ADER, F. & TAP, P. (1999). L'orientation scolaire, source potentielle de stress chez les lycéens. 48° journées nationales d'études sur l'orientation, (ACOF) septembre 1999, Toulouse.
- SORDES-ADER, F., ESPARBES-PISTRE, S., LACOSTE, S., LAMIA, A. & TAP, P. (2000) Adolescent stress and coping stratégies. Conference of the European Association for Research on Adolescence, Jena, Allemagne, Mai 31 to June 4, 2000.
- SORDES, F., et TAP. P. (1998). Le stress à l'adolescence. $26^{\grave{e}me}$ Journées scientifiques de thérapie comportementale et cognitive, 4 et 5 Décembre 1998, Paris. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.

Rapports:

- TAP P., BOUISSOU C., ESPARBES-PISTRE S., LAMIA A., LEVEQUE G., SORDES-ADER F. (1997). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress. *Rapport de Recherche n°1, 1996-97, Juin.* Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- TAP P., BOUISSOU C., ESPARBES-PISTRE S., LAMIA A., LEVEQUE G., SORDES-ADER F. (1998). Stress, stratégies d'adaptation et estime de soi des adolescents de Seconde. Compte rendu de recherche aux proviseurs des établissements. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- TAP P., ESPARBES-PISTRE S., LACOSTE, S., LAMIA A., LEVEQUE G., SORDES-ADER F. (1999). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress: les lycéens de Première. Compte rendu de recherche aux proviseurs des établissements. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- TAP P., ESPARBES-PISTRE S., LACOSTE, S., LAMIA A., LEVEQUE G., SORDES-ADER F. (1999). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress: les lycéens de Terminale. *Compte rendu de recherche aux proviseurs des établissements*. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- TAP P., BOUISSOU C., ESPARBES-PISTRE S., LAMIA A., LEVEQUE G., SORDES-ADER F. (1999). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de

stress. Rapport de Recherche n°2, 1998-99, Juin. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.

- TAP P., BOUISSOU C., ESPARBES-PISTRE S., LAMIA A., LEVEQUE G., SORDES-ADER F. (1999). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress. *Rapport final, décembre 1999*. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- TAP P., ESPARBES-PISTRE S., LACOSTE, S., LAMIA A., LEVEQUE G., SORDES-ADER F. (2001). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress. *Rapport final, janvier 2002*. Recherche financée par le Conseil Régional Midi-Pyrénées.

Des projets issus de certaines de ces conclusions ont été soumis à des lycées. Par exemple, une étude est réalisée sur un lycée du Gers à propos de la construction des projets professionnels en relation avec l'estime de soi et le bien être de l'adolescent (Latron-Gorsse A. et Sordes-Ader, F.).