



**HAL**  
open science

## Le choix d'une orientation en crise

Catherine Marcellin

► **To cite this version:**

Catherine Marcellin. Le choix d'une orientation en crise. Kabaro, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés, 2013, Regard pluriel sur l'Indiocéanie, VII (10-11), pp.95-107. hal-03484834

**HAL Id: hal-03484834**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03484834>**

Submitted on 17 Dec 2021

**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.

# LE CHOIX D'UNE ORIENTATION « EN CRISE »

CATHERINE MARCELLIN

DOCTEUR SCIENCE DE L'ÉDUCATION – PSYCHOLOGIE COGNITIVE  
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

## Résumé

Le constat établi concernant le décrochage scolaire fait état le plus souvent d'une orientation mal définie, d'une orientation le plus souvent négociée ou acceptée, voire inexistante par l'élève. Cet état de « crise » favorise l'érosion scolaire des élèves en mal d'apprendre. Ce phénomène de l'absentéisme touche environ 15% des jeunes dans les lycées professionnels de La Réunion. Alors que l'apparence physique joue un rôle central dans l'estime de soi, les compétences sociales et scolaires sont les référents premiers dans la construction identitaire des élèves. Le sentiment d'identité serait basé sur des engagements individuels dans des domaines significatifs, engagements possibles après une période d'exploration, elle-même synonyme de période de « crise ».

**Mots-clés :** orientation scolaire, estime de soi, construction identitaire.

## Abstract

The finding established concerning school drop-outs reported most often poorly defined orientation, orientation or non-existent more often negotiate or accept, by the student. This state of « crisis » encourages school students to learn bad erosion. This phenomenon of absenteeism affects approximately 15% of young people in vocational high schools in Reunion island. While the physical appearance plays a central role in self-esteem, social and academic skills are the referents first in identity-building of students. The sense of identity would be based on individual commitments in significant areas, possible commitments after a period of exploration, itself a synonym of « crisis » period.

**Keywords :** school guidance, believes self-esteem, identity construction

## INTRODUCTION

Le constat établi, concernant le décrochage scolaire, fait état le plus souvent de malentendus sociocognitifs, d'une orientation professionnelle en contradiction avec le choix réel de l'élève. Si les circonstances d'une orientation sont le plus souvent négociées ou acceptées non seulement par l'élève mais aussi par l'entourage scolaire, elles restent une problématique dans la construction identitaire de l'enfant. Dans cette recherche, l'orientation (scolaire et professionnelle) est explorée dans un champ psychosocial relatif à l'adolescence qui est en phase de construction identitaire,

une période où l'individu doit élaborer ses premiers choix. Nous étudierons les raisons du choix d'orientation, l'image des élèves et l'estime de soi, l'appréciation des enseignements reçus et la construction identitaire des adolescents. Du point de vue général et cognitif, les élèves rencontrent des difficultés à faire des choix. C'est pourquoi notre choix s'est porté sur un questionnaire d'enquête regroupant ces différents critères. Ce questionnaire permet d'explorer les raisons psychosociales des enfants. Comme Erikson l'a souligné (1968), l'identité comporte un aspect réflexif mais aussi un aspect social : avoir une identité, c'est être engagé socialement, c'est avoir fait ses propres choix. Avant de s'engager, l'adolescent connaît une période de moratoire psychosocial nécessaire, pendant laquelle il expérimente divers rôles sociaux, pour que les choix pris ultérieurement lui soient personnels. La question générale porte sur la problématique du choix de formation et du projet personnel de l'élève. Plus précisément, de prendre en compte le niveau cognitif de l'apprenant et le processus de développement de celui-ci pour l'aider à construire son choix. L'hypothèse générale est liée à l'investissement des élèves dans leur formation et l'identification des différents contextes jouant un rôle dans le développement identitaire à l'adolescence : que ce soit l'environnement socio-culturel, la famille, les pairs ou encore l'environnement scolaire. Des caractéristiques de chaque contexte facilitent ou handicapent la construction identitaire. Ces questions sont notamment importantes dans les domaines scolaires et vocationnels puisqu'ils représentent les domaines d'engagement nécessaires les plus explicites du point de vue social (Lannegrand-Willems, 2000 ; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Dans un contexte multiculturel, il paraît opportun d'étudier les domaines d'engagement et d'exploration des apprenants orientés en lycée professionnel au nord de l'île de La Réunion. Pour évaluer les liens entre construction identitaire et choix d'orientation professionnalisante, nous avons eu recours à un questionnaire d'auto-évaluation pour explorer le degré de satisfaction de soi des élèves, nous avons retenu la version francophone du questionnaire dit SPPC (« Self Perception Profite for Children ») de S. Harter (1982, révisé en 1985), traduit et validé par B. Pierrehumbert et *al.* (1987).

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE

### REVUE DE LITTÉRATURE

« Restaurer » une image positive chez l'élève implique d'abord que celle-ci s'est détériorée à un moment donné et que cette détérioration a eu, et aura encore, des conséquences sur l'acquisition des connaissances nécessaires à la mise en œuvre d'un projet scolaire ou professionnel. Il n'est donc pas surprenant que l'amélioration de l'image de soi soit étroite-

ment liée à la réduction de l'échec scolaire. Le processus par lequel une image de soi peu favorable entraînerait un échec scolaire ou son contraire se traduirait dans un investissement scolaire accru, nécessaire pour mieux réussir, reste en partie inexplicé. Si l'idée d'un lien entre l'image de soi et la réussite des élèves est largement défendue dans la littérature et la possibilité d'une action de l'école mise en évidence par certains chercheurs, d'autres argumentent qu'il y a peu de raisons d'associer image de soi et performances ou considèrent même qu'une image de soi trop favorable réduirait l'effort des élèves à améliorer leurs performances. D'autres auteurs mettent en cause le lien entre l'image de soi générale et les performances. Des changements positifs de l'image de soi peuvent bien conduire à une amélioration des performances scolaires, mais il doit s'agir de la « bonne » image, à savoir l'image de soi académique ou scolaire et non l'image de soi globale ou, encore plus spécifiquement, l'image que les élèves se font de leurs capacités dans un domaine ou dans une discipline particulière, comme la lecture, les mathématiques, les sciences. La littérature sur l'image de soi offre aussi quelques indications qui appuient la deuxième raison qui nous a amené à nous intéresser à l'image de soi des élèves du secondaire, à savoir le moment crucial de leur vie scolaire et professionnelle. Il en ressort en effet que des changements dans l'image de soi pourraient bien être plus importants à ces moments de transition qui forcent parfois les jeunes à réajuster leurs aspirations ; une recherche montre que le fait même de trouver du travail peut favorablement modifier l'image de soi.

Le sentiment d'identité serait, selon Marcia (1993), basé sur les engagements individuels dans des domaines significatifs, engagements possibles après une période d'exploration, elle-même synonyme de période de « crise ». Le même auteur souligne que cette conception de l'identité se rapproche de l'idée de la structure cognitive piagétienne. Cependant, dans les deux cas, il est possible d'observer des comportements variés permettant d'inférer l'existence d'une structure sous-jacente plutôt stable. Ces structures étant dans une certaine mesure flexibles, on peut observer des périodes de transition comme c'est le cas à l'adolescence. Les approches face aux tâches cognitives passent de plus en plus des opérations concrètes aux opérations formelles. De même, les approches utilisées en fonction des préoccupations psychosociales passent d'une espèce de soumission aux directives et attentes d'autrui à l'écoute de buts, de forces, de faiblesses et de croyances personnelles. La quête de l'identité de l'adolescent se divise en deux parties, le questionnement et l'engagement. Le questionnement est une période où les anciennes valeurs et les choix antérieurs sont remis en question. Il peut se mettre en place progressivement ou soudainement. Le résultat du processus de questionnement consiste en une forme d'engagement envers un rôle spécifique ou une idéologie particulière. Si vous conjuguez ces deux

éléments, vous constaterez que l'on définit quatre états d'identité. Marcia propose un système de classification composé de quatre états d'identité qui tient compte de la structure du moi et du processus par lequel ce dernier se développe : l'identité achevée (la réalisation), le moratoire, la diffusion de l'identité et la forclusion de l'identité. Les études de Grotevant et Adams (1984) ont contribué à dégager un profil plus détaillé de chacun de ces états de l'identité grâce à l'apport du domaine interpersonnel, crise et engagement au niveau de l'amitié, des fréquentations, des rôles sexuels, d'un style de vie et des activités. Ces items sont évalués par l'entremise d'un questionnaire, d'un instrument sous la version « mesure objective du statut d'identité » de Grotevant et Adams, 1984. Cet instrument utilise les deux critères de Marcia, il permet d'orienter les individus par rapport aux états d'identité de chacun. L'hypothèse générale est liée à l'investissement des élèves dans leur formation et l'identification des différents contextes jouant un rôle dans le développement identitaire à l'adolescence : que ce soit l'environnement socio-culturel, la famille, les pairs ou encore l'environnement scolaire. Des caractéristiques de chaque contexte facilitent ou handicapent la construction identitaire. Ces questions sont notamment importantes dans les domaines scolaires et vocationnels puisqu'ils représentent les domaines d'engagement nécessaires les plus explicites du point de vue social (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).

- La réalisation identitaire correspond au fait que les engagements marquent un positionnement de soi car ils résultent d'une activité exploratoire importante. Elle caractérise les personnes capables d'articuler les raisons de leurs choix et de décrire comment elles ont élaboré leurs choix personnels.

- Le moratoire se définit par une exploration importante de la part de l'adolescent avec une quête d'engagements encore vagues. Selon Marcia, ce statut identitaire représente davantage une étape dans le développement de l'identité qu'une forme de résolution identitaire, parce qu'il devrait déboucher à terme sur la définition de valeurs et de choix propres à l'individu. L'adolescent ici fait des tests (que ce soit sur des idées, sur des attitudes, des comportements), il joue des rôles, il s'engage à court terme dans des voies qu'il peut quitter par la suite : tester par exemple plusieurs activités de loisirs sportives et culturelles permet à l'individu en moratoire de profiter de cette phase intense d'exploration pour définir son identité.

- La forclusion identitaire se manifeste par des engagements forts sans qu'il y ait eu exploration préalable (l'adolescent reprenant généralement le discours parental). Le sujet en forclusion exprime des engagements, adopte des valeurs en bloc sans avoir connu de période d'exploration, c'est-à-dire sans les avoir assimilées lui-même. Il est en train de devenir ce que d'autres ont souhaité et préparé pour lui lorsqu'il était

enfant. L'éducation ne sert qu'à confirmer ses croyances infantiles. La forclusion ressemble à l'idée de l'idiotie professionnelle d'Erickson (1963).

• La diffusion identitaire se caractérise par l'absence d'engagement qu'il y ait eu ou non exploration. En d'autres termes, les adolescents en diffusion se caractérisent par l'absence d'un ensemble cohérent de valeurs personnelles et par un faible degré ou une absence d'exploration des possibilités. Ils se laissent porter par le courant, pourrait-on dire. Par exemple, un individu en diffusion peut, comme celui en moratoire, être amené à diversifier ses activités de loisirs – mais contrairement à l'individu en moratoire, il n'a pas activement cherché une activité pouvant lui convenir, il semble y avoir été amené par hasard, au gré des événements.

Les études de Grotevant et Adams (1984) ont contribué à dégager un profil plus détaillé de chacun de ces états de l'identité grâce à l'apport du domaine interpersonnel, crise et engagement au niveau de l'amitié, des fréquentations, des rôles sexuels, d'un style de vie et des activités. Ces items sont évalués par l'entremise d'un questionnaire, d'un instrument sous le nom *Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status* de Grotevant et Adams (1984). Cet instrument utilise les deux critères de Marcia, il permet de classer les individus par rapport aux états d'identité de chacun. La procédure retenue ici consiste à effectuer une première analyse exploratoire afin de voir si on retrouve les statuts d'identité attendus chez les adolescents selon le questionnaire proposé. La classification au sein d'un état d'identité se fait selon les critères suivants :

- Un résultat d'un écart-type au-dessus de la moyenne ou plus sur une échelle (état d'identité) et des scores sous ce seuil sur les trois autres échelles.
- Un résultat au-dessous du seuil (d'un écart-type au-dessus de la moyenne) sur toutes les échelles classifie l'individu au niveau du moratoire
- Un résultat au-dessus du seuil sur deux échelles d'état d'identité indique un état de transition.

## RÉSULTATS ATTENDUS

Nous souhaitons avoir un profil plus détaillé de la population observée concernant la construction identitaire des élèves entrant dans le secondaire. L'entretien individuel applicable à l'ensemble des élèves entrant en seconde ne permet pas de prendre en compte le choix réel de l'apprenant et l'estime de soi. Le questionnaire permet dans un temps raisonnable de parcourir un maximum de questions sur l'ensemble de notre population. Dans notre recherche, il s'agit d'établir à quel niveau se situe l'image de soi

des élèves et le statut identitaire de notre population. Nous pourrions explorer l'hypothèse d'une image de soi peu positive et d'un statut identitaire en diffusion.

### MÉTHODOLOGIE

L'enquête est réalisée dans deux lycées professionnels à La Réunion. Notre activité nous amène à mettre l'accent sur le développement cognitif chez l'adolescent orienté selon son choix ou non dans une discipline professionnelle diplômante (CAP-Bac Pro). Pour effectuer notre étude, notre population est constituée de 96 élèves nés en 1996 pour la majorité d'entre eux. Ce questionnaire est administré de façon collective et dure environ trente minutes. Les questions sont centrées sur le domaine des choix vocationnels, puis d'exploration et d'engagement. Les items du questionnaire proposés sont relatifs au point de vue de l'estime de soi, l'appréciation des enseignements reçus. La procédure retenue ici consiste à effectuer une première analyse exploratoire afin de voir si on retrouve les statuts d'identité attendus chez les adolescents selon le questionnaire proposé. À partir des scores d'exploration et d'engagement (obtenus à partir des scores bruts issus du questionnaire), des analyses hiérarchiques permettent de mettre en évidence des profils d'identité différents. Ce questionnaire peut s'administrer en groupe et dure environ trente minutes. Il est possible de donner des explications lorsqu'un sujet ne saisit pas le sens énoncé. Il n'y a pas de temps limite pour compléter le questionnaire. Plusieurs études ont évalué les qualités psychométriques de cet instrument. Elles ont porté sur la structure factorielle (Grotevant et Adams, 1984), la fidélité test-retest (Adams, Shea et Fitch, 1979), la validité prédictive (Adams et Jones, 1983, Adams, Ryan, Hoffman, Dobson et Nielson, 1984), la validité concurrente (Grotevant et Adams, 1984), la consistance interne (Adams, Shea et Fitch, 1979), la validité du contenu et discriminante (Grotevant et Adams, 1984).

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PRINCIPAUX

### 1. LES RAISONS DU CHOIX DE LA FORMATION

La procédure retenue ici consiste à effectuer une première analyse exploratoire suivant la méthode de Ward afin de voir si on retrouve les statuts d'identité attendus (réalisation, moratoire, forclusion, diffusion). Il s'agit ici de déterminer s'il existe des différences entre programmes concernant la causalité du choix de formation en termes personnels *versus* circonstanciels. Pour expliquer les raisons de leur orientation dans une

structure d'insertion, les élèves ont dû choisir les quatre raisons qui leur correspondaient le plus parmi les douze proposées :

| <b>Raisons de nature personnelle versus raisons circonstancielles</b> | %   |       |
|---|-----|-------|
| Cela correspond à ma personnalité                                     | 77% | Pers. |
| Les cours proposés m'intéressent                                      | 57% | Pers. |
| Cela me plaît, tout simplement  | 86% | Pers. |
| Mes résultats scolaires ne me permettaient pas de choisir ce que ...  | 14% | Circ. |
| Cela correspond à ce que l'on m'a conseillé                           | 51% | Circ. |
| On ne m'a rien proposé d'autre  | 11% | Circ. |
| C'est la chose qui m'ennuyait encore le moins                         | 14% | Circ. |

| <b>Opposition entre contexte professionnel et contexte scolaire</b> | %   |       |
|---|-----|-------|
| Cela me permettra de trouver facilement une place de travail        | 63% | Prof. |
| Cela me permettra d'accéder à la formation que je souhaite faire    | 80% | Prof. |
| Cela me permettra de faire de nouvelles connaissances (ami-e-s)     | 57% | Scol. |
| J'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation           | 20% | Scol. |
| Cela me permet de découvrir de nouvelles matières, de...            | 51% | Scol. |

## ANALYSE

Les réponses ont été traitées au moyen d'une analyse factorielle des correspondances qui permet notamment de représenter les raisons du choix des formations. Ces raisons peuvent être de deux causes comme les raisons de nature personnelle comme le fait que le choix du programme correspond à la personnalité de l'élève, que les cours proposés sont intéressants et que cela « plaît » à l'élève « tout simplement ». A ces raisons de nature personnelle sont opposées des raisons circonstancielles plutôt en termes de contraintes comme des résultats scolaires insuffisants ou le fait que rien d'autre n'a été proposé. La deuxième raison concerne surtout le motif de pouvoir trouver un travail par la suite auquel s'opposent le fait de faire de nouvelles connaissances ou de nouveaux amis et celui de la peur d'échouer dans un autre programme. On pourrait considérer qu'il s'agit alors d'une opposition contexte professionnel *versus* contexte scolaire. L'analyse multidimensionnelle qui détermine la proximité pour chacune des

variables d'intérêts et de contraintes nous informe qu'il n'y a pas de corrélation entre elles. C'est donc par la classification hiérarchique des variables que nous observons les disparités par la formation de trois rangs.

Premier rang :

J'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation

C'est la chose qui m'ennuyait encore le moins.

Deuxième rang (contrainte)

Mes résultats scolaires ne me permettaient pas de choisir ce que...

On ne m'a rien proposé d'autre.

Troisième rang

Cela correspond à ma personnalité. Les cours proposés m'intéressent.

Cela me plaît, tout simplement.

Cela correspond à ce que l'on m'a conseillé.

Cela me permettra de trouver facilement une place de travail.

Cela me permet de découvrir de nouvelles matières...

Les rangs 1 et 2 obtiennent des pourcentages de réponses aux modalités « *d'accord et tout à fait d'accord* » plus faibles concernant la variable de contrainte, ce qui revient à dire que le plus grand nombre des élèves sont en désaccord avec les questions posées. Le troisième rang rassemble les variables d'intérêt dont le pourcentage de réponses comme « *tout à fait d'accord* » et « *d'accord* » apparaît comme étant significatif dans les raisons de nature personnelle et d'objectif professionnel. Nous pouvons en déduire que les variables relatives au premier et au second rang nous indiquent que les apprenants ont accepté le choix d'orientation. Nous relevons qu'un tiers des élèves sont en accord avec ces contraintes. Les résultats scolaires semblent ne pas influencer le choix d'orientation.

## 2. L'IMAGE DE SOI DES ÉLÈVES

Pour mesurer l'image de soi, nous avons construit un instrument de 20 items : comme la dimension générale, cognitive, scolaire et sociale. Sous-jacent à ce fractionnement, l'idée est que l'élève peut s'évaluer différemment sur les dimensions de son activité et que certaines de ces dimensions pourraient être plus sensibles à l'influence de l'école ou aux événements déterminant la formation.

ÉCHELLE ESTIME DE SOI : « ET VOUS, COMMENT VOUS VOYEZ-VOUS ? »

| Dimension générale  |     |
|---|-----|
| <i>Je sais me débrouiller tout-e seul-e</i>                 | 14% |
| <i>Je réussis les choses tout aussi bien que les autres</i> | 29% |
| <i>J'ai du bon sens</i>                                     | 40% |
| <i>Je me sens bien dans ma peau</i>                         | 60% |
| <i>Je sais prendre des initiatives</i>                      | 57% |
| <i>Total</i>  | 40% |

| Dimension cognitive  |     |
|--|-----|
| <i>Je suis capable de comprendre rapidement les choses</i> | 31% |
| <i>Je m'intéresse à beaucoup de choses</i>                 | 66% |
| <i>Je sais raisonner logiquement</i>                       | 40% |
| <i>J'ai de la facilité à mémoriser</i>                     | 57% |
| <i>Je suis habile de mes mains</i>                         | 46% |
| <i>Total</i>   | 48% |

| Dimension sociale  |     |
|--|-----|
| <i>J'aime faire la connaissance de nouvelles personnes</i> | 94% |
| <i>Je m'intéresse à beaucoup de choses</i>                 | 66% |
| <i>Je suis apprécié-e par les autres</i>                   | 40% |
| <i>Je suis à l'aise dans les contacts avec les autres</i>  | 71% |
| <i>J'aime bien travailler avec d'autres personnes</i>      | 66% |
| <i>Total</i>   | 67% |

| Dimension scolaire  |     |
|---|-----|
| <i>Je m'implique généralement dans mon travail scolaire</i> | 63% |
| <i>... je suis fier/fière de tout ce que j'ai fait</i>      | 46% |
| <i>Je trouve que je réussis honorablement à l'école</i>     | 29% |
| <i>Je sais m'adapter aux exigences des enseignant-e-s</i>   | 40% |
| <i>Je suis persévérant-e en cas de difficultés</i>          | 43% |
| <i>Total</i>  | 44% |

Les élèves des programmes de formation pris en compte par notre étude se dévalorisent dans la dimension générale et cognitive impactant aussi la dimension scolaire.

A titre d'exemple, nous relevons que seuls 14% d'entre eux reconnaissent savoir se débrouiller tout seuls et qu'ils sont capables de comprendre rapidement les choses pour un tiers d'entre eux et par conséquent estiment réussir honorablement à l'école pour 29% des répondants. Cette étude décrit une faible valorisation de l'estime de soi chez les jeunes adolescents, sous influence de la dimension *sociale* d'une série de facteurs qui semble être la culture de la valeur personnelle. Dans l'ensemble, les élèves s'évaluent favorablement sur la dimension *sociale*. Ainsi Harter démontre que entre un tiers et la moitié des adolescents montrent des changements significatifs de leur image de soi, en particulier si cette période coïncide avec un moment de transition. La performance des élèves est un peu moins élevée pour la dimension *cognitive* et décroît encore pour la dimension *scolaire* puis générale. Nous avons vérifié si les auto-évaluations sur les quatre dimensions de l'estime de soi variaient pour les élèves. Nous constatons que ceci n'est le cas ni pour l'image de soi *générale* – *cognitive* ni

pour la dimension scolaire. Par contre, nous observons des différences sur la dimension *sociale*. Sur la base de ces résultats, plusieurs points méritent d'être relevés. Premièrement, les élèves s'évaluent globalement de manière peu favorable et leur image de soi est négative à 56%. Deuxièmement, l'image de soi *sociale* semble résister à toute action directe ou indirecte de l'école et aux événements liés à la formation ultérieure des élèves. Concernant l'évaluation particulièrement positive des élèves dans la dimension sociale qui corrobore celle observée à propos des motivations personnelles dans le choix d'une formation, cette tendance a déjà été décrite pour l'auto-évaluation de la réussite d'élève en situation précaire et aussi, plus spécifiquement, pour l'estime de soi.

#### APPRÉCIATION DES ENSEIGNEMENTS REÇUS

L'évaluation de la satisfaction des élèves avec l'enseignement reçu constitue une autre dimension de cette recherche. Le questionnaire se compose de 14 items organisés en trois dimensions : les conditions d'apprentissage aménagées par les enseignants et l'encadrement dont bénéficient les élèves. Les caractéristiques de l'enseignement telles que l'utilité des apprentissages « *J'apprends des choses qui me serviront plus tard* », l'attrait des cours « *Les cours sont variés* », l'intelligibilité des cours « *Les cours sont clairs et bien expliqués* » et leur adaptation aux capacités des élèves « *La quantité et le niveau de difficulté des cours sont adaptés à mon niveau* » ; « *Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours* », puis l'intelligibilité des attentes des enseignants « *Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignants attendent de moi* ». Le rythme d'avancement et la charge de travail.

| Conditions d'apprentissage  | %  |
|---|----|
| <i>J'apprends plein de choses nouvelles</i>   | 80 |
| <i>Les enseignants tiennent compte des intérêts des élèves dans leur enseignement</i> | 54 |
| <i>Je trouve que les enseignants sont disponibles en cas de besoin</i>                | 49 |
| <i>Dans ma classe, il y a des bonnes conditions pour apprendre</i>                    | 40 |
| <i>Pendant les cours, je peux organiser une partie de mon travail comme je veux</i>   | 31 |
| <i>Total</i>  | 51 |

| Caractéristiques de l'enseignement  | %  |
|---|----|
| <i>Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignants attendent de moi...</i>   | 71 |
| <i>Les cours sont variés</i>  | 63 |
| <i>La quantité et le niveau de difficulté des cours sont adaptés à mon niveau</i> | 49 |

|  |    |
|--|----|
| <i>Les cours sont clairs et bien expliqués</i>                             | 29 |
| <i>Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours</i> | 14 |
| <i>Total</i>   | 45 |

| <i>Rythme d'avancement / Charge de travail</i>   | <i>%</i> |
|--|----------|
| <i>Quand je manque quelques jours d'école, je dois faire des efforts pour arriver à...</i> | 89       |
| <i>Je m'ennuie aux cours</i>   | 40       |
| <i>J'ai trop de travail à l'école</i>  | 14       |
| <i>On avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre</i>                      | 06       |
| <i>Total</i>   | 37       |

Ce tableau fait apparaître des réalités individuelles très différentes. En effet, l'étendue des résultats entre les appréciations pour les conditions d'apprentissage et les rythmes d'avancement varie avec les caractéristiques de l'enseignement. Les caractéristiques de l'enseignement nous indiquent que les apprenants ont des difficultés avec la pédagogie appliquée et se décrivent comme ayant des connaissances préalables insuffisantes pour suivre les cours (86% d'entre eux). Mais, la lecture des variables concernant la charge de travail nous indique que 86% des répondants considèrent ne pas avoir trop de travail à l'école et que 94% n'ont pas de peine à suivre les cours. Il apparaît que pour 71% (*Les cours sont clairs et bien expliqués*), la pédagogie développée ne leur permet pas de forger leur connaissance adaptée à leur niveau. La différence entre les appréciations est significative pour environ un élève sur deux.

## LES STATUTS D'IDENTITÉ SERVANT DE BASE À L'ARTICULATION D'UNE CONSTRUCTION IDENTITAIRE

MOYENNES OBTENUES PAR LES SUJETS AUX QUATRE ÉTATS DE L'IDENTITÉ

| États d'identité        | Moyenne | Total  |
|-------------------------|---------|--------|
| Réalisation identitaire | 27.22%  | 53,68% |
| Moratoire               | 26.46%  |        |
| Forclusion              | 21.93%  | 46,32% |
| Diffusion               | 24.38%  |        |

Les résultats de l'étude permettent de constater que pour les identités globales, idéologiques et interpersonnelles, la moitié des sujets se situent au niveau de l'identité achevée et/ou du moratoire. Ces sujets ont tous pris un engagement ou une position au niveau interpersonnel et idéologique.

Toutefois, seuls les sujets associés à l'identité achevée sont passés par le moratoire, l'engagement serait le fruit d'une réflexion ou d'une remise en question. Les sujets de la forclusion auraient adopté des positions véhiculées par le milieu (les parents, par exemple) sans s'être soumis à une réflexion ou à une remise en question de ces positions. Pour les sujets en diffusion, on note qu'un élève sur quatre n'a pris aucun engagement idéologique et interpersonnel et n'est pas en période de réflexion ou de remise en question. Les questions relatives à la famille semblent plus pertinentes aux yeux des adolescents pour 60% d'entre eux. Il s'agit d'une recherche d'approbation forte alors que nous observons que 26% d'entre eux sont dans la réalisation et 11,43% dans le moratoire. Ce qui nous indique que 37% de la population observée est dans une situation d'engagement.

## CONCLUSION

Cette analyse multidimensionnelle permet de constater que les adolescents ne font pas preuve d'un sens clair d'une définition de soi. Il n'y a pas présence d'engagements ou de remise en question par rapport aux valeurs personnelles. Ils vivent pour la plupart une confusion de l'identité à un moment où la majorité des adolescents connaissent l'expérience du moratoire. Il est alors intéressant d'établir un lien avec la perspective du développement séquentiel de l'identité de Waterman (1982). Généralement, en termes d'âge, les jeunes de 12 et 13 ans prédominent dans les états de la forclusion et de la diffusion, on constate chez les adolescents observés de 16 et 17 ans les mêmes états pour 46% de notre population. Normalement à cet âge, ces jeunes de 16, 17, 18 ans passent au moratoire. Ces résultats nous informent que notre échantillon éprouve de la difficulté à se pencher longuement sur une tâche intellectuelle et ils ont tendance à passer d'un sujet à l'autre sur le coup de leur impulsivité. Les activités d'ordre cognitif deviennent vite insupportables et sans intérêt, ils éprouvent des difficultés à soutenir un rythme régulier. Il leur est donc difficile de s'attarder à des questions idéologiques dans le cadre d'un cours ou d'une discussion entre amis et de s'auto-questionner dans des moments de tranquillité. Il semble que les élèves dans un statut de diffusion semblent être voués pour la plupart à une confusion de l'identité lorsque ces jeunes ne font pas preuve d'un sens clair d'une définition de soi, l'acceptation de soi ne paraît pas très poussée, le sens d'unicité et la confiance en l'avenir ne semblent pas être positifs. Il est difficile de déterminer la présence d'activités dirigées vers la réalisation d'engagements, la considération d'une variété d'alternatives pour l'identité ne semble pas être une préoccupation majeure. La distractivité, l'impulsivité, l'excitabilité suggèrent des faiblesses du développement psychosocial chez ces adolescents. La

majorité des recherches indique que les symptômes primaires sont à la source d'un effondrement du développement social à l'adolescence et que ces difficultés vécues au niveau social entravent le développement psychosocial. Les traits symptomatiques, observés chez ces adolescents prédisposés à l'improbabilité de vivre le moratoire et surtout d'atteindre une identité achevée, doivent nous alerter sur la mise en œuvre des dispositifs existants et/ou incomplets par le développement d'outils d'aide à la décision et à la construction identitaire des apprenants.

## BIBLIOGRAPHIE

- ERIKSON E., *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris : Flammarion, 1972/1978.
- GALAND B. & GRÉGOIRE J., *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), 2000, 431-452.
- HARTER S., « The Perceived Competence Scale for Children », *Child Development*, 53, 1982, 87-97.
- LANNEGRAND-WILLEMS L., « Le développement de l'identité à l'adolescence : Quels apports des recherches pour le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle ? », *Enfance*, 3, 2012, 313-327.
- LANNEGRAND-WILLEMS L. & BOSMA H., « Identity development-in-context. The school as an important context for identity development », *Identity : an International Journal of Theory and Research*, 6, 1, 2006, 85-113.
- MARCIA J. E., « Development and validation of ego-identity status », *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 1966, 551-558.
- MARCIA J. E., « The ego identity status approach to ego identity », in J. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity : A handbook for psychosocial research*, New York : Springer, 1993, p. 1-21.
- PIERREHUMBERT B., ZANONE F., KAUER-TCHICALOFF C. & PLANCHEREL B., « Image de soi et échec scolaire », *Bulletin de psychologie*, XLI, 384, 1988, 333-34.
- ROSS C. E. & BROH B., « The Role of Self-esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process », *Sociology of Education*, 73 (1), 2000, 270-284.
- WEINSTEIN G., *L'auto-évaluation et les stades de l'ombre. Étude génétique et psychopathologique*, Genève : Université de Genève (thèse de doctorat), 1980.