

L'orientamento scolastico e professionale come fonte di stress per gli studenti della scuola secondaria

*Serge LACOSTE*¹; *Sylvie ESPARBES-PISTRE*²; *Pierre TAP*³.

¹ Dottore in psicologia, psicologo, docente presso l'Università STAPS di Tolosa III - Laboratorio S.O.I. (EA 3690).

² Docente di psicologia all'Università di Tolosa II.

³ Professore Emerito (Università di Tolosa II); Coordinatore della ricerca, Istituto Piaget e Centro Europeo per l'Investigazione del Comportamento e delle Istituzioni CECI di Coimbra (Portogallo).

Riassunto :

La necessità per gli alunni della scuola secondaria di fare delle scelte tra i diversi corsi di studio o professioni offerti loro dall'istituzione in base alle loro capacità, ai loro risultati accademici o in base ai vincoli socio-economici è una fonte di difficoltà per l'85,6% degli adolescenti della scuola tra i 12 e i 20 anni (dalla quinta forma all'ultimo anno). Queste difficoltà, che possono essere esterne o interne al soggetto, promuovono uno stato di stress negli studenti. I risultati mostrano che sono soprattutto le difficoltà interne come i dubbi su se stessi a spiegare il livello di stress percepito. Con l'avanzare dell'età, gli studenti tendono ad essere sempre più stressati e si difendono esternando le loro difficoltà con la guida.

Parole chiave: Orientamento scolastico, difficoltà, dubbi, stress, adolescenza.

Riassunto :

La necessità per gli adolescenti della scuola primaria e secondaria di scegliere tra diverse vocazioni o occupazioni proposte dalle scuole private in funzione delle loro capacità, dei loro risultati scolastici o dei vincoli socio-economici è una fonte di difficoltà per l'85,6 % degli adolescenti tra i 12 e i 20 anni. Queste difficoltà esterne o interne contribuiscono a creare uno stato di stress negli alunni. I risultati mostrano che particolari difficoltà interne come il dubbio di sé spiegano un tale livello di stress percepito. Con l'età, gli alunni tendono ad essere sempre più stressati e si proteggono mettendo fuori le loro difficoltà di orientamento.

Parole chiave: Orientamento scolastico, difficoltà, dubbi, stress, adolescenza.

Introduzione

C'è una grande quantità di ricerche sullo stress professionale negli adulti (stress negli infermieri, nei piloti, nei manager, negli operai della catena di montaggio, negli insegnanti, ecc.) (Rivolier, 1989) e c'è un corpo crescente di lavoro sulla comprensione e l'analisi dei legami tra vita lavorativa, vita familiare e stress negli adulti. Pochissime ricerche in Francia si sono concentrate sullo stress dei bambini e degli adolescenti nei loro ambienti di apprendimento istituzionali: asilo, scuola, college e liceo (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque, Sordes-Ader, 1997, 1999, 2002; Esparbès-Pistre e Bergonnier-Dupuy, 2002). Tuttavia, questi diversi ambienti sono allo stesso tempo un luogo di socializzazione, personalizzazione e integrazione, ma anche di derisione, violenza ed emarginazione, e quindi fonti di difficoltà e stress a diversi livelli.

La nostra ricerca si concentra su una popolazione di studenti delle scuole medie e superiori dai 12 ai 20 anni. Consiste nello studiare l'orientamento scolastico e/o professionale come fonte potenziale di stress. Stiamo studiando gli effetti psicologici della situazione di orientamento scolastico (scelta dei corsi di studio, progetto professionale) con studenti della scuola secondaria integrati in un curriculum di istruzione generale (dal 5° grado al 12° grado). In questo contesto, siamo interessati allo stress vissuto da questi giovani di fronte a una scelta di direzione più o meno "*richiesta*" ma necessaria, a seconda della classe e del livello di rendimento scolastico.

1) Orientamento scolastico e/o professionale: tra scelte ed esigenze.

Il progetto (prima di tutto il progetto di orientamento) permette all'adolescente di passare dal mondo scolastico dell'infanzia (la sua realtà quotidiana) al mondo del lavoro adulto (immaginato e rappresentato da lui) esplorando nuove relazioni tra il possibile e il reale

(Piaget e Inhelder, 1965). Tra desideri, desideri, aspirazioni ma anche esigenze e vincoli, persino obblighi, dovrà fare delle scelte.

Il progetto di orientamento scolastico, il progetto professionale e il progetto di vita sono tre prospettive che sono allo stesso tempo autonome e intrecciate. Il progetto obbedisce spesso a una "*ingiunzione paradossale*", con l'adolescente preso tra l'ambiente (sociale e familiare) che lo spinge a cercare ciò che vuole fare dopo, a "fare un progetto", e i vincoli personali, familiari o sociali che gli impediscono di realizzare i suoi piani (Boutinet, 1990, 91-92).

1.1. Orientamento attraverso la selezione.

Le scuole hanno tre funzioni: produzione (trasmissione di conoscenze), selezione (ordinamento, classifica, scelta dei corsi) e integrazione (Dubet, 1991). La selezione e la minaccia di fallimento pesano su tutta la carriera scolastica. "*Più di un alunno su due rischia di essere bocciato ad un certo punto o di sentirsi indirizzato verso un corso di studi che non ha veramente scelto. La selezione domina quindi l'esperienza scolastica*" (op. cit., 201).

Nella logica del progetto, per l'istituzione scolastica, non è tanto importante l'immagine di una professione, ma le capacità, le possibilità, il successo accademico. "*A seconda della sua personalità e del suo ambiente, l'adolescente si orienterà verso una professione secondo la percezione delle proprie capacità e secondo il fatto che il particolare status sociale gli permette di soddisfare il suo personale grado di autostima*" (Lacoste e Tap, 2004). Il processo di orientamento scolastico sembra andare all'indietro e procede più per esclusioni successive di possibilità; gli alunni del quinto anno hanno un progetto più determinato di quelli del terzo anno, il cui progetto è a sua volta più preciso di quelli dell'ultimo anno (Boutinet, 1980).

Sembrerebbe che maggiore è il rendimento accademico, maggiori sono le possibilità di orientamento. Questo potrebbe rendere il progetto meno assertivo e meno preciso.

Così, paradossalmente, il piano di carriera sembra essere abbastanza preciso tra gli alunni più giovani o quelli che vanno meno bene a scuola o seguono corsi di formazione meno apprezzati. D'altra parte, coloro che hanno successo nei loro studi hanno spesso un piano di carriera vago o nessun piano (Boutinet, 1990), come se avessero il diritto o l'opportunità di pensare alla loro vita futura ancora per un po', di aspettare un po' di più per scegliere il loro percorso. La scuola agisce temporaneamente come un progetto professionale, fornendo un luogo di rifugio, una protezione da un ambiente poco coinvolgente nei momenti di crisi, rimandando così il momento dell'integrazione professionale.

Il progetto si sviluppa a partire da risorse scolastiche che paradossalmente permettono di rimandare il suo impegno. *"Il privilegio diventa anche l'assenza di obbligo di avere un progetto"* (Dubet, 1991, 198).

Sono soprattutto gli adulti che pensano a lungo termine, mentre molti adolescenti vivono il loro percorso scolastico giorno per giorno, attraverso le numerose valutazioni e verifiche vissute come *"la spada di Damocle che pende sulle loro teste"*; *"fai bene o non sceglierai la tua strada!"* Tuttavia, per la maggior parte degli studenti delle scuole superiori intervistati da Dubet (1991), la selezione è una preoccupazione centrale, con solo i *"molto bravi"* e i *"molto deboli"* che sono più indifferenti, essendo presi da carriere automatiche. Una gerarchia di flussi prende forma in modo oggettivo, costruendo le regole di questa selezione. La disuguaglianza dei flussi è evidente, riconosciuta da insegnanti, genitori e alunni.

Qualunque sia il corso di studi, la maturità è l'obiettivo centrale e la chiave che permette, obbliga o impedisce agli alunni di fare progetti. La paura della disoccupazione è presente in molti giovani, mentre pochi di loro sentono di avere successo negli studi e guardano al futuro con serenità (Dubet, 1991).

D'altra parte, gli orientamenti educativi e professionali rimangono profondamente di genere, con ragazze e ragazzi che non perseguono le stesse carriere educative. I percorsi di

carriera delle ragazze sono meno legati al loro rendimento scolastico e sono meno diversificati di quelli dei ragazzi. *"A scuola, ragazze e ragazzi sviluppano rappresentazioni di se stessi e del loro futuro che sono fortemente congruenti con l'organizzazione sociale delle relazioni di genere"* (Durand-Delvigne, 1996, 99). Ma per le ragazze, come per i ragazzi, le difficoltà di orientamento rimangono.

1.2. Educazione all'orientamento.

Tra scelte e richieste, l'adolescente non può farcela da solo, l'aiuto di un consulente può essere molto prezioso. La pratica del consulente di orientamento è una pratica maieutica. Il suo obiettivo è quello di aiutare il soggetto a identificare, nelle sue rappresentazioni e desideri, i progetti implicitamente contenuti (Guichard, 1993). Le diverse azioni che si realizzano abitualmente in relazione al problema dell'orientamento scolastico degli adolescenti sottolineano il ruolo primordiale dell'informazione: meglio informato, l'adolescente potrà orientarsi più facilmente.

L'aiuto all'orientamento introdotto nelle scuole secondarie inferiori e superiori dà la priorità all'accesso degli alunni all'informazione: si dice che la conoscenza dell'ambiente economico sia un fattore essenziale nella decisione dell'alunno. I consulenti di orientamento (i principali partner degli adolescenti nella scelta della loro carriera), i consulenti educativi principali (CPE) e gli insegnanti che sono fortemente coinvolti nella pianificazione della carriera del giovane devono fornire all'allievo i mezzi per accedere alle informazioni sul sistema scolastico e universitario, sulle professioni e sui corsi di formazione che portano ad esse.

Si acquisisce così una conoscenza generale dell'ambiente economico e delle attività professionali, sia attraverso osservazioni nel mondo del lavoro che attraverso incontri durante

l'anno. È facilitato dalla percezione da parte dell'allievo dell'utilità delle conoscenze acquisite per l'esercizio di una professione.

Tuttavia, a partire dal 1989, la questione della scelta e dell'apprendimento della stessa è diventata più importante, l'orientamento è stato appreso e il Ministero ha cercato di sistematizzare l'educazione all'orientamento nelle scuole (legge sull'orientamento del 10 luglio 1989, circolare del 31 luglio 1996, circolare del 1° ottobre 1996).

Tuttavia, crediamo che la risposta dell'istituzione in termini di informazioni su corsi di studio, scuole e carriere sia spesso inadeguata o insufficiente. In certi momenti, che restano privilegiati, i giovani sono disponibili per un lavoro individuale approfondito su se stessi e sui loro progetti. Questi tempi non sono uguali per tutti. Questo lavoro di approfondimento è incompatibile con un intervento di massa perché apre all'individuo nuove prospettive al di là della classe frequentata. La categoria socio-professionale della famiglia, le esperienze in termini professionali o pre-professionali come i tirocini, la ripetizione di un anno, ecc. sono tutti criteri che differenziano gli individui e l'approccio al loro progetto che sviluppano. L'obbligo di scegliere un percorso professionale è spesso stressante per gli adolescenti, che sono soggetti a numerose pressioni istituzionali e familiari. Per combattere questo stress, non solo dovranno trovare un aiuto, ma anche farsi carico da soli del loro progetto.

2- Guida nell'adolescenza: essere portatore del proprio progetto.

Essere portatore di un progetto non è così semplice: nessun progetto senza un soggetto, senza un oggetto, senza un rifiuto, senza un viaggio, senza un legame, qualunque esso sia! (Boutinet, 1993). Il progetto include una parte dell'altro che il soggetto riconosce nelle proprie imprese (Jacques, 1982), l'altro ha effettivamente un posto importante nel progetto, la sua nascita, la sua costruzione, ma può anche causare la sua distruzione. È quindi importante analizzare il modo in cui il soggetto gestisce le influenze e se ne appropria.

Sorge allora una domanda: "*A quale costo umano viene portato avanti un progetto dal suo autore? A quale costo della sottomissione, della sottomissione? (...)*" (Boutinet, 1993, 85).

Poiché il determinismo sociale è reale (aspetti economici, sociali, familiari, psicologici, educativi, ecc.) ma non assoluto, il progetto di orientamento presuppone la libertà dell'attore (una certa libertà, relativa ma indispensabile) che si basa sul significato che l'attore dà alla situazione.

Tra libertà e costrizione, tra desiderio e aspettativa sociale, il soggetto fa progetti che implicano anticipazione, previsione, gestione del tempo, possibilità e desiderabilità, ma anche aspirazioni e desideri, in articolazione con mezzi e obiettivi. I progetti voluti e desiderati, indipendentemente dai dati prescritti e legittimati, sono in linea con le aspirazioni del soggetto. Ma questi progetti possono essere legittimati in nome dei valori su cui si basano e si affermano, oppure possono essere prescritti e dipendere dalle aspettative e dalle norme dettate dalla società. Il soggetto risponde allora, non secondo le sue aspirazioni, ma secondo ciò che deve fare, secondo ciò che ci si aspetta da lui, secondo ciò che gli si chiede di essere o di fare. Non è più il portatore dei propri progetti, ma dei progetti degli altri. Tuttavia, che questi progetti siano desiderati, legittimati o prescritti, portati, sopportati o da portare, orientano il soggetto nel suo futuro (Esparbès-Pistre, 1997).

Per essere, il soggetto ha bisogno di proiettarsi, perché "*essere qualcuno è costruire un passato, valorizzare il tempo presente e organizzare progetti*" (Tap, 1986, 8). Tra fiducia, sfiducia, autostima e/o dubbio, confrontandosi costantemente con la realtà e i limiti del sé (sé reale), e le sue aspirazioni, il soggetto dà senso al suo futuro. Attraverso la costruzione di una cultura personale, identificando e appropriandosi di valori specifici, cerca o costruisce il suo progetto, si orienta per raggiungere la realizzazione. Il progetto può essere visto come una pietra miliare nell'approccio all'auto-realizzazione.

Quando la situazione coinvolge aree di incertezza (malattia, difficoltà personali e familiari, ecc.) il progetto può diventare una strategia per affrontare queste incertezze. *"L'orientamento strategico permette di capire come i vincoli legati alla situazione attuale sono utilizzati, cioè presi in considerazione, in funzione degli obiettivi da raggiungere"* (Béret, 1986, 46). Questo ovviamente richiede al soggetto di riflettere su se stesso, sui suoi gusti, aspirazioni e desideri, ma anche sulle sue paure, ansie e dubbi. Ma implica anche che siano disposti, motivati e capaci di mobilitarsi, che siano in grado di gestire il loro potenziale e le loro risorse, di fare sforzi per integrarsi socialmente, per inserirsi attraverso il conformismo o l'innovazione, in vista di un adattamento per raggiungere la sicurezza emotiva e quindi per gestire lo stress e i mezzi per "rimbalzare" dopo.

3. Difficoltà nell'orientamento scolastico come potenziale fonte di stress:

Queste difficoltà possono portare allo "stress psicologico", se l'adolescente le percepisce come minacciose, o sente di non avere le risorse personali e sociali per affrontarle (Lazarus e Folkman, 1984). Lo stress psicologico si concentra generalmente sulle emozioni negative (rabbia, paura, ansia, vergogna, colpa, tristezza, invidia, gelosia e disgusto), mentre le emozioni positive hanno più un ruolo di interruzione dello stress (gioia, orgoglio, sollievo e amore) (Paulhan e Bourgeois, 1995). Lo stress è qui considerato come l'insieme delle percezioni di impotenza e disagio che sopraffanno l'individuo di fronte a eventi difficili da controllare (Lazarus e Folkman, 1984).

Lo stress non risiede né nell'evento né nell'individuo, ma nella transazione individuo-ambiente. Secondo Lazarus e Folkman, "lo stress è la particolare relazione tra l'individuo e l'ambiente, valutata dall'individuo come eccedente o superiore alle sue risorse e che mette in pericolo il suo benessere" (1984, 19).

Sorgono allora altre domande: quali difficoltà incontra l'adolescente con l'obiettivo dell'orientamento scolastico? Queste difficoltà sono stressanti per loro? L'obiettivo non è solo scoprire quali ostacoli incontra l'adolescente nel costruire o affermare il suo piano di carriera, ma anche sapere come valuta le difficoltà incontrate. Le difficoltà possono essere diverse e riguardare

- l'assenza di un piano di carriera chiaramente definito dal giovane;
- prestazioni accademiche che non gli permettono di perseguire il percorso desiderato;
- i limiti economici (finanziari) della famiglia ;
- Mancanza di informazioni sulle opportunità di orientamento;
- o la mancanza di sostegno da parte della famiglia e degli amici più stretti.

Il bambino e l'adolescente, allo stesso modo dell'adulto nell'ambiente professionale, si confrontano con lo stress in ambito scolastico, ognuno facendo il proprio "lavoro". Perrenoud (1994) parla del "lavoro dell'allievo" in relazione al lavoro scolastico. Questa professione di allievo può allora, come qualsiasi altra professione, produrre un certo stress chiamato stress scolastico. Secondo Giron: *"si può parlare di stress a scuola solo se la situazione scolastica è percepita dall'alunno come una sfida, cioè quando sente che ciò che ci si aspetta da lui supera le sue capacità e quando crede che l'obiettivo da raggiungere valga lo sforzo richiestogli... La sfida è quella della socializzazione, quella di entrare con successo nella società. Il bambino è dunque confrontato con questo pensiero comune che prende la forma di una pressione al successo che egli interiorizzerà molto presto"* (2001, 1).

Nell'orientamento scolastico e professionale, la posta in gioco è alta, poiché è in gioco il futuro del soggetto.

Trovare i mezzi per gestire tutte queste difficoltà si rivela spesso difficile, poiché il giovane a volte vive il suo progetto in modo troppo idealizzato e insistente, o punta alla

realizzazione immediata piuttosto che alla maturazione del progetto. Attraverso lo sviluppo di un progetto di orientamento e integrazione, l'adolescente cerca di dare un senso alla sua vita, sotto l'effetto di molteplici vincoli esterni, attraverso l'obbligo sociale che lo spinge a prendere una serie di decisioni relative al suo futuro.

L'accumulo di queste difficoltà associate a pressioni interne o esterne può minacciare il benessere psicologico dell'adolescente, aumentare il suo senso di impotenza e portarlo a sperimentare uno stato di stress che può manifestarsi con spossatezza, febbre, umore depresso, manifestazioni fisiche (nodi allo stomaco, stretta alla gola, bocca secca, ecc.) (Tap et al., 2002; Esparbès-Pistre e Bergonnier-Dupuy, 2002).

Gli studenti possono sentire una dissonanza tra la loro scelta "*ideale*" e i vincoli materiali, socio-economici, personali e, in particolare, emotivi. Per esempio, volendo intraprendere una certa professione, sono ostacolati nella loro scelta da insufficienti possibilità materiali, da condizioni economiche sfavorevoli (mancanza di opportunità di lavoro), da aspettative dei genitori opposte alle loro, o dalle proprie capacità, che considerano limitate.

Possono anche sentirsi "*estranei*" alla situazione dell'orientamento scolastico. Costretti a fare una scelta quando non hanno sviluppato alcun piano, temono di pentirsi di questa scelta prematura.

Tuttavia, la situazione dell'orientamento scolastico non è stressante "*oggettivamente*", è stressante "*soggettivamente*", a seconda del significato che l'adolescente le dà. Le scuole medie e superiori non sono luoghi stressanti di per sé. In realtà, hanno la vocazione opposta. Sono destinati ad essere luoghi di sicurezza, conoscenza, scambio e benessere per i bambini e gli adolescenti.

Ma purtroppo le scuole secondarie sono anche luoghi di emarginazione, attraverso la selezione o la violenza. "*Sottoposto costantemente a ingiunzioni paradossali: dalla classe (lavora o non ce la farai), dall'istituzione scolastica (non puoi stare qui, trova una direzione,*

con il tuo livello non puoi andare da nessuna parte), il giovane perde progressivamente ogni fiducia in se stesso e negli adulti che ha davanti" (Haut comité de Santé Publique, 1998, 183).

Così, la scuola mantiene molti bambini, per molti anni, nell'esperienza del fallimento, in un ambiente patogeno per loro. Sono essenzialmente questi giovani che sviluppano manifestazioni di violenza contro se stessi (tentativi di suicidio, comportamenti rischiosi con veicoli a motore, tossicodipendenza, alcolismo, ecc.) contro altri giovani o contro la scuola.) contro altri giovani o contro l'istituzione (vandalismo, aggressione) (*op. cit.*).

4. Differenze o disuguaglianze di ragazzi e ragazze nella scuola e nell'orientamento?

È giusto chiedersi se i ragazzi e le ragazze sono ugualmente sollecitati dall'orientamento scolastico e se affrontano le stesse difficoltà a scuola, dato che le disuguaglianze di genere nell'istruzione familiare e scolastica non sono nuove.

Prendiamo in prestito alcuni riferimenti teorici dall'eccellente rassegna di Yves Prêteur⁴ sulle questioni di genere.

Dall'avvento della scuola dell'obbligo, nonostante la lotta delle donne, è stato difficile per loro *"passare da un divieto generalizzato del sapere (e dell'istruzione riservato agli uomini) a un divieto ristretto, con la sua traduzione nella scuola"* (Mosconi, 1994). Nel loro *"Bilan de l'instruction des filles avant la Révolution"*, Lelièvre e Lelièvre (1991) notano che l'alfabetizzazione e la scolarizzazione delle ragazze sono inferiori a quelle dei ragazzi. Il progetto politico della scuola secondo Ferry (del marzo 1882) è di assicurare una grande stabilità mantenendo tre grandi dissociazioni: la scuola è separata dalla produzione, la scuola del popolo da quella dei privilegiati, la scuola dei ragazzi da quella delle ragazze. Questa triplice differenziazione aveva lo scopo di assicurare che ognuno rimanesse al suo posto, e che tutto rimanesse al suo posto (Nique e Lelièvre, 1993). L'obiettivo era quello di educare le

⁴ *"Leggere: un 'gioco' per ragazze?"* di Y. Prêteur (1996, 160-189).

ragazze al loro ruolo di casalinghe, di donne "al chiuso". Anche se oggi, a seguito dei recenti sconvolgimenti socio-economici, le traiettorie educative dei giovani di diversa provenienza e i loro piani futuri, in relazione ai cambiamenti nell'offerta di istruzione, sono stati profondamente ripensati negli ultimi decenni, alcune differenze rimangono. Zazzo (1978, 1982) aveva già dimostrato che a partire dalla scuola materna, le ragazze mostrano più stabilità, più autocontrollo e più autonomia nell'esecuzione dei compiti comuni. E questi migliori "comportamenti adattivi" permettono loro di avere prestazioni migliori dei ragazzi nella fase preparatoria. Uno studio su 700 alunni della scuola secondaria sostiene questo punto di vista e mostra che le ragazze hanno una migliore padronanza delle interazioni in classe, usano meglio la comunicazione pedagogica e gestiscono meglio il loro "lavoro di alunno" (Felouzi, 1993). Uno studio comparativo realizzato in otto paesi dell'OCSE (Australia, Belgio, Francia, Grecia, Norvegia, Spagna, Svizzera e Stati Uniti) conferma che in tutti i casi, le ragazze sono sia meno spesso indietro che più regolarmente avanti rispetto ai ragazzi nella scuola primaria (citato da Zazzo, 1993). D'altra parte, per quanto riguarda gli atteggiamenti educativi e il comportamento dei genitori, Verquerre (1989) nota che le principali preoccupazioni dei genitori nei confronti delle ragazze e dei ragazzi sono diverse: attraverso le loro pratiche e l'educazione, le madri amplificano le differenze e considerano le ragazze molto più adulte dei ragazzi, così che i ragazzi sono più "naturali" e infantili, mentre le ragazze sono più sottomesse e inibite, ma allo stesso tempo più controllate e più "mature".

D'altra parte, anche a livello emotivo appaiono delle differenze, con pratiche educative che portano le ragazze a confidarsi di più, a parlare, accettando più facilmente i dubbi, le paure e le lacrime delle ragazze che dei ragazzi. Ci sono anche differenze nella scelta dei lavori. Alcune professioni sono scelte principalmente dai ragazzi e altre dalle ragazze, e anche in questo caso le disuguaglianze di genere rimangono nell'ambito dell'orientamento. E nonostante le competenze delle ragazze, la loro scelta del percorso professionale e il loro

sviluppo di carriera non sono identici a quelli dei ragazzi, per non parlare dello stipendio che talvolta ricevono, delle molestie a cui sono sottoposte, ecc.

Attualmente, di fronte alla violenza in alcune scuole, c'è chi sta addirittura pensando di tornare a classi monosessuali, con ragazze da una parte e ragazzi dall'altra: come se la violenza fosse solo tra ragazzi e ragazze (e la violenza tra ragazzi e ragazze?), come se il gioco delle relazioni interpersonali ostacolasse il lavoro scolastico (anche se fa parte della costruzione della loro identità di donne, uomini e cittadini (tutti uguali)).

Possiamo vedere come le differenze di genere sono ancora presenti e persistenti oggi. Questa ricerca cerca di vedere, al di là delle difficoltà di orientamento incontrate dagli adolescenti durante le varie transizioni di classe, se queste differenze tra ragazzi e ragazze persistono, e di capire le loro ripercussioni sullo stato emotivo degli adolescenti.

Pertanto, ipotizziamo che il genere (ragazza o ragazzo), la classe (dal 5° al 12° grado) e le difficoltà di orientamento abbiano un'influenza significativa sullo stress degli adolescenti a scuola.

A seconda del sesso e della classe degli studenti, il numero e la natura delle difficoltà nel processo di orientamento hanno un impatto sul livello percepito di stress degli studenti della scuola secondaria. Per esempio, più difficoltà hanno e più non possono controllare, più stress proveranno per il loro orientamento accademico e professionale. Quale dei ragazzi o delle ragazze sarà più stressato? In quali classi lo stress legato all'orientamento sarà più marcato?

5. Metodologia.

5.1. Popolazione.

Questo studio riguarda 2042 adolescenti di età compresa tra i 12 e i 20 anni e iscritti nelle classi dalla Quinta alla Terminale, la loro distribuzione può essere vista nella tabella seguente:

	Ragazzi	Ragazze	12 anni	13 anni	14 anni	15 anni	16 anni	17 anni	18 - 20 anni	Totale
5a	38	57	64	29	2					95
4a	31	49		37	33	10				80
3°	32	20		2	29	13	8			52
2°	437	386				208	392	198	25	823
1°	246	396			1	5	236	288	112	642
Termine	172	178					4	160	186	350
Totale	956	1086	64	68	65	236	640	646	323	2042

Tabella 1: Distribuzione della forza lavoro per classe, sesso ed età

Tabella 1: Distribuzione del numero totale per classe scolastica, sesso ed età.

Questi studenti (956 ragazzi e 1086 ragazze) hanno risposto ai questionari nelle loro rispettive scuole pubbliche e provengono da una varietà di ambienti socio-culturali.

5.2 Strumenti.

Basandoci sul lavoro di Boutinet (1990; 1993), Dubet (1991) e Guichard (1993), abbiamo sviluppato un questionario di undici domande a cui gli studenti sono stati invitati a rispondere "sì" o "no".

Per scoprire quali **difficoltà di orientamento** hanno incontrato gli alunni e per identificare l'origine di queste difficoltà, sono state proposte loro undici difficoltà.

Difficoltà n°1: *Hai difficoltà a sviluppare un piano di carriera (accademica e/o professionale).*

Diff. 2: *Vorresti intraprendere un corso o una professione post-baccalaureato ma pensi che non avrai successo.*

Diff. 3: *Ti mancano informazioni che ti aiuterebbero a fare una scelta di direzione.*

Diff. 4: *Hai troppe informazioni e questo ostacola la tua scelta.*

Diff. 5: *Nel tuo ambiente, i tuoi genitori o i tuoi amici ti incoraggiano a fare una scelta che non vuoi fare.*

Diff. 6: *Vorresti più sostegno e aiuto nelle tue scelte di carriera.*

Diff 7: *Sei interessato a un lavoro, ma pensi che non ci siano opportunità di lavoro e questo è un problema per te.*

Diff. 8: *Sei interessato a una professione (o a un corso post-baccalaureato) ma pensi di non avere le competenze necessarie per intraprendere questa strada.*

Diff. n. 9: *Sei interessato a una professione (o a un corso post-baccalaureato), ma materialmente pensi che non sarà possibile intraprendere questa strada.*

Diff. 10: *Sei interessato a diverse professioni (o corsi post-baccalaureati) e non sai quale scegliere.*

Diff. 11: *Hai altre difficoltà riguardo al tuo orientamento.*

È interessante sapere se lo stress causato dalla necessità di scegliere una direzione è dovuto a :

- l'assenza di un piano di carriera chiaramente definito dal giovane (domande 1 e 10);
- difficoltà accademiche che impediscono loro di perseguire il percorso desiderato (domande 2 e 8);
- difficoltà economiche (domande 7 e 9);
- una mancanza di informazioni sulle opportunità di orientamento (domande 3 e 4);
- o la mancanza di sostegno da parte di chi li circonda (domande 5 e 6).

L'istruzione proposta è: *"La questione dell'orientamento scolastico e/o professionale si pone nel corso di molti anni: il vostro orientamento può iniziare prima di entrare nella scuola superiore e spesso continua oltre. È multiforme e implica prendere decisioni sul vostro*

futuro. Vorremmo sapere cosa trovate di difficile in questa situazione di orientamento. Come primo passo, ti suggeriamo di rispondere al seguente questionario (cerchia la risposta che scegli): "

Un punteggio di difficoltà è quindi calcolato assegnando un punto per una risposta affermativa e zero per una risposta negativa. Quando gli studenti rispondevano sì a una o più delle proposizioni da 1 a 10, ritenevano di avere una o più difficoltà di orientamento. Gli studenti che hanno risposto no a tutte e 10 le proposizioni e hanno citato un'altra fonte di stress nell'item 11, hanno poi collocato l'origine del loro stress in altri fatti della loro vita. I risultati di questo articolo riguarderanno solo le difficoltà di orientamento, evocate dalla risposta *affermativa* a questi undici item.

Stress percepito valutato dalla scala di stress di Toulousian

L'E.T.S. è stato sviluppato da scale di stress esistenti, in particolare la scala del Quebec "*Mesure du Stress Psychologique*" (54 item; scala costruita da Lemyre, Tessier e Fillion, 1990). Comprende 30 item che si concentrano sui sintomi fisici e psicologici dello stress e sul modo in cui il soggetto li sperimenta. Fornisce una comprensione della natura e dell'intensità dello stress.

L'istruzione data nella presente ricerca ha preso in considerazione la popolazione target: gli adolescenti a scuola ed è stata formulata come segue *"Pensate alla scelta della scuola e/o dell'orientamento professionale che dovete fare e alle difficoltà che incontrate. Vorremmo sapere come state vivendo questa situazione. Vi offriamo una serie di dichiarazioni seguite da cinque numeri. Cerchia uno dei cinque numeri che meglio ti descrive: tra 1 (Per niente) e 5 (Molto spesso). Cerca di rispondere a tutte le frasi.*

Per ognuno dei 30 item, ai soggetti viene chiesto di valutarli su una scala di tipo Likert a 5 punti, da 1 (*fortemente in disaccordo*) a 5 (*fortemente d'accordo*).

L'*analisi delle componenti principali con rotazione⁵ varimax* sui 30 item di questa scala rivela quattro dimensioni, che spiegano il 46,4% della varianza totale e soddisfano sia i criteri statistici che psicologici (Tap et al., 2002).

Il **fattore 1** (32,2% di varianza; titolo: ***Manifestazioni fisiche dello stress***) consiste di 10 item. La consistenza interna è = .79. Tra queste manifestazioni possiamo citare i disturbi cardiaci, respiratori, intestinali, ecc.

Il **fattore 2** (5,7% della varianza; titolo: ***Depressed Mood***) consiste in 9 item. La consistenza interna è = .86. Questo fattore corrisponde all'insieme dei sentimenti legati alla perdita di fiducia in se stessi (impotenza, scoraggiamento), di controllo sulle situazioni e sulle relazioni (solitudine, minaccia, essere incompresi, disadattamento).

Il **fattore 3** (4,5% della varianza; titolo: ***Febbrile/Tensione***) consiste in 5 item. La consistenza interna è = .77. Questo fattore è legato all'iperattività e alla difficoltà di gestire il tempo sotto la pressione dello stile di vita moderno.

Il **fattore 4** (4% della varianza; titolo: ***Lassitudine***) è composto da 6 item. La consistenza interna è = .71. Questo fattore si basa essenzialmente sulla stanchezza, la perdita di energia, la sensazione di vuoto.

La coerenza interna della *scala totale* è forte: .92

La misura dello stress dello studente sarà un punteggio tra 30 e 150, ottenuto dalla somma delle risposte del soggetto ai 30 item.

6. Risultati e interpretazioni.

Dei 2.042 adolescenti, 1.748 (789 ragazzi e 959 ragazze) hanno detto che stavano vivendo una o più delle undici difficoltà di orientamento proposte nel questionario.

⁵ La presentazione della convalida statistica dell'E.T.S. sarà oggetto di una futura pubblicazione.

6.1- Difficoltà di orientamento: frequenza per sesso e classe

La maggior parte della popolazione dello studio dichiara di avere difficoltà nel suo orientamento educativo (85,6% di loro). Questo riguarda l'82,5% dei ragazzi e l'88,3% delle ragazze. 167 ragazzi (17,5%) e 127 ragazze (11,7%) hanno risposto *no* a tutte le difficoltà proposte dal questionario. Questi studenti hanno citato una fonte principale di stress diversa dalle difficoltà scolastiche (14,4% degli studenti della scuola secondaria).

Le risposte mostrano i seguenti risultati:

	Frequenza		ANOVA ragazzi/ragazze
Diff. 1: <i>difficoltà nello sviluppo di un progetto.</i>	986 (56,4 %) (m= 0,56; SD= 0,50)		F= 0,01 Ddl = 1 P= .919 N.S.
	444 ragazzi (56,3%)	542 ragazze (56,5%)	
Diff 3: <i>manca di informazioni.</i>	895 (51,2 %) (m= 0,51; SD= 0,50)		F= 1,33 Ddl = 1 P= .250 N.S.
	392 ragazzi (49,7%)	503 ragazze (52,5%)	
Diff. 6: <i>manca di aiuto, supporto.</i>	882 (50,5 %) (m= 0,50; SD= 0,50)		F= 22,56 Ddl = 1 p= .001
	349 ragazzi (44,2%)	533 ragazze (55,6%)	
Diff. 10: <i>scelta tra diversi mestieri.</i>	827 (47,3 %) (m= 0,47; SD= 0,50)		F= 0,13 Ddl = 1 P= .721 N.S.
	377 ragazzi (47,8%)	450 ragazze (46,9%)	
Diff. 8: <i>Competenze insufficienti.</i>	740 (42,3 %) (m= 0,42; SD= 0,49)		F= 17,67 Ddl = 1 p= .001
	291 ragazzi (36,9%)	449 ragazze (46,8%)	
Diff. 7: <i>manca di opportunità.</i>	681 (39 %) (m= 0,39; SD= 0,49)		F= 20,22 Ddl = 1 p= .001
	262 ragazzi (33,2%)	419 ragazze (43,7%)	
Diff No. 2: <i>dubbio di sé.</i>	584 (33,4 %) (m= 0,33; SD= 0,47)		F= 5,80 Ddl = 1 p= .016
	240 ragazzi (30,4%)	344 ragazze (35,9%)	
Diff. 9: <i>difficoltà materiali.</i>	392 (22,4 %) (m= 0,22; SD= 0,42)		F= 4,28 Ddl = 1 p= .039
	159 ragazzi (20,2%)	233 ragazze (24,3%)	
Diff. 11: <i>Altre difficoltà.</i>	288 (16,5 %) (m= 0,16 - SD= 0,37)		F= 3,30 Ddl = 1 P= .070 N.S.
	116 ragazzi (14,7%)	172 ragazze (17,9%)	
Diff. 5: <i>pressione dei pari.</i>	191 (10,9 %) (m= 0,11; SD= 0,31)		F= 0,02 Ddl = 1 P= .903 N.S.
	87 ragazzi (11,0%)	104 ragazze (10,8%)	

Diff. 4: <i>Troppe informazioni.</i>	136 (7,8 %) (m= 0,07; SD= 0,27)		F= 10,04 Ddl = 1 p= .002
	79 ragazzi (10,0%)	57 ragazze (5,9%)	

Tabella 2: Distribuzione dei numeri (ragazzi/ragazze) per le difficoltà di orientamento.

Tabella 2: Distribuzione del numero totale (ragazzi / ragazze) per difficoltà consigli.

Le difficoltà proposte dal questionario non hanno quindi ricevuto la stessa frequenza di risposta da parte degli alunni. In particolare, il punto n. 1 sulle *difficoltà nell'elaborazione di un piano di carriera* sembra essere il problema riscontrato dal maggior numero di studenti, mentre le *troppe informazioni* (punto n. 4) sono state un problema solo per il 7,8% di loro.

Alcune di queste difficoltà sono state percepite in modo diverso dalle **ragazze e dai ragazzi**. Con l'analisi della varianza (ANOVA), osserviamo che tra questi alunni che dicono di incontrare difficoltà nel loro orientamento scolastico e professionale, le ragazze sono più propense a sentire una mancanza di sostegno (difficoltà 6), a pensare di non avere competenze (difficoltà 8), a considerare che non hanno opportunità (difficoltà 7), a dubitare di se stesse (difficoltà 2) e a vivere difficoltà materiali nel loro orientamento (difficoltà 9). I ragazzi hanno menzionato più spesso solo troppe informazioni (difficoltà 4).

Questi risultati mostrano che le difficoltà citate da più della metà degli studenti dipendono dall'ambiente. Questi sono: vincoli che possono ostacolare il progetto professionale (difficoltà 1); mancanza di informazioni (difficoltà 3) e mancanza di supporto esterno (difficoltà 6).

Inoltre, differenze significative **secondo la classe degli studenti** appaiono nell'analisi della varianza. I principali risultati possono essere analizzati nella tabella sottostante.

	Medie di classe	Medie di genere	Deviazione standard	ddl	F	Soglia di significatività.
--	------------------------	------------------------	----------------------------	------------	----------	-----------------------------------

Difficoltà 10	5° posto: 0,61 4°: 0,49 3°: 0,43 2°: 0,45 1°: 0,52 Termine: 0,39	G= 0,57; F= 0,64 G= 0,54; F= 0,47 G= 0,43; F= 0,42 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,49; F= 0,54 G= 0,43; F= 0,36	0,50	5	4,06	.001
Difficoltà 3	5°: 0,53 4°: 0,63 3°: 0,63 2°: 0,45 1°: 0,62 Termine: 0,40	G= 0,54; F= 0,53 G= 0,61; F= 0,64 G= 0,53; F= 0,79 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,56; F= 0,66 G= 0,41; F= 0,38	0,50	5	12,24	.001
Difficoltà 1	5°: 0,50 4°: 0,40 3°: 0,57 2°: 0,54 1°: 0,67 Termine: 0,47	G= 0,49; F= 0,51 G= 0,39; F= 0,40 G= 0,53; F= 0,63 G= 0,57; F= 0,51 G= 0,65; F= 0,68 G= 0,47; F= 0,47	0,50	5	9,18	.001
Difficoltà 2	5° posto: 0,41 4°: 0,48 3°: 0,41 2°: 0,37 1°: 0,28 Termine: 0,25	G= 0,35; F= 0,45 G= 0,50; F= 0,47 G= 0,40; F= 0,42 G= 0,31; F= 0,44 G= 0,27; F= 0,29 G= 0,25; F= 0,26	0,47	5	6,07	.001

Tabella 3: Risultati dell'ANOVA tra classi e difficoltà.

Tabella 3: Risultati dell'ANOVA tra classe scolastica e difficoltà.

Così, in cinquième, il problema di *scegliere tra diverse occupazioni future* (difficoltà n°10; $m = 0,61$) sembra particolarmente difficile ($F = 4,06$; $p = .001$). Gli alunni del quarto anno ($m = 0,63$) e del terzo anno ($m = 0,63$) hanno riferito una mancanza di informazioni sul loro orientamento (difficoltà n°3; $F = 12,24$; $p = .001$). Tuttavia, la *difficoltà di redigere un progetto* (difficoltà n°1) era più sentita dagli alunni di Troisième ($m = 0,57$) e soprattutto di Première ($m = 0,67$), mentre era espressa meno dagli alunni di Terminale ($m = 0,47$) ($F = 9,18$; $p = .001$). Notiamo che la *mancanza di informazioni* (difficoltà n. 3) in materia di orientamento, le *difficoltà nell'elaborazione di un piano di carriera* (difficoltà n. 1) e le *difficoltà nella scelta tra diverse occupazioni* mostrano una tendenza simile tra i soli studenti della scuola secondaria. Nella classe Première, la *mancanza di informazioni* sembra essere importante agli occhi degli studenti del liceo ed è accompagnata da *difficoltà nella scelta e nello sviluppo di un piano di carriera*. Questo è meno vero nel secondo anno di scuola secondaria e diminuisce nell'ultimo anno di scuola secondaria, dove queste difficoltà sembrano svanire, l'attenzione all'esame di maturità potrebbe spiegare questa diminuzione.

La difficoltà di *scegliere tra diverse occupazioni* è diminuita significativamente dalle medie alle superiori, nonostante un *picco* in Première. Il *dubbio* su se stessi e sulla realizzazione del proprio progetto diminuisce durante tutto il percorso scolastico ($F = 6,07$; $p = .001$), con tuttavia un aumento nella quarta classe ($m = 0,48$), la classe dove il dubbio sembra essere più alto.

6.2. La natura delle difficoltà e i loro legami.

Per verificare i legami e le differenze tra le categorie di difficoltà, realizziamo un'analisi dei fattori di corrispondenza multipla (MCA) sugli 11 item. Questa analisi ci porta a

precisare la posizione degli articoli su un grafico che presenta i primi due fattori in modo ortogonale.

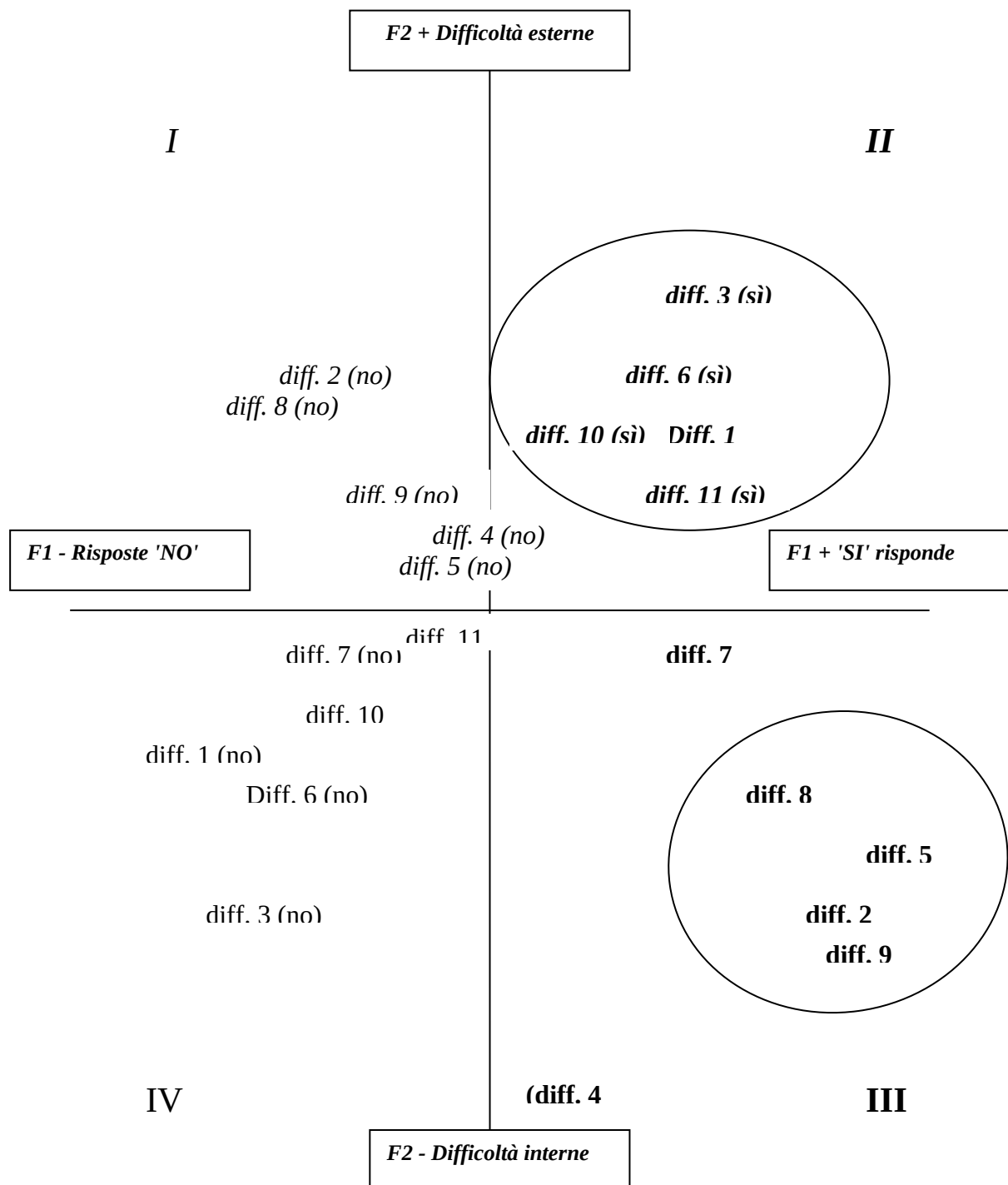


Figura 1: campo fattoriale 1 x 2 (AFCM) per il questionario sulle difficoltà di orientamento.

Figura n°1 : Piano fattoriale 1 x 2 (AFCM) sul questionario dei consigli delle difficoltà.

Le coordinate che specificano le posizioni degli elementi sono riportate nell'*appendice 1*. Le risposte sono quindi posizionate secondo due fattori. Il fattore 1 (asse orizzontale) separa così le risposte "sì" dalle risposte "no", mentre il fattore 2 (asse verticale) conferma la dicotomia tra difficoltà esterne e interne. Il quadrante II contiene la scelta delle difficoltà 1; 3; 6; 10 e 11. Queste sono di tipo esterno e riguardano un ambiente sfavorevole in cui il soggetto manca di informazioni e di aiuto. Il quadrante III riguarda le difficoltà 2; 5; 8; 9 che rivelano il primato delle difficoltà interne che mostrano una focalizzazione su se stessi e sulle proprie conseguenze con una motivazione bloccata dal dubbio di sé, dalla pressione sentita, dal dubbio sulle proprie capacità o sui mezzi.

Il risultato statistico di questa analisi fattoriale convalida la separazione tra difficoltà interne ed esterne e permetterà quindi di calcolare due punteggi parziali aggiunti al punteggio complessivo calcolato dal totale delle risposte positive. La difficoltà n°4 (*Troppe informazioni*), che è decentrata e separata dal gruppo delle difficoltà 2, 5, 8 e 9 e che, inoltre, è la meno citata dagli adolescenti, non sarà presa in considerazione per il calcolo del punteggio di difficoltà interna. Allo stesso modo, la difficoltà n°7 (*Mancanza di opportunità*), che è vicina all'asse del fattore 2, non è quindi discriminante nella distinzione interno/esterno rivelata dall'AFCM.

6.3. Il numero di difficoltà: analisi per genere e classe

L'istruzione chiedeva agli studenti di rispondere sì o no alle difficoltà proposte. Possiamo così contare la frequenza delle risposte *affermative* che portano a un punteggio di difficoltà compreso tra 1 e 10 (il punteggio di 11 non è stato ottenuto da nessuno studente).

Il numero di difficoltà citate dagli studenti è distribuito come segue:

<i>Numero di difficoltà</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Per cento</i>	<i>Percentuale cumulativo</i>
1 singolo	250	14,3 %	14,3 %
diff.	271	15,5 %	29,8 %
2 difficoltà	315	18 %	47,8 %
3 difficoltà	310	17,7 %	65,6 %
4 difficoltà	253	14,5 %	80,0 %
5 difficoltà	165	9,4 %	89,5 %
6 difficoltà	118	6,8 %	96,2 %
7 difficoltà	54	3,1 %	99,3 %
8 difficoltà	8	0,5 %	99,8 %
9 difficoltà	4	0,2 %	100 %
10 difficoltà	0	0 %	
11 difficoltà			
Totale	1748	100 %	

Tabella 4: Numero di difficoltà citate.

Tabella 4: Numero di difficoltà citate.

Il numero medio di difficoltà di orientamento per la nostra popolazione è 3,8. In media, quindi, gli studenti sperimentano quasi quattro difficoltà (sulle undici proposte) nel loro orientamento educativo e professionale.

Il numero di difficoltà sembra essere più alto dal quinto grado ($m = 3,9$) al quarto grado ($m = 4,4$), poi diminuisce fino al secondo grado ($m = 3,7$). Aumenta ancora in Première ($m = 4,1$) e diminuisce in Terminale ($m = 3,2$).

L'analisi della varianza mostra significativamente che ci sono differenze tra ragazze e ragazzi ($F= 16.91$; $m= 3.78$; $SD= 1.96$; $ddl= 1$; $p= .001$) e tra le classi ($F= 9.39$; $m= 3.78$; $SD= 1.96$; $ddl= 5$; $p= .001$) nel numero di difficoltà di orientamento percepite dagli studenti.

Infatti, i ragazzi sentivano di avere una media di 3,6 difficoltà di orientamento, mentre le ragazze percepivano una media di 4,0. Qualunque sia la classe, le ragazze affermano quindi di avere più difficoltà dei ragazzi, tranne che nel Terminale. Le differenze tra ragazzi e ragazze variano da una classe all'altra (vedi tabella 5):

	<i>Medie di classe</i>	<i>Deviazione standard</i>
Ragazzi	5° posto: 3.46 4°: 4.18 3°: 3,80 2°: 3,55 1°: 3,67 Termine: 3.12 Totale: 3,54	1,89 1,76 1,61 1,92 1,91 1,94 1,91
Ragazze	5°: 4,25 4°: 4.58 3°: 4,63 2°: 3,81 1°: 4.28 Termine: 3.17 Totale: 3,97	1,96 1,74 2,19 2,02 1,89 1,98 1,99
Totale	5° posto: 3,92 4°: 4.42 3°: 4.12 2°: 3,68 1°: 4.05 Termine: 3.15 Totale: 3,78	1,96 1,75 1,88 1,97 1,92 1,96 1,96

Tabella 5: Numero medio di difficoltà per sesso e classe

Tabella 5: Media Numero di difficoltà secondo il sesso e la classe.

Per quanto riguarda le due categorie di difficoltà (interne ed esterne) evidenziate dall'A.F.C.M., si osservano differenze significative a seconda del sesso e della classe degli alunni.

	Difficoltà interne		Difficoltà esterne	
	<i>Medie di classe</i>	<i>Deviazione standard</i>	<i>Medie di classe</i>	<i>Deviazione standard</i>
Ragazzi	5°: 0,86 4°: 1,61 3°: 1,13 2°: 0,97 1°: 0,96 Termine: 0,93 Totale: 0,98	0,95 1,07 1,14 1,00 1,08 1,00 1,03	5°: 2,19 4°: 2,04 3°: 2,17 2°: 2,11 1°: 2,32 Termine: 1,84 Totale: 2,13	1,27 0,96 1,09 1,25 1,26 1,40 1,27
Ragazze	5°: 1,25 4°: 1,62 3°: 1,58 2°: 1,27 1°: 1,12 Termine: 0,86 Totale: 1,18	1,07 0,98 1,07 1,08 1,02 0,99 1,05	5° posto: 2,43 4°: 2,20 3°: 2,42 2°: 2,09 1°: 2,64 Termine: 1,89 Totale: 2,29	1,29 1,10 1,07 1,33 1,28 1,30 1,32
Totale	5°: 1,09 4°: 1,62 3°: 1,31 2°: 1,12 1°: 1,06 Termine: 0,90 Totale: 1,09	1,03 1,01 1,12 1,05 1,04 0,99 1,05	5°: 2,33 4°: 2,14 3°: 2,27 2°: 2,10 1°: 2,52 Termine: 1,87 Totale: 2,22	1,28 1,05 1,08 1,29 1,28 1,35 1,30

Tabella 6: Numero medio di difficoltà interne ed esterne per sesso e classe

Tabella 6: Media del numero di difficoltà interne ed esterne secondo il sesso e la classe.

Le ragazze sperimentano sia più difficoltà interne ($F= 15.71$; $m=1.09$; $SD= 1.05$; $ddl= 1$; $p= .001$) che esterne ($F= 3.98$; $m=2.22$; $SD= 1.30$; $ddl= 1$; $p= .046$) indipendentemente dalla classe.

Inoltre, gli studenti non hanno riportato lo stesso numero di difficoltà interne ($F= 6.37$; $m=1.09$; $SD= 1.05$; $ddl= 5$; $p= .001$) ed esterne ($F= 11.00$; $m=2.22$; $SD= 1.30$; $ddl= 5$; $p= .001$) a seconda della classe in cui erano.

L'evoluzione del numero medio di difficoltà interne ed esterne può essere vista nel seguente grafico a curve smussate:

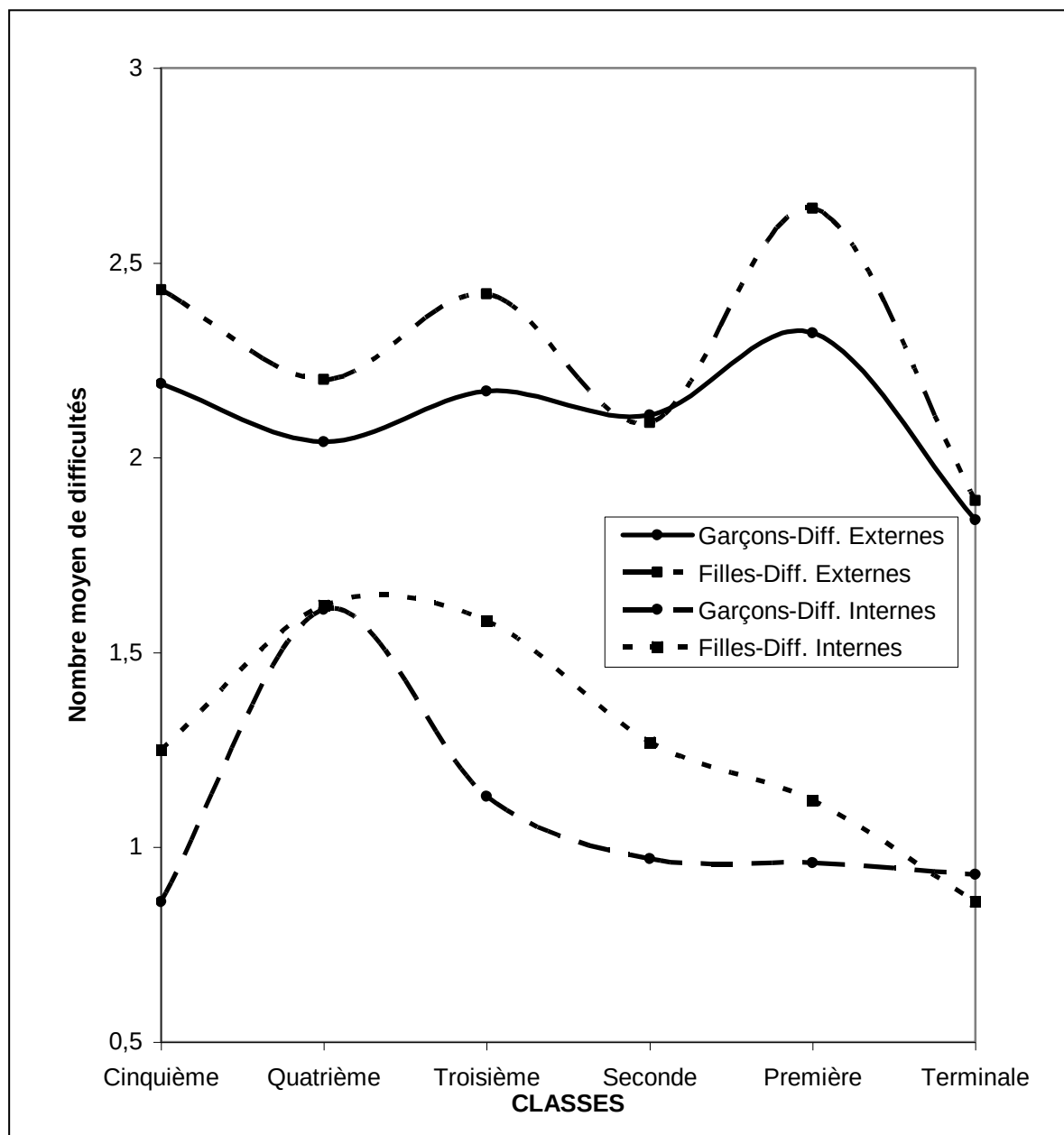


Figura 2: Numero medio di difficoltà interne ed esterne per sesso e classe

Figura 2: Numero medio di difficoltà interne ed esterne secondo il sesso e la classe.

Il numero medio di difficoltà interne è molto più alto nel quarto grado ($m = 1,6$) per tutti. Queste difficoltà interne molto elevate nel quarto anno per i ragazzi e le ragazze e nel terzo anno per le ragazze, corrispondono a una crisi nella fascia d'età dei 15 anni, tra cui, ma non solo, problemi di orientamento. Sia per i ragazzi che per le ragazze, questo numero diminuisce gradualmente nelle classi fino al Terminale. Più gli alunni si avvicinano alla maturità, più le difficoltà interne relative al loro orientamento accademico e professionale svaniscono.

Il numero medio di difficoltà esterne è diminuito leggermente dalla quinta elementare ($m = 2,3$) alla seconda elementare ($m = 2,1$) prima di salire a un livello più alto nella prima elementare ($m = 2,5$) ($F = 11,01$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 5$; $p = .001$) e significativamente più per le ragazze ($m = 2,6$) che per i ragazzi ($m = 2,3$) ($F = 3,98$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 1$; $p = .046$). Questo numero medio scende nell'ultimo anno della scuola secondaria ($m = 1,9$) come per le difficoltà interne.

Si dovrebbe ora analizzare il legame tra il numero di difficoltà incontrate e il livello di stress percepito dagli studenti.

6.4. Il numero di difficoltà di orientamento e il livello di stress percepito.

Secondo la nostra ipotesi, più difficoltà di orientamento incontrano gli studenti (variabili esplicative), più stresseranno queste difficoltà (variabile esplicativa).

L'analisi statistica di regressione lineare (metodo stepwise) produce coefficienti di regressione positivi e significativi per le quattro dimensioni dello stress e per il livello di stress totale. Mostriamo, dunque, che il numero di difficoltà legate all'orientamento scolastico incontrate dagli studenti favorisce le *manifestazioni fisiche* di stress ($B = .840$; $R^2 = .066$; $F = 122.68$; $p = .001$); *febbre e tensione* ($B = .889$; $R^2 = .143$; $F = 290.75$; $p = .001$); *umore depresso* ($B = 1.32$; $R^2 = .147$; $F = 301.34$; $p = .001$); *spossatezza* ($B = .804$; $R^2 = .102$; $F = 198.94$; $p = .001$) e aumento complessivo dello stress percepito ($B = 3.86$; $R^2 = .151$; $F = 310.99$; $p = .001$).

Gli studenti delle scuole medie e superiori che riferiscono le maggiori difficoltà con l'orientamento sono quelli che si percepiscono più stressati.

Le differenze tra ragazzi e ragazze nei livelli di stress percepito possono essere viste nel seguente istogramma:

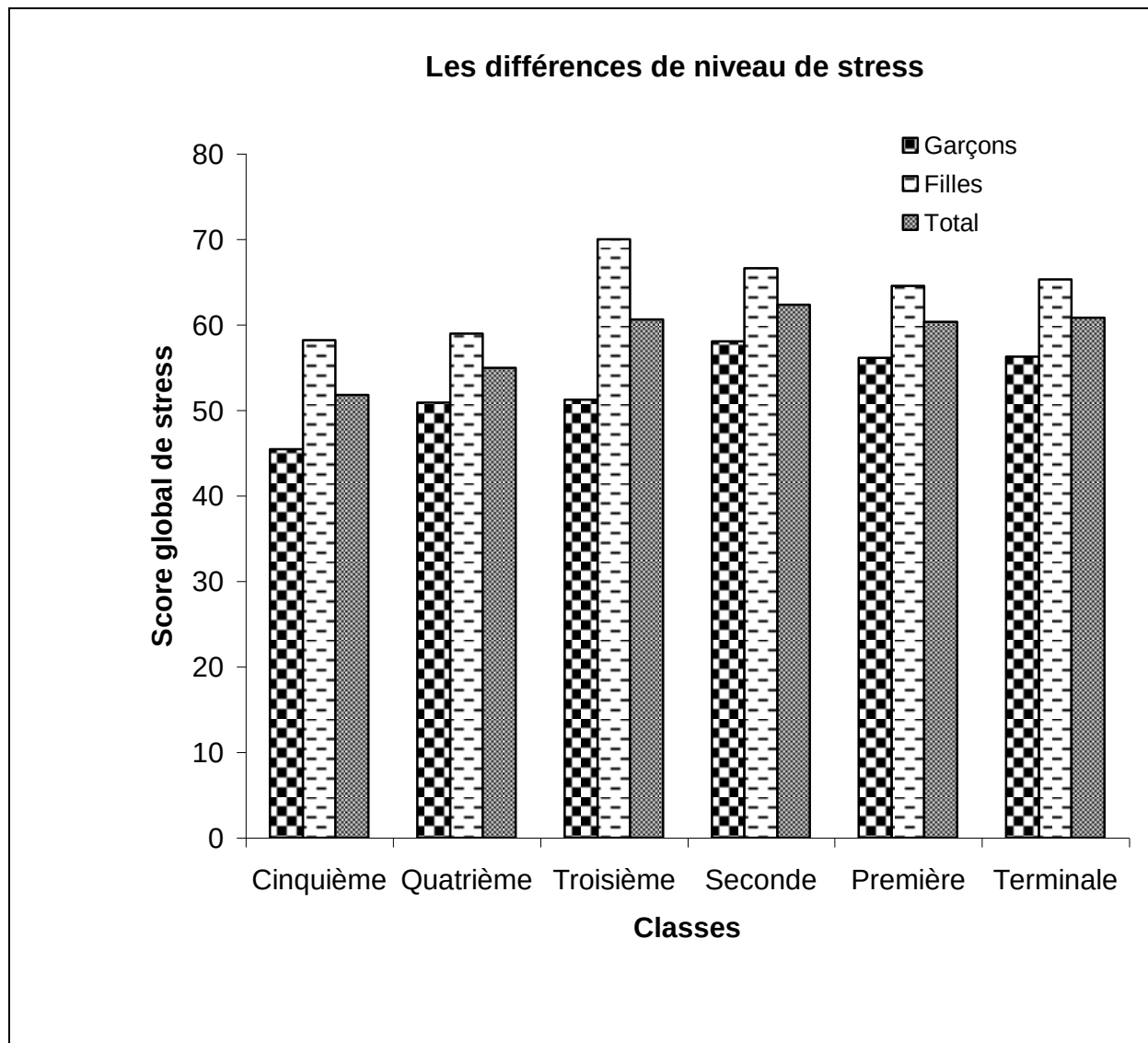


Figura 3: Livello medio di stress per sesso e classe

Figura 3: Livello medio di stress secondo il sesso e la classe.

Le ragazze ($m = 63,94$) sono in media più stressate dei ragazzi ($m = 53,03$) ($F = 54,96$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 1$; $p = .001$) indipendentemente dalla classe. Sembravano essere più stressate in nona classe, mentre i ragazzi hanno sperimentato il loro massimo livello di stress in seconda classe. Inoltre, il livello di stress è aumentato significativamente con l'avanzamento al grado successivo ($F = 6,28$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 5$; $p = .001$).

Per i diversi tipi di manifestazioni di stress, le ragazze hanno menzionato più spesso manifestazioni fisiche ($m = 20,32$ - $SD = 6,00$) e febbre ($m = 15,74$ - $SD = 5,58$) nel nono grado.

Si sentivano più fiacchi da questa classe in poi e poi al liceo. Hanno mostrato più umore depresso, stanchezza e irrequietezza nella scuola superiore rispetto al quinto e quarto grado. Tra i ragazzi, la classe in cui tutte le manifestazioni di stress sono più alte è la decima. Infine, gli studenti delle scuole superiori riportano più stress rispetto agli studenti delle scuole medie.

6.5. L'influenza del tipo di difficoltà di orientamento sul livello di stress.

In modo più qualitativo, cerchiamo ora di valutare l'influenza che le difficoltà esterne, interne e individuali hanno sullo stress negli adolescenti.

Influenza della natura esterna delle difficoltà sullo stress degli studenti della scuola secondaria.

Come prima, l'analisi di regressione lineare ha verificato l'influenza delle difficoltà esterne sul livello di stress degli studenti ($B = 3,553$; $R^2 = .056$; $F = 103,788$; $p = .001$).

Le difficoltà di orientamento esterno che coinvolgono un ambiente sfavorevole hanno un'influenza molto significativa sullo stress e le sue diverse manifestazioni. Così, la mancanza di informazioni, supporto, aiuto e altre difficoltà portano gli adolescenti a sentirsi stressati. Questo si manifesta con stanchezza ($B = .735$; $R^2 = .037$; $F = 67,83$; $p = .001$), febbre e tensione ($B = .984$; $R^2 = .077$; $F = 144,70$; $p = .001$), manifestazioni fisiche di stress ($B = .626$; $R^2 = .016$; $F = 28,02$; $p = .001$). Queste difficoltà derivanti dall'ambiente dell'adolescente favoriscono anche la comparsa o l'accentuazione dell'umore depresso ($B = 1,208$; $R^2 = .054$; $F = 99,45$; $p = .001$) come manifestazione dello stress percepito.

Influenza della natura interna delle difficoltà sullo stress degli studenti della scuola secondaria.

Allo stesso modo, una nuova analisi di regressione lineare ci permette di verificare l'influenza presunta delle difficoltà interne sullo stress.

Le difficoltà di orientamento interno che coinvolgono la motivazione bloccata da dubbi, mancanza di competenza, mancanza di mezzi, pressione percepita, hanno un'influenza molto significativa sullo stress ($B = 6,549$; $R^2 = .124$; $F = 247,05$; $p = .001$), ma anche sulle diverse manifestazioni di esso ($p = .001$ per le quattro dimensioni dello stress).

Gli adolescenti con difficoltà di orientamento interno o esterno sono quindi più stressati, e lo esprimono.

Influenza della natura delle difficoltà sullo stress degli studenti della scuola secondaria.

Ma quali difficoltà in particolare influenzano lo stress in generale? Un'analisi della varianza (includendo le 11 situazioni difficili) ci permette di verificare quali influenzano il livello generale di stress negli adolescenti in età scolare.

Il dubbio di sé (difficoltà 2; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 147,31$; $p = .001$) porta gli adolescenti ad avere un alto livello di stress (punteggio medio di 68,65), rispetto a quelli che non hanno questa difficoltà (57,13 in media). La sensazione di non avere competenze sufficienti, (difficoltà 8; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 106,19$; $p = .001$) è anche molto stressante (66,43 in media) rispetto a coloro che dubitano meno delle loro competenze (punteggio medio di 56,98).

D'altra parte, una forte pressione dei pari per scegliere una carriera (difficoltà 5; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 38,54$; $p = .001$) è una fonte di stress per gli adolescenti ($m =$

69,16) rispetto a quelli che non sentono questa pressione ($m. = 59,98$). Lo stesso vale quando l'aiuto e il sostegno sono percepiti come insufficienti (difficoltà 6; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 84,48$; $p = .001$) ($m. = 65,13$ vs. altri: $56,75$). I genitori e i familiari devono trovare la giusta distanza dai loro adolescenti, non lasciandoli soli a fare questa difficile scelta, ma nemmeno costringendoli. Soprattutto perché la mancanza di opportunità (difficoltà 7; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 41,86$; $p = .001$; stress medio = $64,71$ rispetto a quelli per cui questa non è una difficoltà: $58,60$) e le difficoltà materiali (difficoltà 9; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 55,37$; $p = .001$; stress medio = $67,33$ rispetto a quelli che non sentono questa difficoltà: $59,14$), li stressa anche.

Ma, al di là di questi problemi, altre difficoltà incontrate dagli adolescenti (difficoltà 11; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 56,06$; $p = .001$) causano più stress ($m. = 68,72$) di quelli che non hanno queste difficoltà ($m. = 59,45$). Queste difficoltà possono essere emotive, mediche, ecc. e li ostacolano o impediscono nel loro orientamento. Questo ci mostra che l'orientamento è inserito in un ambiente socio-economico che deve essere preso in considerazione, con particolari problemi ed esigenze specifiche dell'ambiente o della famiglia, ma che soprattutto dipende dal background personale dell'alunno.

Le difficoltà nello sviluppo di un progetto (difficoltà 1; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 36,90$; $p = .001$) hanno un'influenza meno forte ma significativa delle altre sul livello di stress degli adolescenti ($m. = 63,44$ vs $m. = 57,79$). Lo stesso vale per la mancanza di informazioni (Difficoltà 3; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 13,51$; $p = .001$); ($m. = 62,65$ vs $m. = 59,23$).

Prese separatamente, percepiamo qui che due difficoltà non hanno un'influenza significativa sullo stress in generale: troppe informazioni (difficoltà 4; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 3,86$; $p = .050$) ($m. = 64,13$ vs. $m. = 60,71$) e la scelta tra diverse occupazioni (difficoltà 10; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 2,74$; $p = .098$).

7. Discussione e conclusione.

L'obiettivo del presente studio è stato quello di verificare l'esistenza di legami tra le difficoltà di orientamento (secondo il loro numero e la loro natura, interna o esterna) e il livello o le dimensioni dello stress, in 2042 studenti della scuola secondaria (dai 12 ai 20 anni), ragazzi e ragazze.

Il fatto che l'85,6% degli alunni abbia dichiarato di essere stato colpito da almeno una delle undici difficoltà proposte è già un risultato rivelatore che conferma quello ottenuto da Rodriguez-Tomé e Bariaud (1990); ma era naturalmente necessario verificare il legame tra il numero e la natura di queste difficoltà e il livello globale di stress. Era anche necessario verificare la variazione del legame secondo il sesso o la classe.

I risultati presentati mostrano quanto segue:

- 1- Più alto è il numero di difficoltà menzionate, più alto è lo stress complessivo. Questo legame è anche significativo per le diverse dimensioni dello stress (tensione - febbre, umore depresso, spossatezza e manifestazioni fisiche).
- 2- Tuttavia, tre difficoltà sono più chiaramente correlate con lo stress: dubbi su se stessi (difficoltà 2), competenze insufficienti (difficoltà 8) e aiuto e sostegno insufficienti (difficoltà 6). Due di queste difficoltà sono di natura interna (autosvalutazione), la terza introduce una difficoltà esterna, certo, ma che comporta l'insufficienza della prossimità relazionale. Le variabili più formali riguardanti il lavoro, le informazioni o le pressioni materiali sono meno legate al livello o alla natura dello stress degli studenti.
- 3- Infine, l'analisi di regressione mostra che le difficoltà di orientamento esterno sono più fortemente legate alla febbre e alla tensione, mentre le difficoltà interne sono più chiaramente correlate con l'umore depresso ($B = 2,31$; $R^2 = .128$; $F = 256,47$; $p = .001$).

- 4- Un confronto tra le risposte delle ragazze e dei ragazzi porta alle seguenti osservazioni: più ragazze che ragazzi hanno menzionato almeno una difficoltà (88,3% contro 82,5%), e più ragazzi che ragazze hanno menzionato difficoltà extracurricolari. L'unico scelto più spesso dai ragazzi, "*troppe informazioni*", implica senza dubbio un atteggiamento critico nei confronti dell'istituzione scolastica (*vedi tabelle 2 e 3*). Inoltre, le ragazze sono più stressate dei ragazzi (*vedi grafico 2*), sia in termini di livello che di natura dello stress (stanchezza o tensione - febbre o umore depresso con manifestazioni fisiche). La correlazione tra difficoltà e stress è significativa per i ragazzi solo per le due difficoltà interne di sentirsi dubbiosi (difficoltà 2) e di competenze insufficienti (difficoltà 8). Le stesse difficoltà sono ancora più fortemente legate allo stress nelle ragazze, ma le correlazioni elevate si trovano anche per le difficoltà di sviluppo del progetto (difficoltà 1), aiuto insufficiente (difficoltà 6) e difficoltà materiali (difficoltà 9).
- 5- Le classi hanno anche un ruolo nell'espressione da parte dei giovani delle loro difficoltà di adattamento. Quattro difficoltà sono vissute in modo diverso a seconda del grado. La difficoltà interna legata al dubbio su se stessi era al suo massimo nel quarto anno, poi è diminuita gradualmente fino all'ultimo anno. Al contrario, la difficoltà nello sviluppo di un progetto progredisce, raggiunge il massimo in Première, poi scende in Terminale. Se prendiamo in considerazione il numero complessivo di difficoltà scelte, si deve notare, tuttavia, che gli studenti delle scuole medie scelgono la maggior parte (in ordine, la Quatrième, poi la Troisième e infine la Cinquième) e gli studenti delle scuole superiori scelgono il meno (Première, Terminale e Seconde).

Questi risultati rivelano una contraddizione significativa per quanto riguarda la gestione dello stress causato da problemi di orientamento scolastico e professionale tra gli

adolescenti. In effetti, il legame osservato tra le difficoltà di orientamento e il livello di stress nasconde differenze significative, in particolare tra le classi. Lo stress sembra aumentare dalla quinta elementare all'ultimo anno della scuola secondaria, mentre il numero di difficoltà, soprattutto interne, tende a diminuire. Sembra quindi che gli studenti più grandi adottino punti di vista esterni mentre mostrano un alto livello di stress. Secondo Mallet, *"l'ignoto, senza dubbio, è una fonte di ansia, ma anche la conoscenza di una realtà che comporta pericoli reali può essere tale"* (2002, 611). Il fatto che non esprimano dubbi o incertezze sulle loro competenze potrebbe mostrare un aspetto difensivo utile al loro adattamento.

L'analisi delle correlazioni di ciascuna delle difficoltà con il livello di stress mostra il legame privilegiato tra le difficoltà interne e il livello di stress in generale, indipendentemente dalla classe e dal sesso degli studenti.

L'aspetto interno rivelato dalle difficoltà legate al *dubbio di sé* (Difficoltà 2) e alle *competenze insufficienti* (Difficoltà 8) è quello che domina nello spiegare il livello di stress percepito. Questo stress non è quindi legato a tutte le difficoltà, è particolarmente legato al dubbio di sé. Secondo Mirels, Greblo e Dean (2002), gli individui che dubitano della loro capacità di prendere giudizi o decisioni appropriate spesso aspettano che siano gli altri a decidere. Nel caso di decisioni importanti, come la scelta dell'orientamento educativo e professionale, i dubbiosi tendono a esitare tra diverse possibilità spesso incompatibili e trovano il processo decisionale costoso. Il loro approccio al processo decisionale è soggetto alla loro incertezza ed è solitamente associato a una bassa autostima (Oleson et al., 2000) e all'ansia cronica (Mirels et al., 2002).

Gli studenti più anziani sono quelli che esternano di più l'origine delle loro difficoltà, mentre si considerano i più stressati. Per quanto riguarda l'equilibrio interno-esterno che si evolve durante il percorso scolastico, è plausibile che gli studenti più grandi, avendo così

superato più ostacoli, vedano meno difficoltà legate alle loro caratteristiche personali. La loro tendenza a negare di essere in dubbio sarebbe un meccanismo difensivo non efficace. In effetti, l'impressione di non avere più il controllo delle difficoltà perché vengono dall'esterno aumenta effettivamente il livello di stress. Lo sviluppo di un locus of control esterno che porta a strategie di rifiuto (basate sulla negazione della realtà del problema; sull'alessitimia o sul fare qualcosa di più piacevole) si afferma così come una strategia disfunzionale nella gestione dello stress legato all'orientamento accademico e/o professionale degli studenti francesi delle scuole superiori.

Bibliografia :

- Béret, P. (1986). Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, n°13, gennaio-marzo, 45-53.
- Boutinet, J.P. (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classes Terminales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 317-336.

- Boutinet, J.P. (1980). Etude des mécanismes de scolarisation à travers la représentation que les jeunes se font de leur avenir, *Psychologie Française*, 27, 264-284.
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*, Parigi: PUF.
- Boutinet, J.P. (1993). *Psicologia delle conduzioni a progetto*, Que sais-je? Parigi: PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*, Parigi: Edizioni du Seuil.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Confronto intergruppi di sesso e identità di genere: quegli effetti del contesto scolastico. In O. Lescarret e M. de Léonardis (Eds.) *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 98-117.
- Esparbès-Pistre, S. (1997). *Rappresentazione della propria malattia e strategie di coping nell'adolescenza: un approccio interazionista a soggetti con cancro e diabete*. Tesi di dottorato Nouveau Régime. Università di Tolosa II.
- Esparbès-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. (2002). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire: incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents*, Ricerca sovvenzionata dal Commissariat Général du Plan.
- Felouzi, G. (1993). Interazioni in classe e successo scolastico. Une analyse des différences filles-garçons, *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Giron, C. (2001). *Le stress à l'école*, Nancy-Metz: CIFISEM.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Parigi: PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*, Parigi: Aubier.
- Haut comité de Santé Publique (febbraio 1998). *L'aumento della precarietà in Francia e i suoi effetti sulla salute*, Parigi: Ed. ENSP.
- Lacoste, S. & Tap, P. (2004) Le sentiment de valeur personnelle des adolescents footballeurs et leur projet professionnel, *Bulletin de Psychologie*, 57 (4), n°472, 379-383.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, adattamento e coping*, New York: Springer.
- Lemyre, L.; Tessier, R. & Fillion, L. (1990) *Mesure du stress psychologique*, Quebec: Behaviora.
- Lelièvre, F., Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, Parigi: Nathan.
- Mallet, P. (2002) L'ansia suscitata dall'avvenire scolastico e professionale nel corso dell'adolescenza: la formazione di un'ansia sociale maggiore, *Carriérologie*, vol. 8 (3), 599-618.
- Mirels, H.L.; Greblo, P. & Dean, J.B. (2002) Judgmental self-doubt: beliefs about one's judgmental prowess, *Personality and individual differences*, 33, 741-758.

- Mosconi, N. (1994). *Donne e conoscenza. La società, l' scuola e la divisione sessuale dei saperi*. Parigi: L'Harmattan.
- Nique, C. Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fine del mito Ferry*, Parigi: Plon.
- Oleson, K.C.; Poehlmann, K.M.; Yost, J.H.; Lynch, M.E. & Arkin, R.M. (2000) Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance, *Journal of Personality*, 68, 84-86
- Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*, Parigi: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1965). *Dalla logica del bambino alla logica dell'adolescente. Saggio sulla costruzione di strutture opératoires formelles*, Parigi: PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Parigi: ESP.
- Prêteur, Y. (1996). La Lecture: un gioco per le ragazze? In O. Lescarret e M. de Léonardis (Eds), *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 160-189.
- Rivolier, J. (1989). *L'homme stressé*, Parigi: PUF.
- Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1990) Ansia nell'adolescenza: fonti e reazioni, in H. Bosma & S. Jackson (Eds.) *Coping and self-concept in adolescence*, Berlino: Springer-Verlag, 167-186.
- Tap, P. (1986) Introduction (ed.) *Identité individuelle et Personnalisation*, Privat. 1-10, (Colloquio internazionale, Tolosa, 1979).
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1997). Orientamento scolastico e/o professionale come potenziale fonte di stress. *Rapporto di ricerca n°1, 1996-97, giugno*. Tolosa: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G., Sordes-Ader, F. (1999). L'orientamento scolastico e/o professionale come potenziale fonte di stress. *Rapporto di ricerca n°2, 1998-99, giugno*. Tolosa: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1999). L'orientamento scolastico e/o professionale come potenziale fonte di stress. *Rapporto, dicembre 1999*. Tolosa: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (2002). L'orientamento scolastico e/o professionale come potenziale fonte di stress. *Rapporto finale, gennaio 2002*. Tolosa: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Verquerre, R. (1989). *Rappresentazione del bambino, atteggiamenti educativi, comportamenti educativi*. Tesi di dottorato, Università di Parigi V.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris: PUF.

Zazzo, B. (1982). Le conduite adattive in ambiente scolastico: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, *Enfance*, 4, 267-282.

Zazzo, B. (1993). *Féminin - Masculin à l'école et ailleurs*, Parigi: PUF.

Allegato 1:

	<i>Rispondere 'SI'.</i>		<i>Risposta 'NO'.</i>	
	<i>Fattore 1</i>	<i>Fattore 2</i>	<i>Fattore 1</i>	<i>Fattore 2</i>
Diff. 1: difficoltà nello sviluppo di un progetto.	.48	.25	- .61	- .32
Diff. 2: dubbio di sé.	.73	- .61	- .36	.31
Diff. 3: mancanza di informazioni.	.50	.58	- .52	- .61
Diff. 4: Troppe informazioni.	.12	- 1,57	-.01	.13
Diff. 5: pressione dei pari.	.81	- .58	- .10	.07
Diff. 6: Aiuto insufficiente, sostegno.	.43	.36	- .44	- .37
Diff. 7: mancanza di opportunità.	.51	- .12	- .32	.08
Diff. 8: Competenze insufficienti.	.63	- .41	- .47	.30
Diff. 9: difficoltà materiali.	.78	- .73	- .23	.21
Diff. 10: scelta tra diversi mestieri.	.29	.25	-.26	- .22
Diff. 11: Altre difficoltà.	.41	.20	- .08	- .04

Contributi (valori assegnati agli elementi) sui fattori dell'analisi dei fattori.

Contributi (valori assegnati alle voci) sui fattori dell'analisi fattoriale.