Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université

Effects of career indecision and self-efficacy on the experience of the transition from school to university

Isabelle Faurie et Nelly Giacometti

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5378>

DOI : [10.4000/osp.5378](https://doi.org/10.4000/osp.5378)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 12 juin 2017

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Isabelle Faurie et Nelly Giacometti , « Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 46/2 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5378> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5378>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université

Effects of career indecision and self-efficacy on the experience of the transition from school to university

Isabelle Faurie et Nelly Giacometti

Introduction

- 1 Les années adolescentes se caractérisent par des transformations multiples et profondes de la personne. Elles nécessitent une adaptation graduelle de l'individu au milieu et à lui-même (Taborda-Simões, 2005). À cette étape, la construction d'un projet professionnel et d'étude compte parmi les tâches développementales que l'adolescent.e a à accomplir. Le contexte éducatif et l'environnement social et familial poussent l'adolescent.e à se doter d'un projet (Boutinet, 1990), or, être porteur d'un projet n'est pas chose facile. Le projet implique, entre autres, anticipation, gestion du temps, des moyens, des possibles, des aspirations, des influences et oriente le sujet dans son avenir (Forner, 2007). La construction d'un projet professionnel nécessite de la part de l'adolescent.e qu'il.elle réfléchisse sur lui.elle-même, qu'il.elle identifie ses intérêts personnels et professionnels, ses compétences, ses valeurs, ses désirs mais aussi ses doutes et ses peurs. Ces tâches développementales d'exploration et d'engagement dans un choix de carrière sont complexes (Vignoli, 2015), un traitement d'informations nombreuses et variées est nécessaire, si bien que des difficultés dans la définition des choix professionnels et d'étude sont fréquentes à l'adolescence. Ces difficultés peuvent s'accroître à certains moments, lors des paliers d'orientation par exemple (sixième, troisième, seconde, terminale), et sont susceptibles d'entraver l'adaptation aux changements d'environnement au cours des transitions scolaires. Les phases de

transitions scolaires ou professionnelles requièrent une attention particulière, car elles demandent des délibérations et une réflexion sur soi, des arbitrages entre les différents milieux de vie et groupes d'appartenance. Dans les phases de transition, les processus de choix, les renoncements et les projets participent à la personnalisation du sujet et à la construction de soi (Baubion-Broye & Malrieu, 1987 ; Baubion-Broye, Dupuy, & Prêteur, 2013). Dès lors, les difficultés d'orientation et d'élaboration du projet peuvent s'avérer particulièrement problématiques lors de ces étapes de socialisation. Cette étude se centre sur la transition lycée-université. L'entrée à l'université est un moment charnière car, au-delà du changement de milieu scolaire, elle marque aussi le passage de l'adolescence à l'âge adulte et l'engagement dans une voie professionnelle. C'est à une multiple transition (scolaire, professionnelle et développementale) que le jeune doit s'ajuster. Dans ce contexte, l'étude interroge les conséquences des difficultés d'orientation et d'élaboration du projet sur le stress perçu chez les jeunes lors de l'entrée à l'université au moment du passage adolescence-âge adulte. Cette question de recherche amène à mieux cerner les difficultés dans les prises de décision d'orientation et à caractériser le concept d'indécision de carrière, ses conséquences et les mécanismes d'ajustement que le jeune peut activer pour faire face.

L'indécision de carrière

- 2 L'indécision quant au choix d'une filière de formation ou d'un métier est présente chez beaucoup d'adolescent.e.s avec des degrés et des motifs divers. Les premiers écrits sur cette problématique parlent d'indécision de carrière ou d'indécision vocationnelle pour décrire l'incapacité d'une personne à exprimer un choix de profession ou d'orientation lorsqu'elle est invitée à le faire. Les conceptions actuelles de l'indécision de carrière ont élargi cette définition en considérant que toute difficulté dans l'élaboration des prises de décision et des choix de carrière est une manifestation d'un certain degré d'indécision (Gordon & Steele, 2015). En d'autres termes, être indécis.e ne se réduit pas à ne pas savoir quel métier on veut exercer ou quelle filière d'étude on veut suivre ; manifester de l'indécision, c'est exprimer une palette plus large de représentations de soi, de croyances et d'attitudes, de schèmes cognitifs et de conduites susceptibles de faire obstacle au processus de prise de décisions d'orientation et de carrière. Par exemple, ne pas réussir à identifier ses préférences professionnelles et ressentir que l'on manque d'informations sur ses compétences sont des indicateurs d'indécision. L'indécision peut aboutir à une pluralité de conduites, telles que l'impossibilité même à formuler un choix de métier ou de formation (indécision au sens strict) mais aussi l'expression de choix par défaut ou peu réfléchis, idéalisés ou irrationnels, peu pertinents ou dysfonctionnels. Ainsi, l'indécision n'est pas qu'un état décisionnel, mais renvoie à l'intensité des difficultés perçues dans le processus d'élaboration du projet. Ce point est fondamental à considérer dans l'analyse du phénomène et dans la légitimation des pratiques d'accompagnement qui, sous cette définition élargie, s'adressent à un public plus large que les seules personnes dans l'incapacité de formuler un choix de métier ou de formation. Forner (2007) précise que l'indécision est un état particulièrement irritant tant pour la personne qui manifeste cette indécision que pour celles qui l'observent, tels les parents, le praticien ou encore le chercheur. L'indécision est difficile à cerner, à expliquer, elle se montre résistante aux tentatives de modification et peut même croître lorsque l'on cherche à la réduire.

- 3 Il existe une diversité de conceptions de l'indécision de carrière (Dosnon, 1996 ; Faurie, 2012 ; Forner, 2001, 2007 ; Gordon, 1998 ; Gordon & Steele, 2015 ; Hall, 1992). Aujourd'hui, les travaux de recherche se situent en majorité dans une approche multifactorielle de l'indécision (Brown et al., 2012 ; Amir & Gati, 2006 ; Chartrand, Robbins, Morrill, & Boggs, 1990 ; Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000 ; Forner, 2010 ; Germeijs & De Boeck, 2003). Selon cette approche, l'indécision n'est pas un problème unique, mais plutôt un ensemble de difficultés qui entrave les prises de décisions d'orientation et de carrière. Le modèle proposé par Gati, Krausz, et Osipow (1996) retient trois grands domaines d'indécision ou de difficultés décisionnelles : l'indécision liée à un manque de promptitude à décider lorsque la personne ne se sent pas prête à choisir une voie professionnelle ou de formation, l'indécision liée à un manque d'informations et l'indécision causée par de l'information incohérente et peu fiable qui ajoute à la confusion que peut ressentir une personne en réflexion sur son projet.
- 4 Ces domaines de difficultés décisionnelles rendent compte de plusieurs sources d'indécision. L'indécision peut être transitoire et momentanée ; elle reflète alors une phase « normale » et nécessaire du processus de maturation vocationnelle et de prise de décision quant à ses choix d'orientation. À cette indécision développementale temporaire s'oppose une forme plus ancrée d'indécision qui touche d'autres domaines que la carrière et qui, d'un point de vue temporel, ne se limite pas à l'adolescence. Cette indécision chronique exprime le trait d'une personnalité indécise, elle est révélatrice de difficultés plus persistantes associées à la personnalité telles que l'anxiété-trait et le névrosisme (Di Fabio & Kenny, 2011 ; Di Fabio, Palazzeschi, & Bar-On, 2012 ; Vignoli, 2015). 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.e étudiant.e qui croit qu'une profession (et une seule) l'attend et qu'il.elle doit la découvrir, ou l'étudiant.e qui pense devoir choisir une profession pour la vie, comme si le choix professionnel était irréversible. De telles représentations de l'orientation, comme « vocation à trouver », comme « chemin à révéler », peuvent s'avérer dysfonctionnelles et sources de blocage dans la réflexion.
- 5 L'approche multifactorielle a permis de mieux rendre compte du phénomène d'indécision de carrière à l'adolescence et de ses conséquences possibles sur la santé mentale. Trouver les ressources pour gérer les difficultés décisionnelles peut s'avérer difficile et amener le jeune à vivre un état de stress menaçant son bien-être psychologique, en particulier lors des phases critiques de transition.

Le stress perçu chez les jeunes lors de l'entrée à l'université

- 6 Les études régulièrement consacrées à la santé des jeunes lors de l'entrée à l'université se centrent principalement sur les facteurs socio-économiques et les conditions de vie associés au stress perçu (La Mutuelle des Étudiants [LMDE], 2015 ; Ronzeau & Van de Velde, 2014). Elles dressent un état des lieux du mal-être étudiant et observent un stress plus élevé chez les jeunes qui cumulent emploi et études, qui sont issus de familles modestes (en raison de la pression économique générée par le coût des études), qui se sentent isolés ou qui ont des difficultés scolaires repérées notamment par des redoublements au cours de la scolarité. Ces enquêtes se focalisent sur le rôle des facteurs contextuels dans l'explication du stress perçu chez les jeunes.

- 7 D'autres travaux ont montré l'impact de certains traits de personnalité et dispositions personnelles sur la vulnérabilité au stress. On constate, par exemple, une convergence des résultats quant à l'influence favorable d'une haute estime de soi sur l'adaptation à l'université (Lane, Lane, & Kyprianou, 2004), c'est pourquoi cette variable a été retenue dans l'étude. L'estime de soi est intéressante à étudier, car elle peut être intégrée plus facilement que la mesure des traits de personnalité (du névrosisme par exemple) dans les pratiques d'accompagnement de terrain.
- 8 Au niveau des modèles explicatifs du stress, les études menées en psychologie de la santé se situent pour la plupart dans la perspective transactionnelle du stress de Lazarus et Folkman (1984). Elles invoquent, au-delà du rôle des facteurs contextuels et des facteurs dispositionnels (aptitudes cognitives, personnalité, estime de soi, etc.), les processus transactionnels pour expliquer les différences interindividuelles dans la santé psychique, la réussite académique et les troubles du comportement chez les jeunes étudiant.e.s (Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2009 ; Spitz, Costantini, & Baumann, 2007 ; Suldo, Shaunessy, & Hardesty, 2008). Le modèle transactionnel considère en effet que les processus transactionnels, qui sont les réponses émotionnelles, comportementales, socio-cognitives et physiologiques élaborées par les individus dans une situation aversive, ont un effet significatif sur les conduites d'adaptation, de santé et la qualité de vie.
- 9 Bien que ce modèle ait stimulé un nombre considérable de recherches, il lui a été reproché de trop se focaliser sur les processus stress-coping et de sous-estimer l'importance des prédictors (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014). À partir d'une synthèse de la littérature internationale stress-coping (Bruchon-Schweitzer, 2002a, 2002b ; Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014 ; Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2003 ; Untas, Koleck, Rascle, & Bruchon-Schweitzer, 2012), le modèle transactionnel-intégratif-multifactoriel a été proposé par Bruchon-Schweitzer et Boujut (2014). L'étude se réfère à ce modèle intégratif qui inclut les issues à prédire, les antécédents contextuels et dispositionnels ainsi que les processus transactionnels médiateurs psychologiques et physiologiques dans l'explication des conduites de santé physique et mentale.
- 10 La revue de la littérature amène à constater que l'hypothèse des difficultés dans la prise de décisions d'orientation et de carrière comme source potentielle de stress perçu chez les jeunes entrants à l'université demeure assez peu investiguée à ce jour, tout comme le rôle des processus transactionnels.

L'indécision de carrière : une source potentielle de stress ?

- 11 Selon les conceptions transactionnelle et intégrative, le stress apparaît lorsque l'individu considère qu'il ne dispose pas des ressources nécessaires pour faire face à une situation. Au moment de la transition lycée-université, la demande sociale et institutionnelle autour de l'élaboration du projet est particulièrement forte. Elle se manifeste au travers de divers dispositifs comme la procédure « admission post-bac » ou l'unité d'enseignement « projet personnel personnalisé » généralisée aux enseignements de la première année de licence. Les difficultés à répondre à ces attentes peuvent amener le jeune indécis à percevoir une discordance entre les exigences de l'environnement et ses propres capacités. Ce décalage peut être source de stress.

- 12 Parmi les travaux disponibles sur les liens entre orientation et stress perçu, les résultats de l'étude de Sharma (2014) sur un échantillon de 360 adolescent.e.s indiquent que la prise de décision de carrière est corrélée avec le stress académique. Le fait d'être décidé quant à ses choix de carrière minore le niveau de stress académique ; l'indécision de carrière l'augmente au contraire. Dans une étude menée auprès de 181 étudiant.e.s, Uthayakumar, Schimmack, Hartung, & Rogers (2010) ont vérifié le lien direct entre le niveau de décision vocationnelle et le bien-être subjectif. Ils constatent également que le fait d'être décidé quant à son choix de carrière est un prédicteur significatif de la satisfaction de vie. Enfin, Lacoste, Esparbès-Pistre, et Tap (2005), à partir d'analyses par régressions linéaires sur des données recueillies auprès de 2 042 adolescent.e.s scolarisé.e.s entre 12 et 20 ans, montrent que le nombre de difficultés liées à l'orientation scolaire rencontrées par les élèves favorise les manifestations physiques du stress, la fébrilité, la tension, l'humeur dépressive, la lassitude et augmente le niveau de stress perçu. Les difficultés d'orientation externes telles que le manque d'informations, de soutien, d'aide, une forte pression de l'entourage pour choisir un métier, des difficultés matérielles amènent les adolescent.e.s à se sentir stressé.e.s et favorisent l'apparition ou l'accentuation de l'humeur dépressive. De même, les adolescent.e.s manifestant des difficultés d'orientation internes impliquant une motivation bloquée par le doute de soi, le manque de compétence, la pression ressentie sont plus stressé.e.s. Ces résultats restent à confirmer chez la population des adolescent.e.s les plus âgé.e.s confronté.e.s à la transition lycée-université et au passage vers l'âge adulte.

Le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans la transition lycée-université

- 13 Au-delà de l'effet des facteurs contextuels et dispositionnels classiques, on s'intéresse davantage aujourd'hui à l'impact des processus transactionnels sur la santé mentale. Parmi ces processus, le rôle du sentiment d'efficacité personnelle sur les mesures de bien-être et sur l'adaptation aux transitions fait l'objet d'un intérêt croissant (Chemers, Hu, & Garcia, 2001 ; Voelkl Finn, & Frone, 2001). Dans sa théorie sociale cognitive, Bandura (1977, 1986, 2003) définit le sentiment d'efficacité personnelle comme les croyances d'une personne quant à ses capacités à organiser et à exécuter des actions pour atteindre des niveaux définis de performance. « Les croyances d'efficacité influent sur la qualité de vie affective et sur la vulnérabilité au stress et à la dépression » (Bandura, 2009, p. 14). L'auto-efficacité est spécifique à certains domaines d'action, ce qui la distingue des traits généraux comme l'estime de soi ou le lieu de contrôle. L'ajustement au contexte universitaire mobilise le sentiment d'auto-efficacité universitaire (SAEU), c'est-à-dire la croyance de l'étudiant.e à maîtriser l'environnement universitaire, les compétences académiques et les sources de stress générées par un tel contexte (Faurie, Thouin, & Sauvezon, 2016). Selon Bandura (2009, p. 17), à la fin de l'adolescence, « la façon dont les adolescents développent et exercent leur efficacité personnelle pendant cette période de transition joue un rôle crucial en fournissant un cadre à la direction que prend leur existence ». La croyance en sa propre efficacité est une ressource personnelle fondamentale pour faire face aux transitions scolaires, aux risques et défis qu'elles engagent. Pour Bandura (2009), lors de l'entrée à l'université, les étudiant.e.s qui présentent des croyances fortes quant à leur propre efficacité à activer les conduites nécessaires à la réussite universitaire seront plus

résilient.e.s au stress et plus persévérant.e.s en cas d'adversité. À l'inverse, les étudiant.e.s qui doutent de leur capacité à utiliser efficacement les ressources éducatives deviennent rapidement saturé.e.s d'informations et ressentent un stress plus élevé. Ces assertions théoriques fort intéressantes pour comprendre les problématiques d'adaptation à l'université nécessitent toutefois de plus amples investigations empiriques, la recherche présentée est une contribution à cette visée.

Problématique

- 14 L'adolescent.e, de la même façon que l'adulte dans le milieu professionnel, est confronté.e au stress dans le domaine scolaire, chacun faisant son propre « métier » (Lacoste et al., 2005). Les recherches portant sur le stress des jeunes étudiant.e.s en lien avec les questions d'orientation sont assez peu développées en comparaison des recherches portant sur l'impact des conditions de vie sur le stress perçu. Pourtant, certains résultats semblent montrer qu'une indécision de carrière, c'est-à-dire une difficulté dans le processus d'élaboration du projet, peut être source de stress (Lacoste et al., 2005 ; Sharma, 2014, Strenna, Chahraoui, & Vinay, 2009, Uthayakumar et al., 2010). Un premier objectif de l'étude présentée est d'apporter un éclairage supplémentaire sur l'orientation scolaire et professionnelle comme source potentielle de stress perçu lors de la transition lycée-université. Étayée sur le modèle transactionnel-intégratif-multifactoriel de la santé et du stress perçu (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014) qui offre un cadre explicatif global aux conduites d'ajustement aux situations menaçantes, la première hypothèse de la recherche pose que l'ensemble des difficultés décisionnelles, à savoir le manque de promptitude à décider, le manque d'informations, et l'inconsistance de l'information, contribue à la prédiction du stress perçu par les primo-entrant.e.s, et ce, en contrôlant certains facteurs dispositionnels (l'estime de soi) et contextuels (le cumul études-emploi, le statut de boursier, le redoublement, respectivement indicateurs des conditions de vie étudiante, du milieu socio-économique et du parcours scolaire). Plus le jeune exprime des degrés élevés d'indécision, quelles que soient les sources de cette indécision, plus le stress ressenti lors de l'entrée à l'université est fort.
- 15 Un second objectif de la recherche est de mieux comprendre par quels mécanismes psychologiques s'effectue l'ajustement au nouvel environnement. À ce niveau, l'étude cible le rôle du sentiment d'auto-efficacité comme variable transactionnelle. Elle se situe dans le prolongement de ce qui a été mis en évidence dans plusieurs études sur d'autres populations (Lazarus, 1999 ; Schwarzer & Hallum, 2008) et s'inscrit dans une vision agentique de l'adolescence qui considère comme centrales les croyances d'auto-efficacité du jeune quant à sa capacité à exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur son environnement (Bandura, 2009). Ainsi, la seconde hypothèse de la recherche pose que le sentiment d'auto-efficacité universitaire est un prédicteur statistiquement significatif du stress perçu, en contrôlant les antécédents contextuels, l'estime de soi et les difficultés décisionnelles. Plus l'étudiant.e a une perception élevée de son auto-efficacité à gérer son apprentissage et ses conduites, plus elle.il aura le sentiment de contrôler la situation, et moins le stress ressenti sera élevé.

Méthode

Procédure

- 16 Un échantillon de 753 étudiant.e.s de première année de psychologie a rempli un questionnaire mesurant le stress perçu, l'indécision vocationnelle, l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité universitaire et un ensemble de données socio-biographiques. Le questionnaire a fait l'objet d'une validation auprès du comité de la vie étudiante de l'université. Le recueil s'est déroulé en tout début d'année universitaire pendant le cours de l'unité d'enseignement « Projet professionnel personnalisé ». La participation s'est faite sur la base du volontariat, et les données ont été rendues anonymes. Le taux de refus a été inférieur à 1 % ($n = 2$). Les protocoles invalides ($n = 14$) ont été retirés de l'échantillon d'analyse. Au total, 737 questionnaires valides ont été exploités, soit un taux de participation de 81 % par rapport à l'ensemble des inscrit.e.s en première année de psychologie de l'université.

Participant.e.s

- 17 L'âge moyen des étudiant.e.s interrogé.e.s est de 18,9 ans (87,7 % ont entre 16 et 20 ans, l'âge minimal est de 16 ans, l'âge maximal est de 23 ans). 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 boursier.ère.s, et 12,1 % ($n = 89$) cumulent emploi et études avec un job rémunéré en dehors des cours. 70,9 % ($n = 516$) ont un baccalauréat général (baccalauréat S : 18,8 % ; ES : 22,5 % ; L : 29,5 %), 19,8 % ($n = 144$) ont un baccalauréat technologique et 6,3 % ($n = 46$) un baccalauréat professionnel. Enfin, 35,7 % ($n = 263$) déclarent avoir redoublé au cours de leur scolarité contre 62,6 % ($n = 461$) qui n'ont jamais redoublé. Les participant.e.s ne diffèrent pas statistiquement de leur promotion quant à la distribution du sexe, du statut de boursier.ère vs non boursier.ère et du baccalauréat d'origine, ce qui confère à l'échantillon une bonne représentativité.

Mesures

Le stress perçu

- 18 Le niveau de stress perçu a été mesuré par le score à l'autoquestionnaire Perceived Stress Scale à quatre items (PSS4) de Cohen et Williamson (1988) traduit et validé en français par Quintard (1994). L'instrument demande aux répondant.e.s d'évaluer combien de fois elles.ils ont été confronté.e.s à des situations stressantes au cours du dernier mois sur une échelle de type Likert à cinq modalités, allant de 0 « jamais » à 4 « très souvent », avec des items comme « Au cours du dernier mois, combien de fois vous a-t-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie ? » Des scores élevés indiquent un niveau élevé de stress perçu. La PSS4 présente des qualités psychométriques satisfaisantes (Cohen & Williamson, 1988 ; Warttig, Forshaw, South, & White, 2013). Dans la présente étude, le coefficient alpha de Cronbach était de .71, ce qui démontre une cohérence interne de l'échelle acceptable.

L'indécision de carrière

- 19 L'indécision de carrière a été mesurée à partir du Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ) de Gati et al. (1996) dans une version française validée 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 et 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 neuf points allant de 1 « ne me décrit pas » à 9 « me décrit très bien ». Le CDDQ identifie dix sources d'indécision, regroupées en trois catégories principales de difficultés décisionnelles :

- indécision liée à un manque de promptitude à faire un choix de carrière ($\alpha = .64$) : manque de motivation à décider (trois 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 (trois items, i.e. « Il m'est habituellement difficile de prendre des décisions ») ;
 - croyances dysfonctionnelles (quatre 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 (trois items, i.e. « Il m'est difficile de faire un choix de carrière, puisque je ne connais pas les étapes à suivre ») ;
 - manque d'informations sur soi (quatre 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'informations sur les métiers (trois 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'informations sur les façons d'obtenir de l'information supplémentaire (deux items, i.e. « Il m'est difficile de faire un choix de carrière, puisque je ne sais pas comment obtenir plus d'informations 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 ($\alpha = .80$) :
- 20 informations non pertinentes (trois 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 (cinq 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 (deux 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 »).

L'estime de soi

- 21 L'estime de soi a été appréhendée à partir de l'échelle de Rosenberg (1965) traduite et validée en français par Vallières & Vallerand (1990). Il s'agit d'une mesure autorapportée en dix items permettant d'évaluer l'estime de soi globale avec des items comme « dans l'ensemble, je suis satisfait.e de moi ». Les réponses sont renseignées à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre 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. L'alpha de Cronbach est de .86.

Le sentiment d'auto-efficacité universitaire

- 22 Le sentiment d'efficacité universitaire a été appréhendé par le score à l'autoquestionnaire « auto-efficacité universitaire » (AEU) (Faurie et al., 2016). Le questionnaire comprend 12 items dont l'objectif est d'évaluer l'auto-efficacité perçue des étudiant.e.s quant à leurs compétences universitaires. L'étudiant.e est invité.e à indiquer le degré de certitude qu'il.elle 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 de travail requises à l'université » ; « être totalement autonome dans l'organisation de son travail ». Les scores les plus élevés correspondent à des niveaux plus élevés de sentiment d'auto-efficacité universitaire. L'alpha de Cronbach est de .78.

Analyse des données

- 23 En préalable, une analyse des moyennes, des écarts-types et des corrélations entre les variables de l'étude a été effectuée. Puis, des analyses de régression hiérarchique ont été réalisées. L'analyse de régression hiérarchique a été choisie, car elle permet de mesurer si l'ajout de variables dans l'équation de régression permet de mieux expliquer les variations de la variable dépendante. Le but principal est de mesurer la contribution d'une variable ou d'un ensemble de variables au-delà de la contribution de variables déjà insérées dans l'équation. Ce type d'analyse est particulièrement adapté pour tester les hypothèses 1 et 2 de la recherche ; il permet d'estimer si les difficultés décisionnelles et si le sentiment d'auto-efficacité universitaire ajoutent à la prédiction du niveau de stress perçu au-delà de la contribution des variables socio-biographiques et de l'estime de soi.
- 24 À l'étape 1, le cumul études-emploi, le statut de boursier.ère et le redoublement ont été entrés dans le modèle comme prédicteurs (antécédents contextuels). À l'étape 2, l'estime de soi a été ajoutée comme prédicteur (antécédent personnel). À l'étape 3, les catégories de difficultés décisionnelles (manque de promptitude à décider, manque d'informations, inconsistance de l'information) ont été introduites dans le modèle (antécédent personnel). À l'étape 4, le sentiment d'auto-efficacité universitaire a été ajouté (variable transactionnelle). À chaque étape, le stress perçu est la variable dépendante. L'ordre d'entrée des variables dans l'équation correspond aux différents niveaux de variables caractérisés par le modèle transactionnel-intégratif-multifactoriel (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014).

Résultats

- 25 Les moyennes et écarts-types des variables sont présentés dans le tableau 1. Il ressort que les étudiant.e.s interrogé.e.s ressentent un stress modéré comparable aux niveaux de stress relevés avec le même instrument de mesure sur des populations du même âge (Warttig et al., 2013) mais supérieur au stress moyen ressenti dans la population

générale (Warttig et al., 2013). Ces données empiriques vont dans le sens des écrits qui considèrent que cet âge de vie est générateur d'un stress plus élevé.

- 26 Concernant l'indécision de carrière, les difficultés décisionnelles mentionnées par les étudiant.e.s de l'échantillon sont modérées pour le manque de promptitude et le manque d'informations, faibles pour les aspects conflictuels. Plus précisément, l'indécision liée à un manque de promptitude à décider est la plus ressentie. Cela signifie que les étudiant.e.s de l'échantillon ne se sentent pas prêt.e.s à faire des choix de carrière. Ils.elles déclarent avoir tout particulièrement des difficultés à prendre des décisions en général. Ce phénomène d'indécision généralisée au sein de la population étudiante a pu être observé auparavant (Faurie, 2012 ; Forner & Autret, 2000). On observe également des difficultés décisionnelles engendrées par des croyances dysfonctionnelles, par le sentiment par exemple qu'il n'y a qu'une seule carrière qui puisse convenir à la personne ou qu'un choix de carrière ne se fait qu'une fois et représente un engagement à vie. Par ailleurs, les données confirment l'existence de difficultés décisionnelles dues à un manque d'informations sur les métiers. À l'inverse, des difficultés décisionnelles en raison de conflits externes avec des personnes qui comptent sont peu souvent ressenties par les jeunes étudiant.e.s interrogé.e.s, par exemple la difficulté de faire un choix de carrière en raison de désaccords avec les parents ou les amis quant au métier approprié pour elles.eux est faiblement perçue en moyenne. Toutefois, il est à noter que c'est sur cette catégorie de difficultés que la dispersion des valeurs autour de la moyenne est la plus importante, ce qui témoigne d'une hétérogénéité des réponses des étudiant.e.s quant aux conflits perçus avec l'entourage sur les questions d'orientation. Aux deux questions dichotomiques sur l'indécision scolaire et professionnelle, 11 % des étudiant.e.s déclarent ne pas avoir songé au domaine d'études dans lequel elles.ils aimeraient se spécialiser, et 14 % indiquent ne pas avoir réfléchi à la profession (métier, activité professionnelle) souhaitée. Ces résultats, qui montrent une indécision professionnelle plus fréquente que l'indécision scolaire, confirment ceux obtenus par Forner et Autret (2000).
- 27 Enfin, au niveau des variables dispositionnelles et transactionnelles, les étudiant.e.s témoignent d'une bonne estime d'elles.eux-mêmes et d'un sentiment d'auto-efficacité universitaire modérément élevé. En moyenne, elles.ils expriment une bonne image d'elles.eux-mêmes et se sentent moyennement capables d'activer les ressources et les comportements nécessaires à la réussite et à la poursuite d'études universitaires.

Tableau 1. Moyennes et écarts-types des variables de l'étude (n = 737)

	<i>M</i>	<i>ET</i>
Stress perçu	6.50	3.14
Indécision par manque de promptitude	4.21	1.09
Manque de motivation	3.11	1.90
Indécision généralisée	5.53	1.60
Croyances dysfonctionnelles	3.97	1.73
Indécision par manque d'informations	3.87	1.73

Manque de connaissance du processus de décision	3.64	2.17
Manque d'informations sur soi	3.65	1.95
Manque d'informations sur les métiers	4.60	2.17
Manque d'informations sur les façons d'obtenir de l'information	3.58	2.10
Indécision par inconsistance de l'information	2.79	1.33
Informations non pertinentes / contradictoires	3.10	1.79
Conflits internes	3.07	1.53
Conflits externes	2.23	1.74
Indice global d'indécision	3.67	1.20
Estime de soi	3.01	.56
Sentiment d'auto-efficacité universitaire	6.57	1.13

Table 1. Means and standard deviations of the variables of the study (n = 737)

- 28 Les corrélations entre toutes les variables sont présentées dans le tableau 2. Le stress perçu est corrélé aux trois domaines d'indécision de carrière. Plus les niveaux de difficultés décisionnelles sont élevés, plus la perception du stress augmente. Les corrélations entre stress perçu, estime de soi et sentiment d'auto-efficacité universitaire sont également statistiquement significatives : plus l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité universitaire sont forts, plus le stress perçu est faible. Concernant la force des corrélations, celles des difficultés décisionnelles au stress sont au mieux modérées, à l'inverse de celles de l'estime et du SEP au stress.

Tableau 2. Corrélations entre le stress perçu, l'indécision de carrière, l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité universitaire (n = 737)

	Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Stress perçu	–	.292***	.311***	.352***	-.491***	-.407***
2.	Indécision par manque de promptitude		–	.494***	.478***	-.213***	-.211***
3.	Indécision par manque d'informations			–	.639***	-.256***	-.327***
4.	Indécision par inconsistance de l'information				–	-.279***	-.277***
5.	Estime de soi					–	.281***
6.	Sentiment d'auto-efficacité universitaire						–

29 * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table 2. Correlations between perceived stress, career decision-making difficulties, self-esteem and academic self-efficacy (n = 737)

- 30 L'étape 1 de l'analyse de régression hiérarchique (tableau 3) montre que les antécédents contextuels (cumul emploi-études, bourse, redoublement) ne permettent pas d'expliquer à eux seuls l'intensité du stress perçu par les primo-entrant.e.s à l'université. La proportion de variance (R^2) du stress perçu, expliquée par le cumul emploi-études, le fait de bénéficier ou non d'une bourse d'étude, d'avoir ou pas redoublé au cours de sa scolarité, est non significative (étape 1 : $R^2 = .003$, $p = .457$). L'introduction de l'estime de soi (étape 2) améliore de manière statistiquement significative le modèle (étape 2 : $R^2 = .253$, $p < .001$; $\Delta R^2 = .250$, $p < .001$), de même que l'introduction des domaines de difficultés décisionnelles (étape 3, $R^2 = .314$, $p < .001$; $\Delta R^2 = .061$, $p < .001$) et du sentiment d'auto-efficacité universitaire (étape 4, $R^2 = .364$, $p < .001$; $\Delta R^2 = .050$, $p < .001$).
- 31 Dans le modèle final (étape 4), lorsque l'ensemble des variables sont insérées, on constate que les prédicteurs les plus significatifs du niveau de stress perçu chez les primo-entrant.e.s sont l'estime de soi ($\beta = -.371$, $p < .001$), le sentiment d'auto-efficacité universitaire ($\beta = -.243$, $p < .001$), l'indécision liée à une inconsistance de l'information ($\beta = .127$, $p < .010$), l'indécision liée à un manque de promptitude à décider ($\beta = .097$, $p < .010$) et le cumul emploi-études ($\beta = -.071$, $p < .050$). L'équation est statistiquement significative : $F(8.704) = 50.31$, $p < .001$, $R^2 = .364$, $p < .001$.

Tableau 3. Résumé des résultats de l'analyse de régression hiérarchique du stress perçu sur les domaines de difficultés décisionnelles et le sentiment d'auto-efficacité universitaire en contrôlant les antécédents contextuels et l'estime de soi (N = 737)

	Stress perçu		
Variable	R^2	ΔR^2	β^a
Étape 1	.003		
Cumul emploi / études			-.071*
Boursier.ère			-.008
Redoublement			.035
Étape 2	.253***	.250***	
Estime de soi			-.371***
Étape 3	.314***	.061***	
Manque de promptitude à décider			.097**
Manque d'informations			.014
Inconsistance de l'information			.127**

Étape 4	.364***	.050***	
Sentiment d'auto-efficacité universitaire			-.243***
^a Les coefficients standardisés du modèle final (étape 4) sont présentés (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$)			

Table 3. Summary of results from the hierarchical regression analysis of perceived stress on facets of career decision-making difficulties and academic self-efficacy, controlling contextual antecedents and self-esteem (n = 737)

Discussion

- 32 L'adolescence est une période de vie au cours de laquelle les individus sont amenés à prendre des décisions d'orientation. L'élaboration de projets répond à un besoin individuel d'imaginer son avenir, de s'envisager dans des rôles adultes, de se réaliser dans une identité personnelle et professionnelle et de marquer sa place dans la société. Elle répond dans le même temps à des attentes socioculturelles fortes du système éducatif, des enseignants et des parents, si bien qu'une certaine injonction au projet a pu être identifiée avec les pressions qui en découlent sur l'adolescent.e, vis-à-vis duquel il est exigé assez tôt d'avoir un projet ferme et mûrement réfléchi (Biémar, Philippe, & Romainville, 2003 ; Duru-Bellat, Jarousse, & Solaux, 1997). Construire un projet est une tâche complexe qui mobilise des compétences spécifiques en orientation, des connaissances sur soi, des informations sur l'environnement des métiers, des capacités de planification et de prise de décision. Les voies d'orientation possibles sont nombreuses, si bien que les prises de décision de carrière présentent une certaine zone d'incertitude et d'incontrôlabilité potentiellement menaçante. Par conséquent, on peut concevoir que les tâches d'orientation et les difficultés dans le processus de prise de décision de carrière puissent à certains moments être perçues par les adolescent.e.s comme dépassant leurs propres ressources et devenir une source de stress, d'autant que les enjeux des choix d'orientation sont élevés et qu'ils interviennent avec d'autres changements.
- 33 L'adolescence se caractérise, en effet, par un ensemble d'événements survenant dans la vie des jeunes. Les changements biologiques, physiques, affectifs, relationnels s'articulent aux transitions scolaires qui font figure d'événements majeurs à cette étape du développement. L'étude présentée se centre sur la transition lycée-université. L'entrée à l'université est reconnue comme un événement social qui place l'adolescent.e dans un contexte et un statut nouveaux : l'université et l'identité étudiante. D'un environnement scolaire personnalisé composé de pairs familiers, les adolescent.e.s passent à un milieu plus impersonnel (Bandura, 2009). S'adapter au nouvel environnement, en déchiffrer les normes et les usages, s'essayer à de nouveaux rôles sociaux, reconsidérer ses attachements primaires et élargir ses relations interpersonnelles, ce sont toutes les facettes de l'identité qui peuvent s'en trouver bousculées. L'entrée à l'université présente également l'intérêt de se positionner à la limite d'âge entre l'adolescence et l'âge adulte, la fin de l'adolescence ne se démarquant pas toujours facilement. Il s'agit donc d'une période de préparation des jeunes à l'entrée dans la vie adulte. L'enjeu du projet et des prises de décision de carrière sera

alors celui de l'entrée dans ce nouvel âge de vie, ce qui en accroît l'importance, l'imminence et ce qui accentue le caractère initiatique de la première année à l'université. Ces changements et ces demandes nécessitent une variété d'ajustements psychologiques, ce que révèlent les enquêtes disponibles qui attestent régulièrement de niveaux de stress plus élevés chez les étudiant.e.s que dans la population générale et qui détectent même chez certains un réel « mal-être étudiant ». Connaître les facteurs prédictifs et les mécanismes régulateurs de l'état de santé des jeunes aux étapes clés du parcours d'étude est un enjeu de société majeur.

- 34 Dans ce contexte, un premier objectif de l'étude était d'évaluer le rôle prédictif de l'indécision de carrière sur le niveau de stress perçu chez les jeunes étudiant.e.s primo-entrant.e.s à l'université. Comme indiqué en introduction, la littérature en psychologie qualifie d'indécision de carrière l'incapacité à formuler une idée de métier ou de formation mais aussi l'ensemble des difficultés ressenties dans le processus de prise de décision de carrière. Le degré d'indécision peut s'appréhender par le niveau de difficultés décisionnelles perçues, et les échelles existantes, comme celle utilisée dans l'étude, permettent d'évaluer les difficultés décisionnelles dans différents domaines et sous-domaines, ce qui donne une mesure assez précise de l'indécision. L'indécision de carrière a fait l'objet de nombreuses études principalement centrées sur les causes du phénomène (Di Fabio et al., 2011, 2012). Les travaux sur les conséquences de l'indécision sont moins fréquents, et on recense assez peu d'études sur les relations entre indécision et stress perçu chez les jeunes lors de la transition lycée-université, d'où l'intérêt de l'étude présentée.
- 35 Basée sur le modèle transactionnel-intégratif-multifactoriel de Bruchon-Schweitzer et Boujut (2014), l'hypothèse 1 selon laquelle l'ensemble des difficultés décisionnelles contribue à la prédiction du stress perçu par les primo-entrant.e.s, et ce, au-delà du niveau d'estime de soi et des antécédents contextuels (statut de boursier.ère), scolaires (redoublement) et des conditions de vie de l'étudiant.e (cumul emploi-études) a été vérifiée. Les résultats de l'analyse de régression hiérarchique montrent que l'introduction des variables liées aux difficultés décisionnelles ajoute à l'explication du stress perçu lors de l'entrée à l'université. L'analyse détaillée des coefficients de régression précise qu'une indécision liée à un manque de promptitude et de préparation à la décision et une indécision liée à de l'information inconsistante, car conflictuelle ou contradictoire, sont des facteurs prédictifs significatifs du stress perçu par l'adolescent.e. En revanche, les résultats indiquent que les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations ne contribuent pas de façon propre à l'explication du stress. En d'autres termes, un manque de motivation à décider, une indécision généralisée et des croyances irrationnelles ou dysfonctionnelles (comme le fait de croire qu'une et une seule profession peut convenir à la personne et qu'il suffit de la découvrir) sont des facteurs de stress chez les jeunes. De même, plus le jeune ressent des conflits avec soi ou autrui concernant son choix d'orientation, plus le stress perçu sera élevé. Ainsi, les données empiriques de l'étude tendent à valider la thèse d'un lien entre processus d'élaboration du projet et qualité de vie dans les études. Comme l'exprime Bandura, chez les étudiant.e.s, « le fait de visualiser l'avenir qu'ils souhaitent avoir les aide à organiser leur vie, donne un sens à leurs activités, les motive et leur permet de tolérer les embêtements qu'ils rencontrent sur leur chemin » (Bandura, 2009, p. 22).

- 36 Un second objectif de l'étude était de mieux comprendre les mécanismes psychologiques mobilisés dans l'ajustement à la transition lycée-université, transition qui participe au passage de l'adolescence à l'âge adulte. L'hypothèse 2 selon laquelle le sentiment d'auto-efficacité universitaire est un prédicteur statistiquement significatif du stress perçu, en contrôlant les antécédents contextuels, l'estime de soi et les difficultés décisionnelles, a été vérifiée. Les résultats attestent que les croyances des étudiant.e.s quant à leur efficacité personnelle à réguler leurs activités d'apprentissage, à maîtriser les sujets théoriques, à se motiver vont leur permettre de mieux faire face à cette situation potentiellement stressante. Ils confirment ceux d'autres études (Bandura, 2003 ; Pajares & Schunk, 2001) et sont cohérents avec le courant des travaux qui considèrent le développement de l'adolescent.e du point de vue agentique (Bandura, 2009). Ils montrent que les croyances d'auto-efficacité jouent un rôle protecteur en réduisant l'impact des perturbations causées par l'immersion dans le nouvel environnement universitaire.
- 37 Par ailleurs, les résultats attestent que l'estime de soi demeure un prédicteur fort du stress perçu par les jeunes. Le pourcentage de variance du stress perçu expliqué par l'estime de soi est supérieur à celui expliqué par l'ensemble des difficultés décisionnelles et à celui prédit par le sentiment d'auto-efficacité universitaire. Cette donnée tend à relativiser le rôle des difficultés décisionnelles et du sentiment d'auto-efficacité universitaire comparativement à celui de l'estime de soi. Ces deux ensembles de variables jouent sur le niveau de stress perçu et sont importants à prendre en considération ; toutefois, ils contribuent moins à l'explication du stress que l'estime de soi. Enfin, les résultats amènent également au constat que l'ensemble des facteurs contextuels n'expliquent pas à eux seuls le stress perçu, remettant en cause l'analyse essentiellement sociologique du stress chez les jeunes étudiant.e.s. Seul le cumul études-emploi ajoute au stress perçu. Contre toute attente et contrairement à ce que d'autres enquêtes ont pu montrer (Boujut et al., 2009), le fait d'être boursier.ère ou d'avoir redoublé ne semble pas être associé directement à des niveaux de stress plus élevés chez les jeunes interrogé.e.s. Les perspectives que ces résultats peuvent offrir en matière de définition et d'évaluation des pratiques d'accompagnement en orientation à l'adolescence et lors de la transition lycée-université sont développées en conclusion ainsi qu'un exposé des limites de la recherche.

Conclusion

- 38 Le stress n'épargne pas les adolescent.e.s, bien au contraire. La question de la santé et de la qualité de vie à l'adolescence, et dans les études tout particulièrement, est une problématique majeure dont se saisissent peu à peu les institutions scolaires et universitaires. Les résultats de l'étude présentée complètent ce que l'on sait sur le stress chez les jeunes lors de l'entrée à l'université. Ils montrent que le stress n'est pas uniquement provoqué par des conditions de vie étudiante difficiles. Parmi les multiples sources de stress, l'indécision de carrière apparaît comme un facteur aggravant la vulnérabilité au stress. En cela, cette recherche est une contribution à l'étude des liens entre orientation et adolescence. Par ailleurs, sur les mécanismes d'ajustement à l'environnement, les premières conclusions de l'étude laissent entrevoir des pistes d'analyse intéressantes quant au rôle du sentiment d'efficacité personnelle sur la santé

perçue et le bien-être. Elles montrent que les croyances relatives à l'efficacité personnelle influencent l'adaptation à la transition lycée-université.

- 39 L'étude n'est toutefois pas exempte de limites qu'il convient de souligner. Certaines tiennent aux participant.e.s. L'étude cible l'entrée à l'université, soit ce moment clé du passage de l'adolescence à la vie adulte et ce groupe particulier d'adolescent.e.s que sont les étudiant.e.s. On peut s'interroger sur la qualité « d'adolescent.e.s » ou « de jeunes adultes » des sujets de l'échantillon. Cette remarque fait référence à la théorie de l'âge adulte émergent qui soutient que la période de 18 à 25 ans constitue un nouvel âge du parcours de vie (Arnett, 2004). L'Organisation mondiale de la santé fait quant à elle correspondre l'adolescence à la période de croissance et de développement qui se situe entre 10 et 19 ans. Actuellement, diverses données issues des neurosciences attestent d'une réorganisation cérébrale majeure durant l'adolescence qui se poursuit jusqu'à 23-25 ans (Dayan & Guillery-Girard, 2011 ; Emmanuelli, 2016), ainsi la limite d'âge des 19 ans tendrait à être repoussée pour convenablement examiner la mesure des changements qui ont lieu pendant ces années. On le voit, la définition de l'adolescence fait l'objet de nombreux débats et reste empreinte d'un certain flou (Gaudet, 2005). Il peut être intéressant de préciser que des analyses complémentaires ont été faites sur le groupe restreint des 16-19 ans et que les résultats obtenus sont semblables. Quelles que soient les limites d'âge choisies pour distinguer adolescent.e.s et jeunes adultes, interroger les problématiques d'orientation et leurs conséquences sur la santé et le bien-être à cette étape de vie répond à une problématique sociale et participe à l'analyse du sentiment de malaise souvent observé ou exprimé par les jeunes après l'obtention du baccalauréat. Concernant les participant.e.s, une autre limite relève du choix de la population des étudiant.e.s de psychologie qui interroge sur la possibilité de généraliser à l'ensemble de la population des étudiant.e.s. Il conviendrait, pour gagner en représentativité des résultats, de procéder à des recueils complémentaires auprès d'autres filières d'étude, ce qui constitue un prolongement de cette première phase de la recherche.
- 40 D'autres limites relèvent des outils de mesure. Le CDDQ peut être considéré comme un instrument multifactoriel à dominante cognitive. Il mesure les difficultés décisionnelles au moment de l'entrée dans le processus de décision de carrière puis au cours du processus du fait d'un manque d'informations ou de confusion dans le traitement de l'information. Il peut être considéré comme un instrument dans lequel l'indécision évaluée est davantage déterminée par le contexte et les difficultés cognitives qu'associée à la personnalité. Précisément, le CDDQ évalue les difficultés décisionnelles liées à la personnalité, mais dans une moindre mesure que d'autres instruments. D'ailleurs, pour un diagnostic plus complet, il a été complété par l'EPCD (Emotional and Personality Career Difficulties Scale : Saka, Gati, & Kelly, 2008) relatif aux affects et centré sur les dimensions personnologiques et émotionnelles de l'indécision. Cette remarque tend à montrer que les difficultés décisionnelles sources de stress sont également le reflet de difficultés plus fondamentales associées à la personnalité et à la construction de l'identité, ce que des travaux récents ont pu relever (Vignoli, 2015). On peut alors considérer les difficultés décisionnelles comme des variables proximales dont l'explication serait à rechercher dans des variables distales. Un des prolongements de l'étude pourrait être de mieux comprendre les processus explicatifs de l'indécision de carrière, ainsi que les conséquences du stress sur les comportements d'orientation. Sur cette question, certains travaux ouvrent des perspectives intéressantes quant au

rôle des émotions et de l'anxiété (trait et état) en confirmant que l'indécision est associée à l'anxiété-trait et en montrant également qu'elle est liée à certains sentiments et états négatifs comme l'anxiété relative au risque de chômage et à l'échec scolaire (Vignoli, 2015 ; Vignoli & Mallet, 2012). Le stress perçu est à distinguer de l'anxiété qui correspond à une réaction générale face aux agents stressants. Sur ce point, nos résultats montrent que l'indécision tendrait à augmenter le stress perçu qui pourrait alors renforcer l'anxiété relative à l'avenir scolaire et professionnel. Ainsi, il pourrait être important dans les futures recherches de mener des protocoles longitudinaux pour mieux cerner les relations de causalité entre ces variables.

- 41 Au-delà des précautions soulignées ci-dessus, l'étude fournit plusieurs observations intéressantes pour les pratiques d'accompagnement en orientation et les dispositifs d'adaptation à l'université. En premier lieu, au niveau du contenu des pratiques, beaucoup d'actions proposées (par les services d'orientation et d'insertion, par les conseiller.ère.s d'orientation psychologues, dans les enseignements sur le projet professionnel) ciblent les difficultés cognitives associées au processus de prise de décision, en particulier la méconnaissance des étapes de construction du projet, le manque d'informations sur les métiers, sur les formations et sur les sources d'information. Les accompagnements s'articulent principalement autour de ces dimensions (enquête métier, présentation des ressources documentaires en orientation, présentation thématique de secteurs d'activité, etc.). Nos résultats montrent que ces contenus sont pertinents, car il s'agit effectivement de domaines où les jeunes présentent des difficultés objectives. Toutefois, ils ne sont pas suffisants pour diminuer le niveau de stress perçu et améliorer le bien-être. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que c'est parce qu'elles touchent des aspects trop superficiels des difficultés décisionnelles que les pratiques d'accompagnement en orientation sont jugées parfois peu efficaces par certains bénéficiaires. Nos analyses montrent que c'est certainement en abordant les dimensions les plus liées à la personnalité (indécision généralisée), aux affects (conflits internes et avec autrui), aux croyances et perceptions de soi (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, croyances dysfonctionnelles) que les pratiques d'éducation en orientation auront une assurance plus grande d'améliorer la maîtrise que les adolescent.e.s ont de leur environnement et la qualité de vie dans les études. Néanmoins, les services d'orientation et d'insertion, les enseignant.e.s, ont-ils la légitimité et la formation pour aborder ces aspects plus fondamentaux de la construction de soi ? Quelles précautions déontologiques sont à prendre ? Les dispositifs matériels le permettent-ils (e.g. le suivi en collectif paraît peu approprié à ces thématiques personnelles) ? Ces questions restent essentielles.
- 42 En second lieu, au niveau de l'évaluation des pratiques, mesurer l'indécision vocationnelle peut être utile pour objectiver l'effet des interventions des services d'aide à l'orientation et des équipes pédagogiques (Mau & Fernandes, 2001). Une évaluation de l'indécision avant et après accompagnement donnera un aperçu de la portée du travail effectué. L'intérêt n'est pas seulement d'évaluer si le niveau global d'indécision a diminué ou augmenté, c'est l'observation des changements sur les domaines de difficultés décisionnelles qui est à appréhender. Sur ce point, les données recueillies ont permis d'identifier quels domaines d'indécision sont dysfonctionnels car sources de stress. L'évaluation des domaines de difficultés permet de connaître les besoins spécifiques des personnes (Sampson, Peterson, Reardon, & Lenz, 2000) et ainsi d'adapter les modes d'accompagnement. Enfin, évaluer l'indécision peut aussi permettre à l'adolescent.e d'enrichir sa représentation de soi, de l'état de sa réflexion

dans le processus de choix de carrière, l'aider à bien estimer l'incertitude ressentie et à s'y adapter (Roney & Sorrentino, 1995). Elle peut fournir également des éléments intéressants à investiguer en entretien, l'aide des professionnel.le.s de l'orientation peut donc se trouver grandement enrichie par ce type de mesure.

- 43 En conclusion, la thématique orientation et adolescence soulève des enjeux de santé et de qualité de vie, d'où l'utilité de programmes d'éducation en orientation qui permettent aux jeunes de développer leurs compétences vocationnelles, de gagner en autonomie et en contrôle dans leurs prises de décisions d'orientation. Un outillage conceptuel qui peut les aider à mieux répondre aux pressions sociales et aux formes d'injonction au projet sensiblement présentes à cette période de la vie et participer à la construction de soi lors du passage à l'âge adulte.

BIBLIOGRAPHIE

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

Arnett, J. (2004). *Emerging Adulthood: the Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York: Oxford University Press.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2003). *L'Auto-efficacité*. Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. (2009). Le développement des adolescents du point de vue agentique. In A. Bandura, N. E. Betz, S. D. Brown, R. W. Lent, & F. Pajares (éd.), *Les Adolescents : leurs sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (pp. 11-60). Sainte-Foy : Septembre éditeur.

Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (2013). *Penser la socialisation en psychologie*. Toulouse : Érès.

Baubion-Broye, A., & Malrieu, P. (1987). Pour une étude de la structure et de la genèse du projet. In M. Bru & L. Not (éd.). *Où va l'idéologie du projet ?* (pp. 129-150). Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

Biémar, S., Philippe, M. C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.

Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales médico-psychologiques*, 167, 662-668.

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C., Lamp, K., Telander, K., & Siena, A. (2012). Validation of a four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 20, 3-21.

- Bruchon-Schweitzer, M. (2002a). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002b). Un modèle intégratif en psychologie de la santé. In G. N. Fisher (éd.), *Traité de psychologie de la santé* (pp. 47-71). Paris : Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé. Concept, méthodes et modèles, 2^e édition*. Paris : Dunod.
- Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the career factors inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 491-501.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1988). Perceived stress in a sample of the United States. In S. Spacapan, & S. Oskamp (eds.), *The Social Psychology of Health*, pp. 31-67. London: Sage Publications.
- Dayan, J., & Guillery-Girard, B. (2011). Conduites adolescentes et développement cérébral : psychanalyse et neurosciences. *Adolescence*, 77, 479-515.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 19, 21-34.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., & Bar-On, R. (2012). The role of personality traits, core self-evaluation, and emotional intelligence in career decision-making difficulties. *Journal of employment counseling*, 49, 118-129.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25(1), 129-168.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(4), 459-482.
- Emmanueli, M. (2016). *L'Adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(1), 37-60.
- Faurie, I., Thouin, C., & Sauvezon, C. (2016). Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 45(1), 5-31.
- Falardeau, I., & Roy, R. (2006). *S'orienter malgré l'indécision : à l'usage des étudiants indécis et de leurs parents déboussolés*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Forner, Y. (2001). À propos de l'indécision. *Carriérologie*, 8(2), 183-194.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le Travail humain*, 70(3), 213-234.
- Forner, Y. (2010). L'évaluation de l'indécision vocationnelle : l'EDV-9 (forme S). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(4), pp. 50-73.
- 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.
- Gaudet, S. (2005). Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte : qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte ? *Canadian Review of Sociology*, 42(1), 25-50.
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2003). Career indecision: three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.
- Gordon, V. N. (1998). Career decidedness types: a literature review. *Career Development Quarterly*, 4, 386-403.
- Gordon, V. N., & Steele, G. E. (2015). *The undecided college student. An academic and Career Advising Challenge*. Springfield: Charles Thomas Publisher.
- Hall, D. T. (1992). Career indecision research: conceptual and methodological problems. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 245-250.
- Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2003). Stress et coping. Un modèle intégratif en psychologie de la santé. *Annales médico-psychologiques*, 161(10), 809-815.
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S. & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 295-322.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior & Personality: an International Journal*, 32(3), 247-256.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: a New Synthesis*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- LMDE, La Mutuelle des Étudiants et le laboratoire Expertise et Prévention de la Santé des Étudiants (EPSE). (2015). 4^e enquête nationale sur l'état de santé des étudiants. Principaux enseignements. Consulté le 5 mai 2016. En ligne in http://www.lmde.com/fileadmin/pdf/presse/communiqués_2015/ense_4_enquete_01072015.pdf
- Mau, W. C., & Fernandes, A. (2001). Characteristics and satisfaction of students who use career counseling services. *Journal of College Students Development*, 42, 581-588.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: SE, self-concept, and school achievement. In: R. Riding & S. Rayner (eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Alex Publishing.
- Quintard, B. (1994). Du stress objectif au stress perçu. In M. Bruchon-Schweitzer & R. Dantzer (éd.). *Introduction à la psychologie de la santé*, pp. 43-66. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roney C. J. R., & Sorrentino, R. M. (1995). Reducing self-discrepancies or maintaining self-congruence? Uncertainty orientation and self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 485-497.
- Ronzeau, M., & Van de Velde, C. (2014). Panorama 2013. Conditions de vie des étudiants. *OVE Infos*, 29, 1-8.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403-424.
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2000). Using readiness assessment to improve career services: a cognitive information processing approach. *Career Development Quarterly*, 49, 146-174.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analysis. *Applied Psychology: an International Review*, 57, 152-171.
- Sharma, V. (2014). Role of career decision-making in the development of academic stress among adolescents. *International Journal for Research in Education*, 3(6), 58-67.
- Spitz, E., Costantini, M. L., & Baumann, M. (2007). Détresse psychologique et stratégies de coping des étudiants en première année universitaire. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 217-225.
- Strenna, L., Chahraoui, K., & Vinay, A. (2009). Santé psychique chez les étudiants de première année d'école supérieure de commerce : liens avec le stress de l'orientation professionnelle, l'estime de soi et le coping. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(2), 183-204.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45, 276-290.
- Taborda-Simões, M. C. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie*, 479, 521-534.
- Untas, A., Koleck, M., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2012). Du modèle transactionnel à une approche dyadique en psychologie de la santé. *Psychologie française*, 57, 97-110.
- Uthayakumar, R., Schimmack, U., Hartung, P. J., & Rogers, J. R. (2010). Career decidedness as a predictor of subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 196-204.
- Vallièrès, 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.
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: the specific role of general trait anxiety and futur school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191.
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 94, 249-282.
- Voelkl Finn, K., & Frone, M. R. (2001). Academic performance and cheating: moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-122.
- Warttig, S. L., Forshaw, M. J., South, J., & White, A. K. (2013). New, normative, English-sample data for the Short Form Perceived Stress Scale (PSS-4). *Journal of Health Psychology*, 18(12), 1617-1628.

RÉSUMÉS

Cette recherche, réalisée sur un échantillon de 737 étudiant.e.s de licence 1, met en lien la problématique du stress perçu avec la question de l'élaboration du projet professionnel. Elle s'intéresse également au rôle du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi, au cours de la transition lycée-université. Les résultats attestent que les prédicteurs les plus significatifs du niveau de stress perçu chez les primo-entrant.e.s sont l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité universitaire et l'indécision liée à une inconsistance de l'information et à un manque de promptitude à décider. Les apports pratiques des résultats sont discutés.

This research, conducted on a sample of 737 first year university students, links the problem of perceived stress with the question of career decision-making difficulties. Subsequently, the study identifies the role of self-efficacy and self-esteem during transition from school to university. The results show that the most important predictors of perceived stress levels among freshers are self-esteem, academic self-efficacy and career indecision related to inconsistent information and to a lack of readiness to make a decision. The practical implications of the results are discussed.

INDEX

Keywords : Transition from school to university, vocational choice, career indecision, perceived stress, self-efficacy, freshers

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

AUTEURS

ISABELLE FAURIE

est Maîtresse de conférences,

Université Toulouse-Jean-Jaurès. Thèmes de recherche : psychologie sociale, du travail et des organisations, sentiment d'efficacité personnelle, projet de carrière, indécision. Contact :

Université Jean-Jaurès, Toulouse, 5 allées Antonio-Machado, 31058 Toulouse. Courriel :

isabelle.faurie@univ-tlse2.fr

NELLY GIACOMETTI

est Psychologue chargée d'orientation

et d'insertion professionnelle, SCUIO-IP Université Paul-Valéry, Montpellier-III. Thèmes de recherche : psychologie du travail et des organisations, psychologie de l'orientation, choix professionnel, accompagnement de carrière, indécision. Courriel : nelly.giacometti@univ-montp3.fr