



HAL
open science

Transition lycée-université : relations entre indécision vocationnelle, sentiment d'efficacité personnelle et stress perçu

Isabelle Faurie

► To cite this version:

Isabelle Faurie. Transition lycée-université : relations entre indécision vocationnelle, sentiment d'efficacité personnelle et stress perçu. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. 10.21409/HAL-01278363 . hal-01278363

HAL Id: hal-01278363

<https://hal.science/hal-01278363>

Submitted on 24 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Transition lycée-université : relations entre indécision vocationnelle, sentiment d'efficacité personnelle et stress perçu

Isabelle Faurie

Maître de Conférences en Psychologie sociale et psychologie du travail

Université Paul Valéry Montpellier 3, Laboratoire Epsilon EA 4556

isabelle.faurie@univ-montp3.fr

Résumé

Dans cette communication, nous nous proposons de mettre en lien la problématique du stress perçu chez les étudiants de première année, avec la question de l'élaboration du projet professionnel et des difficultés à construire un projet. L'étude empirique présentée explore les liens entre indécision vocationnelle et stress perçu. Réalisée sur un échantillon de 731 étudiants de licence 1, elle s'intéresse également au rôle des dynamiques du soi, appréhendées à partir du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi, dans le vécu de la transition lycée-université. Les apports pratiques des résultats seront discutés.

Mots clés : transition lycée-université, projet professionnel, indécision vocationnelle, stress perçu, sentiment d'efficacité personnelle, étudiants.

Summary

In this communication, we propose to link the problematic of perceived stress among freshmen students with the question of career decision-making difficulties. The present research investigates the links between career indecision and perceived stress in a sample of 731 students. Subsequently, the study identifies the impact of self-efficacy and self-esteem in response to adaptation at the university entrance. Implications of the findings for career counseling are discussed.

Keywords: transition from school to university, vocational choice, career indecision, perceived stress, self-efficacy, freshmen students

Introduction : la transition lycée-université sous l'angle de la qualité de vie dans les études

L'université s'est profondément transformée. Le contexte est assez bien connu (Romainville, 2000 ;Renaut, 1995). C'est celui d'une université soumise à des injonctions de plus en plus paradoxales : faire plus, faire mieux, avec moins et dans un contexte économique défavorable à l'emploi des jeunes. Beaucoup de ces paradoxes se cristallisent au niveau du premier cycle universitaire. Un certain nombre d'ouvrages ont d'ailleurs été consacrés ces dernières années au phénomène d'échec à l'université, en particulier à l'échec en licence 1 (L1). Les analyses montrent assez clairement que cet échec est à relativiser et à mettre en relation avec l'évolution des missions de l'université et la massification du public étudiant. Un échec qui dérange (Perrenoud, 1996) et qui interroge le mode de fonctionnement de l'université, sa place dans la société et son rôle dans la promotion de l'égalité des chances. Certains décrivent l'inflation scolaire (Duru-Bellat, 2006) qui n'aurait en rien enrayé la logique de reproduction des inégalités sociales. D'autres se situent dans la perspective de l'évolution des métiers qui nécessite assurément une élévation du niveau de compétences et de qualification.

Ascenseur social en panne, méritocratie mise en doute, valeur des diplômes questionnée, l'institution universitaire est malmenée. « C'est dans ce contexte général de crise de l'université qu'il faut situer le débat autour de l'échec des étudiants » (Romainville, 2000, p.9). Toutefois cet échec doit être analysé de plus près. Quand on détaille les statistiques de la réussite en licence, on s'aperçoit que le taux de réussite en L1 se situe autour de 43% et qu'il passe à plus de 70% en L2 comme en L3 (source : MESR, N.I. 13.02). Cela veut dire qu'une fois le cap de la première année franchi, les étudiants réussissent en grande majorité à obtenir leur licence. Ainsi, du point de vue de la lutte contre l'échec à l'université, la L1 est une année clé. Du point de vue psychologique, c'est également une année clé car c'est une année de transition. D'où les enjeux actuels et à venir autour de la transition lycée-université.

Une revue de la littérature amène à constater que la transition lycée-université a essentiellement été appréhendée à partir de l'échec des étudiants de L1. Beaucoup de recherches ont en effet été consacrées à cet échec des primo-entrants. La transition lycée-université est moins souvent abordée sous l'angle du vécu étudiant ou elle l'est *via* des recherches centrées sur la santé mentale des étudiants, c'est-à-dire sous un versant plutôt psychopathologique. Les études portent principalement sur la détresse psychologique chez les étudiants, l'anxiété, la dépression, les conduites addictives ou les troubles du comportement (i.e. anorexie, boulimie...). De manière complémentaire, le vécu étudiant peut aussi être envisagé sous l'angle de la qualité de vie dans les études. La qualité de vie dans les études

peut se concevoir comme un sentiment de bien-être perçu collectivement et individuellement qui englobe l'environnement universitaire, la culture étudiante, l'ambiance, l'intérêt des études, le degré d'autonomie et de responsabilisation, les conditions d'étude, l'égalité, un droit à l'erreur, une reconnaissance et une valorisation du travail effectué. Les études sur la qualité de vie dans les études sont, nous semble-t-il, un champ de recherches à développer. L'étude présentée s'inscrit dans cet objectif. Elle vise à mieux comprendre les liens entre stress perçu et élaboration du projet professionnel lors de l'entrée à l'université.

1. La construction du projet : un facteur clé de la qualité de vie dans les études ?

L'indécision, quant au choix d'une filière de formation ou d'un métier, est présente chez beaucoup d'étudiants avec des degrés et des motifs divers. Dans la littérature, on parle d'indécision vocationnelle ou d'indécision de carrière, pour décrire l'incapacité d'une personne à exprimer un choix de profession ou de formation lorsqu'elle est invitée à le faire. Dans les premières études sur l'indécision vocationnelle (Crites, 1969), l'indécision était considérée comme problématique voire pathologique. Aujourd'hui, les travaux de recherche se situent plutôt dans une perspective multifactorielle de l'indécision (Amir & Gati, 2006 ; Forner, 2007; Gati & Saka, 2001a ; Gati & Saka, 2001b ; Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000; Germeijs & De Boeck, 2003). L'indécision est appréhendée par un continuum qui va de la décision à l'indécision et qui permet de rendre compte de l'intensité de l'indécision et des différentes sources de celle-ci. Dans ce courant, le modèle proposé par Gati, Krausz, & Osipow (1996) retient trois sources d'indécision :

- le manque de promptitude à décider. Ce facteur comprend trois formes d'indécision : le manque de motivation à décider, l'indécision généralisée, les croyances irrationnelles et dysfonctionnelles ;
- le manque d'informations (sur les étapes du processus de prise de décision, sur les métiers, sur soi, et sur la manière d'obtenir des informations) ;
- l'inconsistance des informations (informations sans fondement, conflits internes et externes). Ce facteur reflète le caractère contradictoire ou équivoque des informations dont dispose la personne.

Ces dimensions rendent compte des multiples facettes de l'indécision. L'état d'indécision peut être transitoire c'est-à-dire refléter une phase « normale » et nécessaire du processus de maturation vocationnelle et de prise de décision quant à ses choix d'orientation scolaire et

professionnelle. À cette indécision développementale normale, s'opposerait une forme plus ancrée d'indécision qui toucherait d'autres domaines que la carrière et qui, d'un point de vue temporel, ne se limiterait pas à l'adolescence mais serait plus chronique. Cette indécision généralisée reflète alors un trait de personnalité, une personnalité indécise. L'indécision peut aussi traduire un dysfonctionnement dans le processus de traitement cognitif de l'information et refléter des croyances erronées (Falardeau & Roy, 2006). Par exemple, un étudiant qui croit qu'une profession (et une seule) l'attend et qu'il doit la découvrir, ou l'étudiant qui pense devoir choisir une profession pour la vie comme si le choix professionnel était irréversible.

Les effets de l'indécision vocationnelle sur la réussite académique ne font pas consensus. Selon De Ketele (1990), le fait de disposer d'un projet personnel est un facteur de réussite important à l'université. Le projet activerait la motivation et la persistance face aux obstacles. Cependant, des recherches (Forner & Autret, 2000 ; Faurie, 2012) tendent à nuancer le poids accordé traditionnellement au projet personnel dans l'explication de la réussite dans l'enseignement supérieur. Tout projet ne mènerait pas à la réussite et toute réussite ne supposerait pas nécessairement un projet explicite. La réflexion peut aussi être menée sur la qualité de vie dans les études. Qu'en est-il des effets de l'indécision sur le stress perçu ? Être indécis quant à son projet (professionnel ou d'étude) est-ce un facteur de stress ? Quelles dimensions de l'indécision jouent sur l'intensité du stress perçu ? L'indécision exerce-t-elle une influence significative sur le stress ressenti lorsque l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle sont contrôlés ? Telles sont les questions qui guident cette recherche. Étude empirique des relations entre projet professionnel, sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi, et stress perçu

2. Participants et procédure

Un échantillon d'étudiants de licence 1 ($n = 734$) a répondu à un questionnaire mesurant le stress perçu, l'indécision vocationnelle, le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi. L'âge moyen est de 18,9 ans (95,8% des sujets interrogés ont entre 17 et 21 ans). La filière d'étude a été contrôlée afin d'avoir un échantillon homogène. Compte tenu de la problématique, il était pertinent de choisir une filière à gros effectif, qui regroupe des étudiants aux profils très divers (en termes de milieu socio-économique, de filière d'origine, de parcours scolaire) où un certain nombre d'étudiants s'inscrivent par défaut ou sans projet très précis et symptomatique des difficultés décrites en licence 1 dans l'université de masse.

Pour ces raisons, la filière psychologie a été choisie. L'échantillon se compose de 19,4% d'hommes (n=143) et de 80,5% de femmes (n=593). Plus de la moitié (55,1%, n = 406) sont boursiers et 12,1% (n=89) cumulent emploi et études avec un job étudiant en dehors des cours. 70,9% (n= 516) ont un bac général (bac S : 18,8% ; bac ES : 22,5%, bac L : 29,5%), 19,8% (n=144) ont un bac technologique et 6,3% (n=46) un bac professionnel. Enfin, 35,7% (n=263) déclarent avoir redoublé au cours de leur scolarité contre 62,6% (n=461) qui n'ont jamais redoublé.

3. Mesures

3.1. L'indécision vocationnelle

L'indécision vocationnelle a été mesurée à partir du *CareerDecision-makingDifficulties Questionnaire* (CDDQ, Gati&al., 1996) dans une version française diffusée par les auteurs. Ce questionnaire permet d'appréhender les difficultés à prendre des décisions de carrière. Le CDDQ a été choisi pour ses bonnes qualités psychométriques (Gati& Saka, 2001a ; Gati&al., 1996). Il se compose de 34 items (Gati& Saka, 2001b). Pour chacun des items, le sujet se situe sur une échelle de type Likert en 9 points allant de 1 « ne me décrit pas » à 9 « me décrit très bien ». Le CDDQ identifie 10 sources d'indécision, regroupés en 3 dimensions principales d'indécision vocationnelle.

• Indécision liée à un manque de promptitude à faire un choix de carrière ($\alpha = .54$) :

- manque de motivation à décider (3 items, i.e. « *Je sais que je dois choisir une carrière mais je ne suis pas motivé à prendre une décision maintenant. Ça ne me tente pas* »);
- indécision généralisée (3 items, i.e. « *Il m'est habituellement difficile de prendre des décisions* »);
- croyances dysfonctionnelles (4 items, i.e. « *Je crois qu'il n'y a qu'une seule carrière qui me convienne* ») ;

• Indécision liée à un manque d'informations ($\alpha = .90$) :

- manque de connaissance du processus de décision (3 items, i.e. « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière puisque je ne connais pas les étapes à suivre* ») ;
- manque d'information sur soi (4 items, i.e. « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière puisque je ne sais pas quels seront mes habiletés et/ou mes traits de caractère dans l'avenir* ») ;
- manque d'information sur les métiers (3 items, i.e. « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière puisque je ne sais pas à quoi ressembleront les carrières dans l'avenir* ») ;

- manque d'information sur les façons d'obtenir des renseignements supplémentaires (2 items, i.e. « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière puisque je ne sais pas comment obtenir plus d'information au sujet de moi-même, par exemple, au sujet de mes habiletés ou de mes traits de caractère* ») ;

• Indécision liée à une inconsistance de l'information ($\alpha = .80$) :

- informations non pertinentes (3 items, i.e. « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière car je possède des informations contradictoires concernant mes habiletés et/ou mes traits de personnalité* ») ;
- conflits internes (5 items, i.e. « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière car mes compétences et mes habiletés ne correspondent pas à celles requises par la profession (métier, activité professionnelle) qui m'intéresse* ») ;
- conflits externes (2 items, i.e. « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière car les gens qui comptent pour moi (parents ou amis) ne sont pas d'accord avec les possibilités de carrière qui m'intéressent et/ou les caractéristiques que je recherche* »)

3.2. Le stress perçu

Le stress perçu a été évalué par la *Perceived Stress Scale* (PSS, Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983) traduite et validée en français par Quintard (1994). La PSS mesure l'importance avec laquelle des situations de la vie sont généralement perçues comme menaçantes, c'est-à-dire comme non prévisibles, incontrôlables et pénibles, les trois dimensions principales du stress. Nous avons utilisé la version courte en 4 items (Cohen & Williamson, 1988). Les réponses sont renseignées sur une échelle de type Likert à 5 modalités, allant de 1 « jamais » à 5 « très souvent », avec des items comme « au cours du dernier mois, combien de fois avez-vous été dérangé(e) par un événement inattendu ? ». Des scores élevés indiquent un niveau élevé de stress perçu. Dans la présente étude, le coefficient alpha de Cronbach était de 0,71, ce qui démontre une cohérence interne de l'échelle acceptable.

3.3. Le sentiment d'efficacité universitaire

Le questionnaire AEU « Auto-Efficacité Universitaire » (voir annexe A) a été mis au point dans le cadre de cette étude pour mesurer le sentiment d'efficacité universitaire. Il comprend 12 items dont l'objectif est d'évaluer l'auto-efficacité perçue des étudiants quant à leurs compétences universitaires. L'étudiant est invité à indiquer le degré de certitude qu'il a actuellement de pouvoir réaliser les actions décrites sur une échelle de Likert en 10 points

allant de 0 « pas du tout sûr(e) d'en être capable » à 10 « tout à fait sûr(e) d'en être capable », avec des items comme « acquérir les méthodes travail requises à l'université » ; « être totalement autonome dans l'organisation de son travail ». L'alpha de Cronbach calculé pour le questionnaire AEU a une valeur de 0,78. Un score global de sentiment d'efficacité universitaire a été calculé. Un score élevé traduit un haut niveau de sentiment d'efficacité universitaire.

3.4. Estime de soi

L'échelle d'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg, 1965) a été utilisée pour appréhender l'estime de soi des étudiants. L'échelle comprend 10 items qui mesurent l'estime de soi globale. Il s'agit d'une mesure auto-rapportée initialement développée pour mesurer l'estime de soi des jeunes avec des items comme « j'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même ». Les réponses sont renseignées à l'aide d'une échelle de type Likert à 4 modalités, allant de 1 « tout à fait en désaccord » à 4 « tout à fait d'accord ». Des scores élevés indiquent une meilleure estime de soi. Nous avons utilisé une traduction en français de cette échelle (Vallières & Vallerand, 1990). L'alpha de Cronbach est de 0,86.

4. Résultats

Les relations existantes entre le stress perçu et les dimensions de l'indécision vocationnelle, le sentiment d'auto-efficacité universitaire, l'estime de soi, et les caractéristiques du parcours scolaire, du milieu socio-économique et des conditions de vie ont été explorées sur la base d'une analyse par régression hiérarchique. Cette technique d'analyse a été choisie car elle permet de tester les effets de chaque facteur au cours de plusieurs étapes. À l'étape 1, les trois dimensions de l'indécision (manque de promptitude à décider, indécision par manque d'informations, inconsistance de l'information) ont été entrées. À l'étape 2, le sentiment d'efficacité universitaire a été ajouté. À l'étape 3, l'estime de soi. Enfin, à l'étape 4, le fait d'être boursier (ou non), d'avoir redoublé (ou pas) au cours de sa scolarité ont été entrés dans le modèle comme indicateurs de l'histoire scolaire et du milieu socio-économique. L'exercice d'un travail en dehors des études (cumul emploi/études) a également été ajouté comme indicateur des conditions de vie étudiante. Le but principal de l'analyse de régression hiérarchique est de vérifier si l'ajout de variable à chaque étape améliore de manière significative le premier modèle et permet de mieux expliquer les variations de la variable dépendante, ici le stress perçu par les primo-entrants.

Tableau 1*Résultats des régressions hiérarchiques*

Etape	Variables	1	2	3	4
		β^a	β	β	β
1.	Manque de promptitude à décider	.137**	.123**	.096**	.097**
	Manque d'informations	.110*	.028	.006	.014
	Inconsistance de l'information	.210***	.184***	.129**	.127**
2.	Sentiment d'Efficacité Universitaire		-.321***	-.241***	-.243***
3.	Estime de soi			-.372***	-.371***
4.	Redoublement				.035
	Boursier				.008
	Cumul emploi / études				-.071*
R ²		.147***	.238***	.358***	.364***
Delta R ²			.091***	.120***	.006

^aLes coefficients standardisés sont présentés. N=712 (*p<.05; **p<.01;***p<.001). Tous les indices VIF <2

L'étape 1 montre que 14,7% ($p < .001$) des variations du stress perçu sont expliquées par les difficultés à élaborer un projet et que cette proportion de variance expliquée est significative : $F(3,709) = 40,67$, $p < .001$. L'indécision vocationnelle est donc un facteur significatif du stress perçu par les primo-entrants. L'introduction du sentiment d'efficacité universitaire (étape 2) améliore le modèle (Delta R² = 0,091, $p < .001$), de même que l'introduction de l'estime de soi (étape 3, Delta R² = 0,120, $p < .001$). En revanche, l'ajout des variables liées au parcours scolaire et au milieu socio-économique n'améliore globalement pas le modèle (Delta R² = 0,006, $p = .083$). Les statistiques de colinéarité montrent que tous les indices VIF sont inférieurs à 2, ce qui est largement inférieur au seuil de tolérance (généralement fixé à 3 ou 5), ce qui signifie que les variables indépendantes ne sont pas trop liées entre elles et que les résultats de l'analyse sont fiables.

Dans le modèle final (étape 4), lorsque l'ensemble des variables sont insérées, on constate que les facteurs qui influencent le plus significativement le niveau de stress perçu chez les primo-entrants sont le manque de promptitude à décider ($\beta = 0,097$), l'indécision liée à une inconsistance de l'information ($\beta = 0,127$), le sentiment d'efficacité universitaire ($\beta = - 0,243$), l'estime de soi ($\beta = - 0,371$) et le cumul emploi / études ($\beta = - 0,071$).

Conformément aux hypothèses, nous trouvons qu'une estime de soi faible, de même qu'un sentiment d'efficacité universitaire faible et le cumul études/emploi augmentent le stress perçu à l'entrée à l'université. Nous observons également que moins l'étudiant est prompt à faire un choix de carrière, plus il sera stressé. Enfin, plus l'étudiant ressent des informations contradictoires ou conflictuelles concernant son choix d'orientation, plus le stress perçu sera élevé.

Conclusion

L'étude examine l'hypothèse selon laquelle une forte indécision vocationnelle sera positivement associée à un haut niveau de stress perçu lors de la transition lycée-université. Elle examine également l'hypothèse d'un effet significatif des perceptions négatives de soi (faible estime de soi, faible sentiment d'efficacité universitaire) sur l'intensité du stress perçu par les primo-entrants. Les résultats des régressions hiérarchiques confirment les hypothèses avancées. Deux formes d'indécision vocationnelle sont particulièrement associées à des niveaux élevés de stress perçu : le manque de promptitude à décider et l'inconsistance de l'information. Plus précisément, un manque de motivation à décider, une indécision généralisée et des croyances irrationnelles ou dysfonctionnelles sont des facteurs significatifs de stress chez les étudiants, de même que des informations conflictuelles ou contradictoires. En d'autres termes, les données confirment que les difficultés d'orientation engendrent du stress chez les étudiants et une moindre qualité de vie dans les études. Par ailleurs, l'étude atteste que le stress perçu par les primo-entrants est d'autant plus élevé que leur estime de soi est faible et que l'étudiant doute de ses compétences universitaires. Les résultats seront discutés au regard des implications théoriques et pratiques qu'ils soulèvent concernant la transition lycée-université.

Références

Amir, T. & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 483-503.

Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 386-396.

Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology*. New York : McGraw-Hill.

- Duru-Bellat, M. (2006). L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Paris : Seuil.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25(1), 129-168.
- De Ketele, J.M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique*, 66, 4-8.
- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(1), 37-60.
- Falardeau, I. & Roy, R. (2006). *S'orienter malgré l'indécision : À l'usage des étudiants indécis et de leurs parents déboussolés*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Feldman, D. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management review*, 13, 499-531.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70(3), 213-234.
- Forner, Y. & Autret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(3), 499-517.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M. & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision-making Difficulties Questionnaire : Counselee's versus counselor's perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99-113.
- Gati, I. & Saka, N. (2001a). High school students' career related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340.
- Gati, I. & Saka, N. (2001b). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9, 397-416.
- Germeijs, V. & De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF Éditeur.

Quintard, B. (1994). Du stress objectif au stress perçu. In M. Bruchon-Schweitzer et R. Dantzer (Eds.). *Introduction à la psychologie de la santé*, pp. 43-66. Paris : PUF.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris : Calman-Lévy.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Vallières, E.F. & Vallerand, R.J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.

Annexe

AUTO-DESCRIPTION UNIVERSITAIRE

Pour chacune des propositions suivantes, indiquez le degré de certitude que vous avez actuellement de pouvoir réaliser les actions décrites. Soyez attentif à vous décrire vous-même tel que vous êtes réellement et non pas tel que vous aimeriez être.

Pour cela, choisissez un nombre entre 0 et 10 en utilisant l'échelle suivante :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
↓					↓					↓
<i>Pas du tout sûr(e) d'en être capable</i>					<i>Modérément sûr(e) d'en être capable</i>					<i>Tout à fait sûr(e) d'en être capable</i>

		Degré choisi
1.	Acquérir les méthodes de travail requises à l'université (recherches bibliographiques, notes de lecture...)	_____
2.	Être totalement autonome dans l'organisation de mon travail universitaire	_____
3.	Utiliser les ressources proposées par la bibliothèque	_____
4.	Comprendre des cours très théoriques	_____
5.	Ne pas sortir si j'ai du travail, même s'il y a beaucoup plus intéressant à faire	_____
6.	M'obliger à travailler régulièrement même en dehors des périodes d'examens	_____
7.	Gérer le stress lié aux examens	_____
8.	Trouver un stage	_____
9.	Préparer une lettre de motivation, un CV	_____
10.	Apprendre des cours très théoriques	_____
11.	Gérer seul(e) l'organisation de mon travail	_____
12.	Gérer le stress lié aux études en général	_____