



**HAL**  
open science

# Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale

Emmanuelle Vignoli, Pascal Mallet

## ► To cite this version:

Emmanuelle Vignoli, Pascal Mallet. Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2012, Numéro 94 (94), pp.249-282. 10.3917/cips.094.0249 . hal-03636218

**HAL Id: hal-03636218**

**<https://hal.science/hal-03636218v1>**

Submitted on 9 Apr 2022

**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.

Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel

Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : Structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale

Emmanuelle Vignoli\*

Institut National d'Etude du Travail  
et de l'Oriente Professionnelle

Pascal Mallet \*\*

Université Paris Ouest  
Nanterre – La défense

\* Maître de conférences en psychologie. INETOP – Laboratoire de psychologie de l'orientation (CRTD) - 41 rue Gay-Lussac – 75005 PARIS. Courriel:

emmanuelle.vignoli@cnam.fr.

\*\* Professeur de psychologie

Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale.

Résumé :

La présente recherche vise à valider auprès d'adolescents un nouveau construit psychologique : l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel. Les résultats suggèrent que ce motif général d'anxiété se décline en trois motifs spécifiques : la peur d'échouer, la peur de décevoir ses parents, et la peur de s'éloigner de ses autres significatifs, dans le cadre de ses parcours scolaire et professionnel. La force de ces motifs d'anxiété présente des différences significatives selon la classe sociale, le sexe et les performances scolaires. Les analyses de régression multiple révèlent que les différences persistent en dépit du contrôle du niveau scolaire. Cette anxiété peut être interprétée comme une composante d'un habitus de classe sociale ou de rôle sexué.

Mots-clés: Anxiété, adolescence, avenir scolaire et professionnel, classe sociale, rôle sexué

Abstract :

The aim of the study was to validate a new psychological construct, namely the future school and career anxiety. Results support the view that this general anxiety is structured according to three specific motives: the fear of failing, the fear that one's parents might be disappointed, and the fear of having to leave significant others, in one's academic or professional career. The strength of these three anxiety motives varies according to social class, gender and school performances. Regression analyses revealed that these differences persist when school performances are controlled. These results suggest that this specific anxiety is part of the individual's social class or sex role habitus.

Key-words : Anxiety, adolescence, school and occupational futur, social class, sex role

*L'avenir scolaire et professionnel à l'adolescence : quel impact émotionnel ?*

En raison de son incertitude, l'avenir scolaire et professionnel est susceptible de susciter de l'anxiété, tout particulièrement au cours de l'adolescence. La réalité de l'insertion professionnelle des jeunes arrivant sur le marché du travail, variable selon les contextes nationaux, peut objectivement être considérée comme inquiétante. Le taux moyen de chômage en France dans la classe d'âge des 16-24 ans, et plus généralement dans les pays d'Europe du Sud, se situent généralement aux alentours de 20-25 % (Perruca, 2008). Lorsque les jeunes adultes européens, même diplômés, trouvent un emploi, il est le plus souvent précaire et/ou faiblement rémunéré. Pour accéder à une position sociale semblable à celle de leurs parents au même âge, les jeunes adultes doivent fréquemment être bien plus diplômés que ces derniers (Chauvel, 1998 ; Peugny, 2009). Le diplôme préserve certes en partie du chômage (Joseph, Lopez & Ryk, 2008), mais le déclassement constitue un phénomène de plus en plus fréquent (Dubet & Duru-Bella, 2006 ; Duru-Bellat, 2006 ; Peugny, 2009). Il touche de nombreux jeunes adultes de toutes les catégories sociales, ceux de milieu défavorisé et les femmes étant toutefois plus fortement concernés. Chômage et déclassement dessinent aujourd'hui un avenir professionnel plus incertain et plus inquiétant pour les adolescents qu'il ne l'était quelques décennies auparavant.

Dans le contexte de la mondialisation, qui rend plus difficiles des prévisions économiques fiables, cette incertitude des jeunes à l'égard de leur avenir apparaît tout spécialement plus forte dans les pays d'Europe du Sud comme la France (Galland, 2008). En effet, dans les pays du Nord de l'Europe ou anglo-saxons, la flexibilité de l'emploi est répartie sur l'ensemble de la population. Il en va tout autrement dans les pays du Sud de l'Europe, où la flexibilité de l'emploi est principalement supportée par les femmes, les chômeurs et les jeunes. Ces trois catégories constituent la principale variable d'ajustement de l'économie (Galland, 2008). S'agissant des jeunes, les Français sont ainsi moins nombreux (25,5%) que les Danois (59,6%), les Américains (54,1%), les Norvégiens (54,1%), les Suédois (49,2%) où les Finlandais (42,8%) – pour ne citer que ces pays - à avoir le sentiment d'un avenir prometteur, de pouvoir contrôler leur avenir ou d'être certains qu'ils auront un bon travail dans le futur.

Par ailleurs, des travaux influents au premier rang desquels ceux de Bourdieu (1970) ont démontré que l'école, loin de remplir une fonction d'ascenseur social, s'apparente à un appareil de distribution des positions sociales et de reproduction sociale. Quand bien même les élèves n'ont pas une connaissance académique de cette thèse, ils n'en conçoivent pas moins que l'école détient en grande partie les clefs de leur future position sociale et, à ce titre,

elle peut être supposée constituer pour eux une source d'inquiétude, plus ou moins selon les élèves. Ainsi lorsqu'on interroge les Français sur les valeurs que transmet aujourd'hui l'école aux enfants, 38% estiment qu'elle transmet avant tout "la peur de l'échec" (Dumay, 2007).

Paradoxalement, alors même que l'avenir scolaire et professionnel apparaît pouvoir susciter chez les élèves certaines émotions (Linnenbrick & Pintrich, 2002), ces dernières ont rarement été prises en compte dans l'étude des conduites d'orientation scolaire et professionnelle des adolescents ou des jeunes adultes. D'une manière générale, les émotions que suscitent les discontinuités dans l'interaction individu-milieu remplissent des fonctions spécifiques dans l'adaptation de l'être humain, notamment au travers des processus d'organisation, hiérarchisation et sélection de l'information et des comportements, et des processus de préparation et planification de l'action visant à adopter les réponses les plus appropriées à la situation (Frijda, Kuipers & Schure, 1989 ; Oatley & Jenkins, 1987 ; Rimé, 2005). Certaines émotions contribuent ainsi à soutenir, renforcer ou faciliter la poursuite des objectifs à atteindre, alors que d'autres au contraire favorisent l'évitement, la prise de distance, le renoncement, la révision de ces objectifs et l'orientation vers de nouveaux objectifs. Lorsque les ressources dont peut disposer un individu en temps ordinaire sont hors d'atteinte, soit parce que les contextes sociaux - que ce soit à un niveau macro social ou micro social - ne peuvent plus à un moment donné satisfaire ses besoins, ses aspirations ou ses désirs, soit parce l'individu lui-même ne peut parvenir à satisfaire les objectifs qu'il s'est fixés, certaines émotions (note 1) comme l'anxiété, la peur ou la détresse, sont alors susceptibles d'apparaître et d'orienter l'action et le traitement de l'information au sein du système cognitif vers d'autres buts que ceux initialement fixés. La perception des situations et les émotions qui en résultent varient selon les individus ; ces différences interindividuelles de réactions émotionnelles entrent dans la définition de la personnalité ou du tempérament de l'individu (par exemple, Endler, Parker, Bagby & Cox, 1991 ; Pervin, 2005 ; Rothbart, 1992). Dans les modèles traditionnels de la personnalité, l'anxiété est le plus souvent conçue comme un trait permettant de caractériser les individus par une tendance plus ou moins fréquente à percevoir de la plupart des situations comme anxiogènes (Bernaud, 1998 ; Pervin, 2005 ; Spielberger, 1985) ; le trait s'opposant à l'état, transitoire et induit par une situation spécifique et ponctuelle.

La prise en compte de variables relatives aux émotions, et notamment de variables différentielles, pourrait donc contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes psychologiques à l'œuvre dans les conduites d'orientation scolaire et professionnelle des adolescents et des jeunes adultes. En outre, les quelques travaux empiriques qui ont intégré

dans leur modèle explicatif de psychologie de l'orientation des variables émotionnelles démontrent qu'en effet elles sont associées aux conduites d'orientation scolaire et professionnelle des adolescents ou des jeunes adultes, qu'il s'agisse par exemple des processus de décision (Kaplan & Brown, 1987 ; Fuqua, Seaworth & Newman, 1988), d'exploration (Blustein & Phillips, 1988 ; Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, De Fillipis & Garcia, 2005), ou des modalités de partage social d'un épisode d'orientation scolaire (Vignoli, Nils & Rimé, 2005), ou conduites d'adaptation scolaire, comme les stratégies de faire face aux situations scolaires difficiles (Soric, 1999).

Les variables émotionnelles prises en compte dans les recherches qui viennent d'être citées relèvent souvent de l'anxiété, presque toujours une anxiété générale conçue comme un trait large de personnalité. Exceptionnellement il s'agit d'une anxiété définie comme un état induit par l'impératif institutionnel de devoir prendre des décisions d'orientation scolaire et professionnelle (Blustein & Phillips, 1988), ou comme un trait de personnalité spécifique que constitue la propension plus ou moins forte selon les individus à éprouver de l'anxiété lorsque sont évoquées chez eux les questions d'orientation scolaire et professionnelle (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, De Fillipis & Garcia, 2005).

On comprend que, s'agissant d'étudier les rapports entre émotions et orientation scolaire et professionnelle, les recherches se soient centrées sur l'anxiété, dans la mesure où d'une part l'orientation scolaire et professionnelle engage l'avenir de la personne et d'autre part l'anxiété est appréhension et crainte de ce qui pourrait arriver dans un avenir proche ou lointain (Leary & Kowalski, 1995, p. 6).

### *Les motifs psychologiques de l'anxiété suscitée par son avenir scolaire et professionnel à l'adolescence*

L'anxiété éprouvée par les adolescents lorsqu'ils évoquent leur avenir scolaire et professionnel est susceptible de survenir à n'importe quel moment au cours de la scolarité, tant qu'ils n'ont pas accompli la transition formation-emploi. On sait que son intensité augmente en moyenne avec l'âge, de la fin de l'école primaire au collège et du collège au lycée (Mallet, 1999). Et cela, alors que la plupart des autres formes d'anxiété spécifique, telles que l'anxiété sociale, diminuent d'intensité en moyenne au cours de l'adolescence (par exemple, Demangeon, 1977 ; Mallet & Rodriguez-Tomé, 1999). Pour expliquer l'augmentation de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, on peut invoquer, en particulier mais non exclusivement, la proximité croissante au cours de l'adolescence de la transition formation-emploi, la capacité de plus en plus grande à se représenter les

conséquences dans de nombreux domaines de son insertion professionnelle, ou encore les phases d'orientation scolaire qui rendent inévitable un minimum de réflexion, de choix dans le meilleur des cas et, pour tous, de bilan de sa scolarité.

Irréductible à un état passager variant aléatoirement au cours des années de formation, l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel ne saurait non plus être ramenée à un état émotionnel qui serait éprouvé de façon identique par tous les membres d'une classe d'âge. Cette anxiété spécifique est au contraire plus ou moins forte d'un individu à l'autre (Mallet, 1999). Elle semble en outre obéir à différents motifs. C'est ce que suggère l'analyse de contenu des réponses données par des adolescents français en classe de troisième, c'est-à-dire âgés en moyenne de quinze ans, à des questions ouvertes concernant les craintes que pourrait susciter en eux leur avenir scolaire et professionnel (Gantelet, 2000). Au moins trois motifs psychologiques de cette anxiété apparaissent : (a) la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel, (b) la peur de décevoir ses parents par son orientation scolaire et professionnelle, et (c) la peur de l'adolescent de devoir s'éloigner de ses proches pour continuer sa formation. Un des objectifs de la présente recherche était d'explorer, à l'aide d'un questionnaire standardisé, dans quelle mesure ces trois dimensions structurent bien l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel à l'adolescence, c'est-à-dire dans quelle mesure ces trois motifs d'anxiété méritent bien d'être distingués.

#### *L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel comme composante d'un habitus marqué par les classes sociales*

Un autre objectif était d'identifier certains facteurs de cette anxiété, en analysant ses rapports avec d'une part, les résultats scolaires de l'élève et d'autre part, sa classe sociale. Les travaux antérieurs relatifs à la première question établissent clairement un lien négatif entre l'anxiété, qu'elle soit générale, scolaire ou en situation d'examen, et la réussite scolaire de l'élève (voir par exemple, Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newmann, Gubi & McCann, 2005 ; Demangeon, 1971 ; Reuchlin, 1991). Ce lien est le plus souvent interprété comme résultant de l'intervention de variables connexes comme par exemple le niveau intellectuel, les interférences cognitivo-motivationnelles au moment de l'examen ou encore les méthodes de travail des élèves.

Dans la lignée des travaux antérieurs, nous souhaitons ainsi tester l'hypothèse selon laquelle l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle, dans ses trois dimensions, est d'autant plus forte que les performances scolaires de l'élève sont faibles. Cette hypothèse reposait sur l'idée, évoquée précédemment, selon laquelle il convient de distinguer l'anxiété

suscitée par l'avenir scolaire et professionnel de la motivation pour la réussite scolaire. Cette distinction et cette hypothèse se fondaient sur l'idée selon laquelle la force de cette anxiété spécifique résulterait pour une part des évaluations scolaires reçues par l'élève tout au long de son cursus : plus il a accumulé de résultats scolaires faibles, plus il s'inquiète pour son avenir scolaire et professionnel, et en particulier plus il peut craindre d'échouer ou de décevoir ses parents sur le plan scolaire et professionnel. Cette crainte de l'échec et d'une déception parentale contribuerait en retour à diminuer les performances scolaires de l'élève.

La force de cette anxiété spécifique était en outre supposée résulter, indépendamment des résultats scolaires de l'élève, des expériences de vie liées à son niveau socio-économique. On peut en effet aisément concevoir que l'exposition des individus des classes sociales de faible niveau à des conditions de travail et de vie à la fois plus contraignantes et difficiles, conséquences de l'exercice de métiers exigeant de faibles qualifications et offrant de faibles ressources économiques, est susceptible d'induire plus fréquemment tout au long de la vie des états émotionnels négatifs. De fait, quelques rares travaux abordant cette question démontrent que des perturbations émotionnelles telles que l'anxiété, la dépression ou l'hostilité sont plus fréquentes chez les personnes de faible statut socio-économique (Eaton, Muntaner, Bovasso & Smith, 2001; Gallo & Matthews, 2003 ; Simon, 2007). Les personnes appartenant à ces classes sociales rencontrent plus fréquemment et de manière chronique des événements de vie difficiles et stressants, tels que chômage, maladie, invalidité ou difficultés scolaires des enfants (Turner, Wheaton, & Lloyd, 1995). Ces événements sont d'autant plus stressants que ces personnes disposent de faibles ressources économiques, culturelles et sociales pour y faire face. En outre, l'espace d'initiative réduit caractérisant le plus souvent les conditions de travail de ces personnes et leur dépendance plus grande, au sein du milieu professionnel, à l'égard de la hiérarchie font qu'elles subissent probablement avec moins de contrôle possible les conditions de vie et de travail et les événements qui leur arrivent. Dans le même ordre d'idée, Kohn (1963) soulignait dès les années 60' la relation étroite entre les valeurs dominantes d'une classe sociale et les conditions d'exercice de la profession : par exemple, les professions de classe moyenne sollicitent souvent des qualités d'initiative, de goût des relations interpersonnelles tandis que les professions de la classe ouvrière font d'avantage appel à la conformité à des règles établies par quelqu'un ayant fonction d'autorité (obéissance, politesse, propreté...).

Cette situation de vulnérabilité vis à vis de l'avenir peut être fortement génératrice de stress pour les enfants ou adolescents appartenant aux classes sociales défavorisées. Ils font l'expérience de conditions de vies difficiles et éprouvantes de façon directe, mais aussi de



façon indirecte, exemple par le truchement d'expériences négatives éprouvées par les membres de leur famille dans des domaines divers, dont notamment celui professionnel. On peut rappeler à cet égard le rôle non négligeable des expériences vicariantes chez les enfants et adolescents dans l'apprentissage qu'ils font d'un sentiment plus ou moins élevé d'efficacité, ce sentiment d'efficacité contribuant directement ou indirectement à la formation des intérêts et des choix scolaires et professionnels futurs (Bandura, 1997, 2003 ; Lent, 2008). L'effet stressant, pour l'enfant ou l'adolescent, d'un milieu socio-économique pauvre peut également tenir au rapport peu intime de leur famille avec la culture et à leurs difficultés en matière de réussite et d'orientation scolaires (Bourdieu, 1970; 1985 ; Duru-Bellat, 2002 ; Lautrey, 1980). Ces différents facteurs sont susceptibles de préparer les adolescents de milieu socio-économique défavorisés à entrevoir leur avenir scolaire et professionnel de manière moins optimistes et plus anxiogène que ceux issus des classes moyennes ou de niveau supérieur. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que ces adolescents, porteurs pourtant comme les autres des espoirs d'ascension sociale de leur famille (Peugny, 2009) et désireux de ne pas décevoir leurs parents, auraient davantage que les autres peur d'échouer et peur de décevoir leurs parents. De même, bien que dans une moindre mesure, nous nous attendions à ce que les adolescents issus des classes moyennes éprouvent une peur d'échouer et une peur de décevoir leurs parents plus intenses que ceux issus des classes sociales favorisées.

*L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel comme composante d'un habitus marqué par les rôles sexués*

Les travaux empiriques relatifs à la question de l'expression des émotions rapportent classiquement des différences significatives entre hommes et femmes. Les femmes déclarent généralement à la fois éprouver des émotions négatives plus fréquentes et plus intenses que les hommes (par exemple, Brody & Hall, 1993 ; Endler, Edwards & Vitelli, 1991; Endler, Parker, Bagby & Cox, 1991; Fergusson & Eyre, 2000; Madden, Barrett & Pietromonaco, 2000), en particulier lorsqu'il s'agit d'émotions négatives impliquant la vulnérabilité du soi propre comme la culpabilité, la honte, la peur. Elles rapportent également des émotions positives plus fréquente et plus intenses (Alexander & Wood, 2000). Des mécanismes psychosociaux traduisant l'expression de normes associée aux rôles sociaux traditionnellement masculins et féminins fondés eux-mêmes sur la division sexuée du travail et la position sociale des individus dans la société contribueraient à expliquer l'expression plus importantes de ces émotions par les femmes que par les hommes (Brody & Hall, 1993 ; Eagly, 1987 ; Fischer, 2000). Les activités de soins et les métiers sociaux, généralement

dévolus aux femmes, requièrent des compétences sociales, l'expression d'émotions positives, de l'empathie, de l'attention à autrui, de la sensibilité aux émotions des autres... nécessaires à la création et au maintien des liens sociaux. L'expérience et l'expression des émotions remplissant de telles fonctions peuvent dès lors être conçues comme constituant un des rôles traditionnellement réservés aux femmes. En outre, la position sociale des femmes le plus souvent inférieure à celle des hommes – conséquences notamment de leur engagement dans des métiers moins prestigieux et rémunérateurs – les inscrit dans un état de plus grande vulnérabilité, de détresse et de dépendance, état inducteur d'émotions négatives comme l'anxiété, la tristesse, la honte, la culpabilité. Hommes et femmes adhèrent ainsi, consciemment ou non, à des règles sociales d'expression et de régulation émotionnelle différentes selon les rôles qu'ils sont censés occuper dans la société ; règles qui invitent les unes à exprimer clairement certaines émotions alors qu'elles dévalorisent chez les autres l'expression de ces mêmes émotions (Fisher, 1993).

Parce que les femmes sont socialisées depuis la plus petite enfance pour remplir au sein de la société des fonctions de soins et exercer des métiers sociaux (Duru-Bella, 1991; Duru-Bella, 2004), - on peut rappeler à cet égard qu'à compétences scientifiques équivalentes celles-ci s'orientent moins fréquemment vers une filière scientifique que les garçons (Duru-Bellat, Jarousse, Labopin, Perrier, 1993) - et parce que ces activités et métiers les exposent à un avenir plus incertain se traduisant par une plus forte précarité et vulnérabilité (chômage et déclassement plus importants, rémunération plus faible) (Joseph, Lopez & Ryk, 2008), elles seront en moyenne à la fois plus souvent disposées à, et contraintes d'éprouver et d'exprimer des émotions reflétant une telle vulnérabilité. Pour ces raisons, et a fortiori lorsque la situation socio-économique d'un pays est défavorable, nous faisons l'hypothèse que les adolescentes, lorsqu'elles se projettent dans leur avenir scolaire et professionnel, devraient déclarer ressentir une peur significativement plus importante que les garçons, peur d'échouer, peur de décevoir ses parents, et peur de s'éloigner de ses proches. Cette hypothèse reposait aussi sur la moindre valorisation par différents vecteurs (famille, pairs, médias, école), de l'indépendance des filles vis à vis d'autrui, de leurs compétences et sentiment de compétences notamment dans les disciplines les plus prestigieuses, et sur le fait qu'elles sont en moyenne plus fortement que les garçons encouragées à se conformer aux attentes des adultes (Duru-Bellat, 1994, 1995).

### *Synthèse*

Ainsi, les affects, dans la mesure où ils constituent des manières durables d'être, de ressentir et de réagir à certains contextes ou situations et, caractérisent les membres d'un

même groupe social défini (par exemple par son sexe ou sa classe sociale) ayant été confrontés à des expériences similaires et à des processus de socialisation comparables, constitueraient, selon nous, un habitus au sens défini par Bourdieu (1980). Par des modes de socialisation et des expériences de vie différents, les adolescents, selon leur sexe ou leur classe sociale d'origine, et sous l'influence des membres de la famille, ont intériorisés leurs chances objectives de réussite et sont ainsi plus ou moins préparés à percevoir leur avenir scolaire et professionnel de manière anxiogène.

### Méthode

#### *Participants*

Trois-cent treize adolescents (48 % de garçons) d'un milieu socio-économique faible, moyen ou élevé ont participé à l'enquête. Aucune différence significative de niveau socio-économique n'a été constatée entre garçons et filles. L'âge moyen de l'échantillon est de 15,19 ans (ET = 0,79), avec un âge minimum de 13,83 et un âge maximum de 18,17 ans. Les filles et les garçons ne se différencient pas sur cette variable. Les adolescents qui ont participé à l'enquête sont issus de quatre collèges d'enseignement public du sud de la France et de la région parisienne, dont deux sont classés en Zone d'Éducation Prioritaire. Tous fréquentaient la classe de troisième.

#### *Mesures*

*L'anxiété.* Deux échelles ont été utilisées pour évaluer deux formes d'anxiété : l'anxiété trait général et l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel. L'anxiété trait générale a été mesurée à l'aide de la version française de l'inventaire de l'anxiété trait de Spielberger (Bruchon-Schweizer & Paulhan, 1993). L'échelle est composée de 20 items qui apprécient le niveau d'anxiété en général sans référence à un contexte particulier (par exemple, "Je m'inquiète à propos de choses sans importance"). Les adolescents devaient répondre sur une échelle de Likert de 1 ("Jamais ou presque jamais") à 4 ("Toujours ou presque toujours"). Nous avons obtenu un alpha de Cronbach de .87, ce qui témoigne d'une consistance interne très satisfaisante de l'échelle.

L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel a été évaluée grâce à l'Inventaire d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, dont une version préliminaire avait déjà utilisée (Vignoli, 2005). Pour évaluer ce construit psychologique conçu comme structuré en trois dimensions, nous avons élaboré un questionnaire de 29 items, présentés dans l'Annexe A. La peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel constitue une première dimension du modèle (par exemple, "Je pense sans arrêt que je ne vais pas réussir mes études futures"). Onze items étaient destinés à évaluer cette dimensions (numéros 1, 2, 7,

11, 13, 15, 18, 19, 21, 24, 27). La seconde dimension est la peur de décevoir ses parents par ses propres choix scolaires et professionnels (par exemple, "Je crains que mes parents ne comprennent pas mes choix d'études et de professions"). Huit items ont été conçus pour mesurer cette dimension (numéros 3, 6, 9, 16, 17, 22, 25, 28). La troisième dimension est définie par la peur de l'adolescent(e) de devoir s'éloigner de ses autres significatifs (familles et amis notamment) en vue de poursuivre son parcours scolaire ou professionnel (par exemple, "Je crains que mes études m'éloignent de mes amis"). Pour évaluer cette troisième dimension, nous avons construit 10 items (numéros 4, 5, 8, 10, 12, 14, 20, 23, 26, 29). Les adolescents devaient indiquer sur une échelle de Likert allant de 1 ("Pas du tout") à 5 ("Tout à fait") dans quelle mesure les propositions correspondaient à la perception qu'ils avaient de leur avenir scolaire et professionnel.

*Réussite scolaire.* La moyenne scolaire qui correspond au second trimestre de l'année scolaire et constitue un indice de la réussite scolaire a été recueillie pour chaque élève auprès des chefs d'établissement.

*Procédure.* Les adolescents ont rempli l'ensemble des questionnaires en classe lors d'une séance unique destinée à cet effet. Ils étaient assurés en début de séance de la confidentialité des résultats et informés en fin de séances des objectifs de l'étude. En accord avec l'administration du collège, l'autorisation parentale pour la participation à l'enquête a été sollicitée. Tous les parents ont accordé leur consentement écrit.

## Résultats

### *Structure factorielle*

Afin de s'assurer que l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel constitue un même construit psychologique structuré en trois dimensions obliques, les 29 items du questionnaire évaluant cette anxiété ont été soumis à une analyse factorielle hiérarchique. Les résultats indiquent l'existence d'un facteur de second-ordre correspondant à un facteur général d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle, et celle de trois facteurs de premier ordre correspondant clairement respectivement à la *Peur de décevoir ses parents* (31,22% de la variance expliquée), la *Peur de s'éloigner des autres significatifs* (12,30%) et la *Peur d'échouer* (6,35%), s'agissant de son avenir scolaire et professionnel. A l'issue de cette première analyse, nous avons constaté toutefois que deux des 29 items (les items 23 et 26) ne saturaient que faiblement (respectivement à .10 et .15) sur le facteur de second ordre. Par ailleurs, bien que les facteurs de premier ordre fassent clairement ressortir les trois dimensions attendues, les items 11 et 19 saturaient de manière équivalente sur les dimensions *Peur d'échouer* et *Peur de s'éloigner des autres significatifs*.

- Insérer ici le tableau 1 -

Pour ces raisons, nous avons effectué une seconde analyse factorielle hiérarchique sur 27 items uniquement, après avoir exclu les items 23 et 26 définissant initialement la dimension *Peur de s'éloigner des autres significatifs*, afin de nous assurer de l'existence éventuelle d'une meilleure solution factorielle. Comme précédemment, la nouvelle solution factorielle, qui explique 51,62% de variance (voir tableau 1), indique la présence d'un facteur de second ordre correspondant à un facteur général d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, et celle de trois facteurs de premier-ordre. Mais cette fois, tous les items saturent correctement sur le facteur de second ordre (de .30 à .62). Le premier facteur de premier-ordre qui est caractérisé par une saturation assez élevée des items 1, 2, 7, 11, 13, 15, 18, 19, 21, 23 (item 24 dans la version de 29 items), 25 (anciennement item 27) réunit précisément l'ensemble des items destinés à évaluer la *Peur d'échouer*. Le second facteur de premier-ordre, saturé par les items 4, 5, 8, 10, 12, 14, 20, et 27 (anciennement 29) fait clairement ressortir la dimension *Peur de s'éloigner de ses autres significatifs dans le cadre de la poursuite son parcours scolaire ou professionnel*. Enfin, le troisième facteur de premier-ordre, caractérisé par une saturation élevée des items 3, 6, 9, 16, 17, 22, 24 (anciennement item 25), et 26 (anciennement items 28) reflète parfaitement la dimension *Peur de décevoir ses parents par ses propres choix scolaires et professionnels*.

#### *Consistance interne*

Afin de nous assurer de la fiabilité de l'inventaire d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, nous avons calculé pour chacune des trois sous-échelles un alpha de Chronbach. Ces derniers qui sont respectivement de .92, .89, .88 et .84 pour l'échelle globale d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle, la Peur d'échouer, la Peur de s'éloigner de ses autres significatifs et celle de décevoir ses parents témoignent d'une consistance interne élevée pour chacune de ces dimensions.

#### *Inter-corrélations*

Afin de rendre compte des liaisons entre les différentes variables étudiées, et notamment entre les différentes formes d'anxiété, des corrélations Bravais-Pearson ont été calculées. Les corrélations entre les différentes dimensions de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel indiquent, comme on pouvait s'y attendre, que les trois dimensions spécifiques de l'anxiété sont très fortement corrélées avec la dimension globale (voir tableau 2). Par ailleurs, les dimensions spécifiques sont fortement ou assez fortement corrélées entre elles.

- Insérer ici tableau 2 -

On voit aussi dans le tableau 2 que l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, qu'il s'agisse du score global ou des scores des trois sous-échelles, apparaît bien corrélée avec l'anxiété générale, sans toutefois se confondre avec elle. Enfin, le niveau scolaire des élèves apparaît négativement corrélé avec l'anxiété générale, faiblement il est vrai. La corrélation négative est en revanche plus forte avec la dimension globale d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle, et avec les deux dimensions spécifiques que sont la *Peur d'échouer* et la *Peur de décevoir les parents*. Le niveau scolaire n'est par contre pas lié à la *Peur de s'éloigner des intimes* dans le cadre de la poursuite de son parcours scolaire et professionnel.

#### *Moyennes et différences entre garçons et filles*

Les scores moyens et écart-types qui ont été calculés sur chacune des variables (voir tableau 3) montrent chez les élèves un niveau modéré d'anxiété générale et des différentes formes d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel. Le niveau scolaire moyen est par ailleurs proche de 12 sur 20.

- Insérer le tableau 3 -

Afin de tester l'hypothèse d'un niveau plus élevé d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel chez les filles que chez les garçons, nous avons calculé des *ts* de Student pour les trois sous-échelles de cette anxiété spécifique et pour son score global. Afin de s'assurer de la conformité de nos données aux constats systématiquement établis par les recherches antérieures (Reuchlin, 1991), nous nous sommes assurés à l'aide d'un *t* de Student que les filles avaient en moyenne des résultats scolaires supérieurs à ceux des garçons. La Manova portant sur l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle indique que les scores moyens des filles sont supérieures à ceux des garçons pour les trois sous-échelles d'anxiété (voir tableau 3). Pourtant, le *t* de Student comparant les résultats scolaires des filles et des garçons confirme avec le présent échantillon de participants la supériorité des filles, qui se situent en moyenne un point au-dessus des garçons.

Insérer tableau 5

A la suite de ces premières analyses, nous avons cherché à préciser le soutien empirique apporté à l'hypothèse selon laquelle l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle est plus forte chez les filles que chez les garçons. Étant donné la liaison entre le sexe des élèves et leur niveau scolaire d'une part, et le sexe des élèves et le niveau d'anxiété d'autre part, nous avons effectué une analyse de régression pas à pas en cherchant à contrôler le niveau scolaire dans un premier temps, et le sexe dans un deuxième temps, afin d'évaluer la part de variance restant expliquée par cette dernière variable dans les différentes formes

d'anxiété. Comme l'indique le tableau 5, lorsque le niveau scolaire est contrôlé, la part de variance de l'anxiété expliquée par la variable sexe est significative et même plus importante qu'en l'absence de ce contrôle.

*Classe sociale de l'élève et anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel*

Les élèves ont été regroupés en trois grandes catégories de milieu socio-économique (modeste, moyen, et favorisé) à partir de la catégorie socioprofessionnelle du père. La classe sociale peu favorisée regroupe les catégories socioprofessionnelles des ouvriers et des employés ; la classe moyenne fait référence aux professions intermédiaires, aux agriculteurs exploitants, aux artisans, aux commerçants ou aux chefs d'entreprise ; la classe favorisée correspond aux cadres et aux professions intellectuelles.

- Insérer tableau 4 ici -

Des ANOVAs ont été effectuées avec comme variable indépendante le type de milieu socio-économique et comme variable dépendante alternativement l'une des sept variables de la recherche (voir tableau 4). Lorsque l'effet est significatif, la réalisation d'un test de Scheffé nous permet de préciser les contrastes. Ces analyses ne montrent pas de variations significatives sur le niveau moyen d'anxiété générale entre ces différents milieux. En revanche, sans surprise et comme les travaux antérieurs classiques permettaient de l'anticiper (voir par exemple Reuchlin, 1991), le niveau scolaire moyen varie de manière significative d'un milieu socio-économique à l'autre. Ainsi, les élèves issus d'un milieu socio-économique faible obtiennent une moyenne scolaire significativement plus faible que ceux issus d'un milieu socio-économique moyen ( $p < .0001$ ) ou que ceux issus d'un milieu favorisé ( $p < .0001$ ). Bien qu'étant plus élevée comme attendu, la moyenne scolaire des élèves issus de milieu socioéconomique favorisé ne diffère pas significativement de ceux issus d'un milieu moyen. De même, on observe des variations significatives d'un milieu à l'autre pour ce qui est des différentes formes d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel: la peur d'échouer sur le plan scolaire et professionnel apparaît significativement plus forte chez les élèves issus d'un milieu socio-économique faible ( $p < .0001$ ) ou d'un milieu socio-économique moyen ( $p < .0001$ ) comparativement à ceux issus d'un milieu favorisé ; aucune différence significative n'est par contre constatée entre les élèves de milieu socio-économique faible et ceux de milieu socio-économique moyen. La peur de décevoir ses parents est quant à elle plus élevée chez les élèves de milieu socio-économique faible comparativement à ceux de milieu socio-économique moyen ( $p < .005$ ) ou de milieu socio-économique favorisé ( $p < .0001$ ) mais il n'y a pas de différence significative entre ceux de milieu socio-économique moyen et ceux issus d'un milieu socio-économique aisé. Enfin, la

peur de s'éloigner de ses autres significatifs apparaît moins élevée chez les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé comparativement à ceux issus des deux autres milieux socio-économiques (voir tableau 4). Pour cette troisième forme d'anxiété, le test de Scheffé ne fait toutefois pas ressortir de différences significatives dans les comparaisons deux à deux.

Nous avons ensuite cherché à préciser dans quelle mesure les variations de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle associées au niveau socioéconomique de l'élève ne seraient pas en fait uniquement ou partiellement imputables à ses résultats scolaires. Cela, compte tenu des liaisons constatées entre d'une part, le niveau scolaire de l'élève et la catégorie socioprofessionnelle de son père, et d'autre part, le niveau scolaire de l'élève et son niveau d'anxiété face à l'avenir scolaire et professionnel. Aussi, afin de nous assurer que la catégorie socioprofessionnelle du père joue un rôle dans les variations de l'intensité de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, nous avons effectué une analyse de régression pas à pas en cherchant à contrôler dans un premier temps le niveau scolaire des élèves. Pour ce faire, le niveau scolaire a été entré en premier dans l'analyse, suivi de la classe sociale. Ce faisant, nous avons examiné dans quelle mesure le niveau scolaire est lié aux variations du niveau d'anxiété, puis dans quelle mesure la classe sociale d'origine ajoute une contribution complémentaire à cette première part explicative.

#### Insérer tableau 6

Les résultats qui sont présentés dans le tableau 6 indiquent que plus le niveau scolaire est élevé moins les élèves ont peur d'échouer et ont peur de décevoir leur parents par leurs parcours scolaires et professionnels. La peur de s'éloigner de ses partenaires significatifs dans le cadre de son parcours scolaire et professionnel n'est par contre pas associée au niveau scolaire. On constate en outre que la classe sociale d'origine des élèves apporte une contribution significative supplémentaire, bien que de moindre importance, à celui du niveau scolaire. Après avoir contrôlé le niveau scolaire des élèves, on constate que plus les élèves sont issus d'un milieu socio-économique modeste, plus ils ont peur d'échouer ou peur de décevoir leur parents sur le plan scolaire et professionnel. Là encore, aucun lien significatif n'est observé entre la classe sociale d'origine des adolescents et la peur de s'éloigner des autres significatifs.

#### Discussion

L'un des objectifs de cet article consistait à explorer la structure factorielle d'un questionnaire standardisé destiné à évaluer à l'aide d'échelles de Likert la force de trois motifs de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel chez des adolescents de quinze ans. Ces trois motifs, suggérés par une analyse de contenu des réponses données par des



adolescents de même âge à des questions ouvertes (Gantelet, 2000) étaient: la peur d'échouer, la peur de décevoir ses parents par ses choix scolaires et professionnels, et la peur de s'éloigner de ces intimes dans le cadre de la poursuite de son parcours scolaire et professionnel. Les résultats de l'analyse factorielle exploratoire hiérarchique ont abouti à une solution en trois facteurs de premier ordre obliques, correspondant de près à ces trois motifs, et un facteur de second ordre, indiquant que tous les trois relèvent bien d'une même anxiété spécifique. Parmi les trois facteurs distingués, la peur d'échouer explique le pourcentage le plus élevé de variance, puis respectivement la peur de s'éloigner de ces autres significatifs, et la peur de décevoir. Les corrélations positives modérément élevées entre le trait général d'anxiété et l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel suggèrent que ce nouveau construit constitue une caractéristique individuelle spécifique telle que permettent de les concevoir les modèles contemporains de personnalité, qui intègrent les notions de trait et de situation, le trait pouvant être relatif à un contexte (Bernaud, 2008 ; Endler, Parker, Bagby & Cox, 1991 ; Huteau, 1985).

Les liens modérément élevés entre les différents motifs d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, ainsi qu'entre eux et l'anxiété trait générale témoignent de l'originalité de ce construit et de la spécificité de ces trois dimensions. Seules la peur d'échouer et la peur de décevoir ses parents présentent une relation relativement élevée entre elles, qui témoigne d'un recouvrement partiel entre ces deux facteurs d'anxiété chez les adolescents. Agés de 15ans, les adolescents ayant participé à cette recherche se situent à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, période charnière entre la prime et la grande adolescence, et premier palier d'orientation en France. L'association élevée entre ces deux facteurs d'anxiété caractérise selon nous les relations de dépendance encore assez forte qui existent entre les émotions éprouvées par les jeunes adolescents, notamment les émotions en rapport avec la conscience de soi, et leur attachement aux parents (Papini & Rogman, 1992). Les parents demeurent en effet à l'adolescence des référents identitaires et des partenaires de discussion privilégiés pour tout ce qui est relatif aux choix importants de vie comme le sont les questions relatives à leur avenir scolaire et professionnel (Coleman & Hendry, 1999 ; Geca & Seff, 1990 ; Paa & McWhiter, 2000; Vignoli, Nils & Rimé, 2005 ; Whiston & Keller, 2004). En outre, bien que gagnant en réciprocité, les relations des parents avec l'adolescent se caractérisent encore essentiellement par une autorité unilatérale (Hunter, 1984 ; Youniss & Smollar, 1985). Sommés par l'institution scolaire de faire des choix, la peur d'échouer des adolescents pourrait s'avérer ainsi d'autant plus liée à celle de décevoir les parents que la conscience qu'ils ont de l'importance des décisions relatives à leur avenir

scolaire et professionnel et celle du rôle des parents dans ces décisions est plus aigüe. Il est probable que le recouvrement entre ces deux motifs d'anxiété soit amené à diminuer progressivement à la fin l'adolescence.

Le niveau scolaire moyen des adolescents, bien qu'avec plus ou moins de force, est lié aux différentes formes d'anxiété. Ses relations les plus élevées apparaissent toutefois avec l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel et ses différentes composantes ; sa relation la plus faible avec l'anxiété générale. Ainsi la position sociale de l'élève parmi ses pairs comme étant un plus ou moins bon élève s'avère significativement associée et de manière non négligeable à son bien-être émotionnel, et plus précisément aux différentes peurs qu'il peut éprouver à l'égard de son avenir scolaire et professionnel. Ces résultats confirment dans l'ensemble la relation négative bien connue entre l'anxiété et les performances scolaires (par exemple, Chapell et al., 2005 ; Reuchlin, 1991), tout en montrant la relation plus étroite de la peur d'échouer et la peur de décevoir ses parents avec ce type de performances.

Un autre objectif de l'article était d'examiner les différences entre garçons et filles pour ce qui est de l'anxiété, en particulier à l'égard de leur avenir scolaire et professionnel. Comme nous nous y attendions, les filles rapportent un niveau significativement plus intense d'anxiété générale, et d'anxiété globale à l'égard de leur avenir scolaire et professionnel, une peur également plus intense d'échouer, de décevoir leurs parents ou de s'éloigner de leurs autres significatifs dans le cadre de leurs parcours scolaires et professionnels. Cette anxiété plus forte des filles à l'égard de leur avenir scolaire et professionnel apparaît alors même que ces dernières présentent un niveau scolaire moyen significativement plus élevé d'un point que celui des garçons. Lorsque la supériorité des performances scolaires des filles par rapport à celles des garçons est contrôlée statistiquement, on constate que les différents niveaux d'anxiété des filles sont encore plus élevés que ceux des garçons. Ces résultats vont dans le sens de travaux antérieurs indiquant une peur ou anxiété plus intense chez les filles et les femmes que chez les garçons et les hommes (Endler, Edwards & Vitelli, 1991; Endler, Parker, Bagby & Cox, 1991; Madden, Feldman Barret, Pietromonaco, 2000). Les personnes de sexe féminin n'ont toutefois pas systématiquement des niveaux de peur, d'anxiété ou d'évitement plus élevés comparativement à celles de sexe masculin. Les travaux sur le tempérament en particulier (par exemple, Martin, Wisenbaker, Baker & Huttunen, 1997) démontrent qu'on trouve rarement de telles différences chez les nouveaux-nés ou les jeunes enfants et que ce n'est qu'en grandissant qu'elles apparaissent, et seulement pour certaines catégories de situations. Ainsi quelle que soit la culture dans laquelle ils se développent, les

jeunes enfants ne présentent pas de différence inter-sexe de peur face aux stimuli non-familiers et lorsque de telles différences apparaissent avec l'âge elles ne sont pas systématiquement constatées dans toutes les cultures et dépendent aussi du motif de la peur ou de l'anxiété et de la méthode utilisée pour mettre en évidence ces différences inter-sexes (De Fruyt, Van Hiel, & Butst, 1998 ; Kohnstamm, 1989). En conséquence, lorsqu'on constate de telles différences, on ne saurait se borner à les rapporter à une hypothétique différence de sexe générale, quels que soient les facteurs (biologiques ou environnementaux) auxquels on l'impute. Toute différences inter-sexes de peur ou d'anxiété requière en conséquence une explication spécifique.

Les différences entre garçons et filles concernant les peurs manifestées à l'égard de leur avenir scolaire et professionnel peuvent être interprétées selon une conception qui considère les émotions comme l'expression de normes sociales typique du sexe, normes relatives aux rôles sociaux distincts assignés à chacun des sexe dans nos sociétés (Eagly, 1987; Brody & Hall, 1993 ; Fischer, 1993 ; Fischer, 2000 ; Simon, 2007). Les filles, préparées à exercer des rôles sociaux typiquement féminins orientés vers les activités de soins et les métiers sociaux, à occuper des emplois moins prestigieux, moins bien rémunérés, sont expressément invitées à exprimer des émotions négatives traduisant à la fois un état de vulnérabilité et de dépendance ; les garçons, destinés au contraire à des positions sociales plus élevés, sont contraints de réprimer ces mêmes émotions. De faits, socialisées pour occuper des emplois moins prestigieux, moins bien rémunérés, et donc des emplois moins techniques et scientifiques (Duru-Bella, 1991; Duru-Bella, 2004), les filles sont en conséquence plus fréquemment confrontées au chômage, à la précarité et au déclassement lorsqu'elles sont en âge de travailler. Ces processus de socialisation les conduisent en outre à manifester en moyenne un sentiment de compétence scolaire plus faible que les garçons et anticipent de manière moins optimistes que ces derniers leur réussite (Sullivan, 2006). Compte tenu des processus de socialisation qui préparent garçons et filles à un avenir scolaire et professionnel différent (Duru-Bella, 1994, 1995), et de l'expérience directe et indirecte (famille, pairs, école, médias) d'une réalité du travail pour les filles caractérisée par une plus grande précarité, on peut penser que ces dernières se savent inéluctablement destinées à un avenir scolaire et professionnel plus incertain que le garçons et rapportent en conséquence plus de peurs pour cet avenir, peur d'échouer, peur de décevoir les parents et peur de s'éloigner de ses autrui significatifs.

Enfin, nous nous attendions à ce que le milieu socio-économique des adolescents « conditionne » au moins partiellement les émotions des adolescents à l'égard de leur avenir

scolaire et professionnel. Les résultats de notre recherche confirment cette hypothèse dans la mesure où, à performances scolaires égales, plus la classe sociale des adolescents est de bas niveau, plus ils ont peur d'échouer scolairement et professionnellement et peur de décevoir leurs parents par leur parcours scolaire et professionnel. Pour saisir la portée de ce résultat, on peut spéculer sur le rôle que cette différence d'anxiété en fonction du niveau socioéconomique de l'adolescent est susceptible de jouer dans son orientation scolaire et professionnelle. On pourrait s'attendre à ce que, à performances scolaires égales, les adolescents disposent des mêmes chances d'accéder à des parcours scolaires et professionnels comparables. Or, on sait qu'il n'en est rien et que, pour Bourdieu (1970, 1985), du fait d'expériences socioculturelles propres à leur niveau de vie, les enfants et les adolescents de milieux socioéconomiques défavorisés, comparativement aux autres, se représentent comme plus faibles leurs chances d'accéder aux parcours auxquels leurs résultats scolaires devraient leur donner accès. Des travaux plus récents comme ceux de Sullivan (2006), ont montré que ces adolescents développent des sentiments de compétences scolaires plus faibles. A valeur scolaire identique, les élèves issus d'origine sociale modeste demandent moins fréquemment que les autres une orientation scolaire sélective (Duru, 1986 ; Duru-Bellat, 2002), ces choix étant le plus souvent entérinés par les agents de l'institution scolaire.

En guise de conclusion, les manifestations d'anxiété ou de peurs suscitées par l'avenir scolaire et professionnel constituent bien selon nous une composante de l'habitus (Bourdieu, 1979 ; 1980) : elles correspondent à des tendances caractérisant différemment chaque groupe social, à percevoir et ressentir ses perspectives scolaires et professionnelles futures. De même que l'habitus structure les comportements et actions des individus (Bourdieu, 1979), une perception distincte de l'avenir scolaire et professionnel, notamment par son caractère plus ou moins anxiogène, peut contribuer à organiser et structurer différemment les informations au sein du système cognitif, ainsi que les conduites d'orientation scolaire des adolescents ; d'où l'intérêt selon nous de définir plus finement ces modes de perception. En ce sens, comme l'écrivait Bourdieu (Bourdieu, p.101) « parler d'habitus, c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, collectif. L'habitus est une subjectivité socialisée ». Si cette composante de l'habitus, élément du soi, est au moins partiellement déterminée par les contextes macro-sociaux et micro-sociaux, il n'en demeure pas moins selon nous, qu'elle est susceptible également de pouvoir évoluer en fonction de ces contextes, la personne pouvant dans une certaine mesure parvenir à s'affranchir de ces cadres identitaires, les faire évoluer, les mettre à distance par le truchement notamment de processus

réflexifs et dans le cadre de ses relations, interactions et interlocutions avec autrui (Dubar, 2002 ; Guichard, 2004).

Certaines limites de la recherche et perspectives futures peuvent en outre selon nous être soulignées. Il conviendrait, en vue de préciser ce qui est responsable de la relation entre la classe sociale (ou groupe sexué) à laquelle appartiennent les adolescents, et leurs différents motifs psychologiques d'anxiété vis à vis de leur avenir scolaire et professionnel, d'introduire des variables complémentaires permettant de mieux rendre compte des différents aspects de cette classe sociale, et des expériences de socialisation et de vie qui la caractérisent (de même que les groupes sexués) par rapport aux autres. Ainsi pour ce qui est de la classe sociale, le métier des parents, variable considérée dans notre recherche, ne constitue qu'un indice parmi d'autres. Une autre limite de la recherche tient au fait que l'ensemble des données a été recueilli lors d'une même passation, ce qui ne nous permet pas d'établir un lien de causalité entre les différentes variables de la recherche. Enfin, cette première recherche ayant un caractère exploratoire, nous avons dans ce cadre utilisé l'analyse factorielle hiérarchique exploratoire afin de pouvoir identifier la structure des différents motifs psychologiques de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle des adolescents. Il conviendrait toutefois dans un travail futur de confirmer l'existence de ces différentes dimensions psychologiques par une analyse factorielle confirmatoire.

## Références

- Alexander, M.G. & Wood, W. (2000). Women, men and positive emotions: A social role interpretation. In A.H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion. Social Psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bernaudo, J-L. (2008). *Les méthodes d'évaluation de la personnalité*. Seconde édition. Paris : Dunod.
- Chapell, M., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newmann, B., Gubi, A. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268-274.
- Blustein, D. & Phillips, S.D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuits.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuits.
- Bruchon-Schweizer, M. & Paulhan, I. (1993). *Le manuel du STAI-Y de Spielberger, C.D., adaptation française*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis, & J. M. Haviland 433 (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). New York: Guilford Press.
- Capaldi, D.M. & Rothbart, M.K. (1992). Development and validation of an early adolescent temperament measure. *Journal of Early Adolescent*, 12, 153-173.
- Chauvel, L. (1998). *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes au XXème siècle*. Paris : PUF.
- Chapell, M.C., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newmann, B., Gubi, A. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 2, 268-274.
- Coleman, J.C. & Hendry, L.B. (1999). *The nature of adolescence* (3rd ed.). London and New York: Routledge.
- De Fruyt, F., Van Hiel, A., & Buyst, V. (1998). Parental personality descriptions of boys and girls. In G.A. Kohnstamm, C.F. Halverson Jr., I. Mervielde, & V.L. Havill (Eds.),

- Parental descriptions of child personality. Developmental antecedents of the Big Five?* (pp. 155-167). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Demangeon, M. (1971). Une recherche sur l'anxiété en milieu scolaire chez des enfants de 10-12 ans, *Bulletin de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle*, 27, 153-227.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (Première édition, 1991). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2006, 23 janvier). Déclassement: quand l'ascenseur social descend. *Le Monde*.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles: choix d'orientation ou stratégies de compromis? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 257-267.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Des scolarité sexuée, reflet de différences, d'aptitude, ou de différences d'attitudes ? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et Garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et Mythes*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J-P., Labopin, M-A., Perrier, V. (1993). Les processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 259-272.
- Dumay, J-M. (2007, 10 septembre). L'école de la peur. *Le Monde*.
- Eagly, A.H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eaton, W.W., Muntaner, C., Bovasso, G., & Smith, C. (2001). Socioeconomic status and depressive syndrome: The role of inter and intra-generational mobility, government assistance and work environment. *Journal of Health and Social Behavior*, 42, 277-294.
- Endler, N.S., Edwards, J., & Vitelli, R. (1991). *Endler Multidimensional anxiety scales: Manual*. Los Angeles, C.A.: Western Psychological services.
- Endler, N.S., Parker, D.A., Bagby, R.M., & Cox, B.J. (1991). Multidimensionality of state and trait anxiety: factor structure of the Endler multidimensional anxiety scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 912-926.
- Fergusson, T.J. & Eyre, H.L. (2000). Engendering gender differences in shame and guilt:

- stereotypes, socialisation and situational pressures. In A.H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion. Social Psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer, A.H. (1993). Sex differences in emotionality: fact or stereotype? *Feminism & Psychology*, 3, 303-318.
- Fischer, A.H. (2000). *Gender and emotion. Social Psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuqua, D.F.W., Seaworth, T.B. & Numan, J.L. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counselling Psychology*, 35, 154-158.
- Frijda, N.H., Kuipers, P. & ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212-228.
- Gallo, L.C., & Matthews, K.A. (2003). Understanding the economic status and physical health: Do negative emotions play a role? *Psychological Bulletin*, 129, 10-51.
- Gantelet, O. (2000). L'anxiété relative à l'avenir scolaire et professionnel à l'adolescence. Mémoire de maîtrise non publié, Institut National d'Etude du Travail et de l'Orientation Professionnelle, Paris, France.
- Gecas, V. & Seff, M. (1990). Families and adolescents: A review of the 1908s. *Journal of Marriage and the Family*. 52, 941-958.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-533.
- Hunter, F.T. (1984). Socializing procedure in parent-child and friendships relation during adolescence. *Developmental Psychology*, 20, 1092-1099.
- Joseph, O., Lopez, A. & Ryk, F. (2008). Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture. *Bref, Rapport du Cereq*, 248, 1-8.
- Kaplan, D.M. & Brown, D. (1987). The role of anxiety in career indecisiveness. *Career development quarterly*, 36, 148-162.
- Kohn, M.L. (1963). Social class and parent-child relationship: an interpretation. *American Journal of Sociology*, 68, 473-480.
- Kohnstamm, G.A. (1989). Temperament in childhood: Cross-cultural and sex differences. In G.A. Kohnstamm, J.E. Bates, & M.K. Rothbart (Eds.) *Temperament in childhood* (pp. 483-508). New York: Wiley.
- Lautrey, J. (1980). *Classes sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 57-90.



- Mallet, P. (1999). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence : la formation d'une anxiété sociale majeure. *Revue de Carriérologie*, 7, 15-38.
- Madden, T.E., Feldman Barret, L. & Pietromonaco, P.R. (2000). Sex differences in anxiety and depression: empirical evidences and mythological questions. In A.H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion. Social Psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, R.P., Wisenbaker, J., Baker, J., & Huttunen, M.O. (1997). Gender differences in temperament at six months and five years. *Infant Behavior and Development*, 20, 339-347.
- Oatley, K. & Jenkins, J.M. (1987). *Understanding emotions*. Cambridge MA: Blackwell.
- Papini, D.R. & Rogman, L.A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety : A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 420-440.
- Perruca, B. (2008, 12 Décembre). Diplômés mais déclassés, les jeunes des pays de l'Europe du Sud cumulent les difficultés. *Le Monde*.
- Peugny, C. (2008). *Le déclassé*. Paris : Grasset.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris : PUF.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Simon, R.W. (2007). Contributions of the sociology of mental health for understanding the social antecedents, social regulation, and social distribution of emotion. In Avison, W.R. & McLeod, J.D. (Eds), *Mental, Health, Social and Mirror*. New York : Springer Sciences and Business Media.
- Soric, I. (1999). Anxiety and coping in the context of a school examination. *Social Behavior and Personality*, 27, 319-330.
- Spielberger, C. (1985/1966). Theory and research on anxiety. In Spielberger, C. (Ed.), *Anxiety and Behavior*. New York and London: Academic Press.
- Sullivan, A. (2006). Students as rational decision-makers: the question of beliefs and attitudes. *London Review of Education*. 4, 271-290.
- Turner, R.J., Wheaton, B. & Lloyd, D.A. (1995). The epidemiology of social stress. *American Sociological Review*, 60, 104-125.
- Vignoli, E., Croity-Belz, Chapeland, De Fillipis, & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.

- Vignoli, E., Nils, F. & Rimé, B. (2005). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire (1) : L'avis du conseil de classe chez les adolescents de troisième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 323-336.
- Whiston, S. & Keller, B., K. (2004). The influences of the family of origin on career development : A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.
- Younis, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Note 1. Bien que connaissant les distinctions élaborées entre émotions et affects (mais aussi humeur, sentiments...), par souci de simplicité nous utiliserons indifféremment ces termes dans cet article ; distinctions qui dans d'autres contextes de recherches pourront avoir pleinement leur pertinence.

Tableau 1

*Analyse factorielle hiérarchique pour l'ensemble des items d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel*

Items	Facteur de Second-ordre	Facteurs de premier-ordre		
		1 Peur d'échouer	2 Peur de s'éloigner	3 Peur de décevoir
Item1	.30	.41	-.01	-.20
Item2	.51	.41	.06	-.06
Item3	.42	-.01	-.07	.44
Item4	.33	-.08	.66	-.01
Item5	.37	-.08	.73	-.02
Item6	.54	.21	-.02	.25
Item7	.61	.43	.12	-.03
Item8	.46	.05	.57	.00
Item9	.54	-.06	.10	.49
Item10	.37	-.04	.75	-.07
Item11	.58	.28	.06	.15
Item12	.36	.08	.58	-.12
Item13	.59	.33	.13	.06
Item14	.48	.07	.62	-.01
Item15	.62	.35	.04	.12
Item16	.50	.03	-.14	.50
Item17	.49	-.14	.00	.61
Item18	.60	.42	-.01	.05
Item19	.60	.38	-.05	.13
Item20	.37	-.01	.71	-.07
Item21	.51	.44	-.09	.00
Item22	.54	.02	.03	.44
Item23	.55	.46	-.05	-.01
Item24	.51	.03	-.08	.46
Item25	.61	.47	-.07	.03
Item26	.61	.09	-.02	.45
Item27	.32	.02	.37	.04

---

Eigenvalue	8.95	3.22	1.77
% variance	33.14	11.93	6.55

---

Table 1

Higher-order factor analysis of the Future Career Anxiety items



Tableau 2

*Corrélations entre les différentes échelles et sous-échelles*

	1	2	3	4	5	7
1- Anxiété générale	-					
2- Score globale d'anxiété suscitée par l'avenir...	.54*	-				
3- Peur d'échouer	.57***	.90***	-			
4- Peur de décevoir ses parents	.48***	.81***	.73***	-		
5- Peur de s'éloigner des autres significatifs...	.32***	.81***	.56***	.46***	-	
7- Niveau scolaire moyen	-.11*	-.25***	-.31**	-.28**	-.08	-

\* p &lt; .05; \*\* p &lt; .001; \*\*\* p &lt; .0001

Table 2

*Correlations between scales and subscales*



Table 3

*Moyennes et écart-types pour les différentes variables de l'échantillon total, et séparément pour les filles et les garçons*

	Total		Filles		Garçons		<i>t</i> de student
	M	ET	M	ET	M	ET	
Anxiété générale	2.20	0.51	2.34	0.52	2.03	0.44	-5.67***
Score globale d'anxiété suscitée par l'avenir...	2.45	0.75	2.61	0.81	2.29	0.65	-3.85***
Peur d'échouer	2.66	0.86	2.81	0.90	2.49	0.78	-3.35**
Peur de décevoir ses parents	2.16	0.79	2.26	0.87	2.04	0.68	-2.48*
Peur de s'éloigner des autres significatifs...	2.34	1.00	2.55	1.03	2.12	0.92	-3.83***
Niveau scolaire moyen	11.87	2.40	12.33	2.33	11.35	2.38	-3.66**

\* $p < .01$ ; \*\* $p < .001$ ; \*\*\* $p < .0001$ 

Table 3

*Means and standard deviation of all variables for adolescent boys, girls and total sample*



Tableau 4

*Moyennes, écart-types et valeur du F pour les différentes variables selon la classe sociale*

	Classe sociale						<i>F</i>
	Basse		Moyenne		Elevée		
	N = 116		N = 69		N = 67		
	M	ET	M	ET	M	ET	
Anxiété générale	2.20	0.50	2.15	0.44	2.13	0.53	ns
Score globale d'anxiété suscitée par l'avenir...	2.55	0.74	2.41	0.70	2.05	0.60	11.15 **
Peur d'échouer	2.78	0.80	2.64	0.82	2.09	0.68	10.51 **
Peur de décevoir ses parents	2.34	0.84	1.97	0.67	1.82	0.59	12.13 **
Peur de s'éloigner des autres significatifs...	2.34	1.01	2.38	0.96	2.04	0.86	2.55 *
Niveau scolaire moyen	11.17	2.19	12.71	2.25	13.34	2.02	24.21 **

\*  $p < .08$  ; \*\*  $p < .0001$ 

Table 4

*Means, standard deviation and F values of all variables for the three socio-economic status*



Tableau 5

Bêta et augmentation du R<sup>2</sup> pour l'analyse de régression pas à pas expliquant les variations de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel

	Anxiété suscitée par son avenir scolaire et professionnel							
	Anxiété avenir Score global		Peur d'échouer		Peur de décevoir		Peur de s'éloigner	
	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>
Bloc 1								
Niveau scolaire	-.25***	.06***	-.32***	.099***	-.28*	.08*	-.09	.007
Bloc 2								
Sexe	-.28***	.07***	-.26***	.065***	-.21*	.04*	-.24*	.05*
R <sup>2</sup> total		.14***		.16***		.12*		.06*
Sexe	-.21***	.04***	-.19**	.03**	-.14*	.02*	-.21***	.04***
(Sans contrôle du niveau scolaire)								

\*  $p < .01$  \*\*  $p < .001$  \*\*\*  $p < .0001$

Table 5

Bêta and R<sup>2</sup> increasing for hierarchical regression explaining future school and career anxiety variations



Tableau 6

Bêta et augmentation du R<sup>2</sup> pour l'analyse de régression pas à pas expliquant les variations de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel

	Anxiété suscitée par son avenir scolaire et professionnel							
	Anxiété avenir Score global		Peur d'échouer		Peur de décevoir		Peur de s'éloigner	
	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$
Bloc 1								
Niveau scolaire	-.30***	.09***	-.36***	.13***	-.35***	.12***	-.09	.008
Bloc 2								
Classe sociale	-.19*	.03*	-.23**	.04***	-.18**	.03**	-.06	.007
R <sup>2</sup> total		.12*		.17***		.15***		.015
Classe sociale (Sans contrôle du niveau scolaire)	-.28**	.08**	-.33***	.11***	-.29**	.08**	-.11	.01

\*  $p < .01$  \*\*  $p < .001$  ; \*\*\*  $p < .0001$

Table 6

Bêta and R<sup>2</sup> increasing for hierarchical regression explaining future school and career anxiety variations



Annexe A. Ensemble des items du questionnaire d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnelle

Item 1. Je pense sans cesse à mon avenir scolaire et professionnel

Item 2. Quand je pense à ma profession future, je suis inquiet(e) de avoir ce que me réserve la vie

Item 3. Je me demande si mes parents accepteront mes choix d'études et de professions

Item 4. Je crains que mes études m'éloignent de mes amis

Item 5. Je suis inquiet(e) à l'idée d'être obligé(e) de partir loin des personnes que j'aime pour continuer ma formation scolaire et professionnelle

Item 6. J'ai peur que mes parents soient déçus si j'échoue dans mes études

Item 7. Je me demande souvent si je réussirai mes études

Item 8. Je crains que ma future activité professionnelle m'éloigne de ma famille

Item 9. Je crains que mes parents ne comprennent pas mes choix d'études et de professions

Items 10. Quand je pense à mon avenir scolaire et professionnel, une chose qui me fait peur c'est de devoir partir loin des amis que j'ai actuellement

Item 11. Je pense sans arrêt que je ne vais pas réussir mes études futures

Item 12. J'ai peur d'être amené(e) à partir de ma région pour poursuivre mes études

Item 13. Je me sens très nerveux(se) quand je pense à mon avenir professionnel

Item 14. Je crains d'être séparé(e) de ma famille pour faire mes études

Item 15. Je me demande fréquemment si j'arriverai à exercer une activité professionnelle

Item 16. Je m'inquiète de ne pas réaliser les études souhaitées par mes parents

Item 17. Je crains d'être moins aimé(e) par mes parents si je ne fais pas les études professionnelles qu'ils me demandent

Item 18. J'ai peur de ne pas trouver d'emploi à la fin de mes études

Item 19. J'ai peur que mon projet d'études soit bloqué par mes résultats scolaires

Item 20. J'ai peur d'être éloigné(e) de mes amis pour exercer mon futur métier

Item 21. J'ai peur d'être dans l'avenir au chômage

Item 22. J'ai peur de provoquer des disputes entre mes parents si j'ai des difficultés dans mes études

Item 23. Je m'inquiète d'être séparé(e) de mon/ma petit(e) ami(e) pour exercer mon métier

Item 24. Je me demande souvent si j'ai les capacités pour exercer la profession qui me plaît

Item 25. J'ai peur de perdre l'affection de mes parents si j'échoue dans mes études

Item 26. Penser que je pourrais être amené(e) à me séparer de mon/ma petit(e) ami(e) à cause de mes études, c'est quelque chose qui m'énerve

Item 27. Je me demande constamment comment faire pour éviter d'échouer dans mes études Futures

Item 28. Je m'inquiète de la réaction de mes parents si je ne réussis pas les études envisagées

Item 29. Je me demande s'il ne faudra pas que j'aille m'installer loin de celles et ceux qui me sont proches pour continuer mes études ou pour trouver du travail

Note 1. Bien que connaissant les distinctions élaborées entre émotions et affects (mais aussi humeur, sentiments...), par souci de simplicité nous utiliserons indifféremment ces termes dans cet article ; distinctions qui dans d'autres contextes de recherches pourront avoir pleinement leur pertinence.