



HAL
open science

Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence

Sandra Zakari

► **To cite this version:**

Sandra Zakari. Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence. Psychologie. Université de Strasbourg, 2013. Français. NNT : 2013STRAG039 . tel-01124165

HAL Id: tel-01124165

<https://theses.hal.science/tel-01124165v1>

Submitted on 6 Mar 2015

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.

ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES – PERSPECTIVES EUROPEENNES

EA 3071 : Subjectivité, Lien Social et Modernité

THÈSE

 présentée par :

Sandra ZAKARI

soutenue le : 27 septembre 2013

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Psychologie et Psychopathologie Clinique

SYNDROME D'ÉPUISEMENT SCOLAIRE ET DEPRESSION A L'ADOLESCENCE

THÈSE dirigée par :

Monsieur BENDAHDAN Hossain

Maître de Conférences, HDR, Université de Strasbourg

RAPPORTEUR INTERNE :

Madame BACQUE Marie-Frédérique

Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS EXTERNES :

Monsieur LAHLOU Mohamed

Professeur, Université de Lyon 2

Monsieur SUDRES Jean-Luc

Professeur, Université de Toulouse II – Le Mirail

A ma famille

Remerciements

Monsieur Bendahman, je vous remercie pour la confiance et les encouragements que vous m'avez accordés tout au long de ces années, qui m'ont permis de mener à bien cette thèse de doctorat. La pertinence et la richesse de votre enseignement théorique et épistémologique m'ont aidé à façonner au mieux ce travail de recherche. Vous m'avez soutenu dans l'abord « inter-méthodologique » de ce sujet d'étude, lui insufflant un caractère innovant. Vos précieux conseils et nos discussions auront ouvert ma réflexion à des champs de connaissance diversifiés me donnant l'envie de les approfondir. Je ne saurais jamais assez vous remercier pour votre patience et votre gentillesse.

Madame Bacqué, je vous remercie vivement d'avoir accepté de faire partie de ce jury. La lecture de vos ouvrages sur le deuil a nourri ma pensée. J'espère que nous aurons le plaisir de partager nos réflexions concernant le burnout.

Monsieur Lahlou, je vous suis très reconnaissante d'avoir accepté d'être membre du jury. Je vous remercie pour la lecture critique que vous apporterez à ce travail. Votre réflexion concernant l'abord interculturel à laquelle il ouvre sera très certainement enrichissante.

Monsieur Sudres, je suis ravie de votre participation à ce jury de thèse et vous remercie de l'intérêt que vous avez porté à ce travail dès ses prémises en étant présent lors de ma soutenance de mémoire de master 2 à Toulouse. J'espère que ce travail vous aura intéressé, qui concerne également une dimension pathologique de l'adolescence.

Je remercie vivement et tout particulièrement les 20 lycéens et jeunes adultes ayant participé à cette étude. Ce travail est en partie le fruit du temps que vous m'avez accordé.

Cette recherche s'inscrit dans la continuité d'un travail initié en master à Toulouse. Aussi, je tiens à remercier également Monsieur Henri Chabrol et Madame Vera Walburg de m'avoir permis d'entamer ce sujet de recherche au sein de leur laboratoire et de m'avoir guidée, conseillée et encadrée pendant ces deux années de master.

Leur soutien chaleureux et encourageant m'a protégée du burnout ! Je tiens donc à remercier :

Tous mes collègues de travail, qui de près ou de loin se sont intéressés à ma recherche. Qui m'ont tous offert leur soutien.

Merci à tou(te)s mes ami(e)s pour les moments de détente qu'ils/elles m'ont offert mais aussi leurs encouragements, l'écoute et les conseils dont ils m'ont fait profiter.

Un grand merci à toute ma famille, grands-parents, amati et amami, tontons et taties, cousins, cousines, je sais leur soutien indéfectible.

Enfin, pour leur amour inconditionnel, merci infiniment à mon Père, à ma Mère et à ma Sœur Selma.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Introduction	13
CONTEXTE THEORIQUE	15
1. SPECIFICITE DE L'ADOLESCENCE.....	16
1.1. Aperçu historique et psychosocial :	16
1.2. Considérations morpho-physiologiques :	20
1.3. Adolescence et psychologie :	21
2. LA DEPRESSION CHEZ L'ADOLESCENT	32
2.1. Historique du champ d'étude de la dépression :	32
2.2. Les différentes approches théoriques de la dépression :	34
2.2.1. L'approche psychiatrique :	34
2.2.2. L'approche cognitive :	35
2.2.3. L'approche psychodynamique et psychanalytique :	38
2.2.4. L'approche structuraliste :	42
2.3. Particularité de la dépression à l'adolescence :	47
2.3.1. Critères de diagnostic chez l'adolescent :	47
2.3.2. Echelles d'évaluation :	50
2.3.3. Troubles associés :	51
2.3.4. Déterminismes :	54
2.3.5. Lien au stress :	65
2.3.6. Lien au stress scolaire :	70
3. LA SOUFFRANCE A L'ECOLE	76
3.1. Bref historique ; les fonctions sociales de l'école :	77
3.2. Les difficultés scolaires dans leur rapport à la norme :	79
3.3. Psychodynamique des difficultés scolaires :	81
3.3.1. La phobie scolaire :	82
3.3.2. Le décrochage scolaire :	84
3.3.3. La névrose d'échec :	86
3.4. Facteurs familiaux des difficultés scolaires :	88

3.5. Les facteurs institutionnels de la souffrance à l'école :	89
4. LE SYNDROME DU BURNOUT	95
4.1. Le burnout ; historique :	96
4.2. Définition :	98
4.3. Echelles de mesures :	99
4.4. Modèles explicatifs :	100
4.4.1. Hypothèses de séquentialité :	100
4.4.2. Facteurs personnels :	101
4.4.3. Facteurs organisationnels :	103
4.4.4. La psychodynamique du travail :	105
4.4.5. Le modèle interactionnel de Maslach et Leiter :	108
4.5. Les manifestations et conséquences du burnout :	110
4.6. Discrimination entre syndrome d'épuisement et dépression :	112
4.7. Chez l'adolescent :	115
PROBLEMATIQUE :	119
METHODE DE RECHERCHE	121
1. Participants :	122
1.1. Pour la partie quantitative :	122
1.2. Pour la partie qualitative :	123
2. Procédure :	124
2.1. Pour la partie quantitative :	124
2.2. Pour la partie qualitative :	124
3. Outils :	126
3.1. Mesures psychométriques :	126
3.1.1. Le stress scolaire :	126
3.1.2. Le burnout :	127
3.1.3. La symptomatologie dépressive :	128
3.2. Les entretiens semi-directifs:	128
3.3. Tests projectifs:	130
3.3.1. Le test du Rorschach:	130
3.3.2. Le TAT:	132
3.4. Analyses:	133
3.4.1. Analyses statistiques :	133

3.4.2. Analyse sémantique du discours :	136
3.4.3. Analyse longitudinale :	138
3.4.4. Analyse des tests projectifs :	139

PREMIER CHAPITRE

Partie quantitative 1 : Validité des échelles et étude discriminatoire 145

1. Validité de la High School Stressor Scale dans sa traduction en langue française :	146
2. Validité du Oldenburg Burnout Inventory dans sa version traduite en français et adaptée au contexte scolaire	152
2.1. Les items du facteur 1:	156
2.2. Les items du facteur 2 :	157
2.3. Les items du facteur 3 :	157
2.4. Les items du facteur 4 « désengagement » :	157
2.5. Pour résumer on obtient :	158
3. Analyse factorielle discriminatoire du OLBI et de la CES-D:	159

DEUXIEME CHAPITRE

Partie quantitative 2 : Lien entre stress scolaire et burnout 165

1. Corrélation entre les deux variables :	167
1.1. Corrélation entre les sous-échelles des deux variables :	167
1.2. A partir des sous-échelles du OLBI :	169
1.2.1. Corrélations à la dimension « cynisme » :	169
1.2.2. Corrélations à la dimension « épuisement cognitif » :	169
1.2.3. Corrélations à la dimension « épuisement physique » :	171
1.2.4. Corrélations à la dimension « désengagement » :	172
2. Analyse de régression des sous-échelles de la HSSS sur le score global du OLBI :	174
2.1. La charge de travail :	176
2.2. La relation aux parents :	177
2.3. La relation aux enseignants :	178
2.4. L'anxiété concernant l'avenir lointain :	179
2.5. Le sentiment de vulnérabilité :	181
2.6. L'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens :	182
2.7. L'organisation personnelle :	183
3. Analyse de régression des sous-échelles du OLBI sur le score global de la HSSS :	185

3.1. L'épuisement cognitif :	187
3.2. Cynisme et désengagement :	188

TROISIEME CHAPITRE

Partie quantitative 3 : Relation entre Stress scolaire, Burnout, Symptomatologie Dépressive et idéations suicidaires..... 190

1. Relation entre Stress scolaire, Burnout et Symptomatologie Dépressive	191
1.1. Analyse de régression des sous-échelles de la HSSS sur le score global de la CES-D :	191
1.1.1. Le sentiment de vulnérabilité :	193
1.1.2. L'anxiété concernant l'avenir lointain :	194
1.1.3. Caractéristiques discriminatoires :	195
1.1.4. La relation aux enseignants :	197
1.1.5. L'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examen :	198
1.1.6. La relation aux parents :	199
1.1.7. Le lien négatif de l'organisation personnelle :	200
1.2. Analyse de régression des sous-échelles du OLBI sur le score global de la CES-D :	202
1.2.1. L'épuisement cognitif :	203
1.2.2. Le cynisme :	206
1.3. Analyse de régression de la HSSS et du OLBI sur le score global de la CES-D :	208
1.3.1. Lien médiateur du burnout :	209
2. Relation entre Stress scolaire, Burnout, Dépression et idéations suicidaires	211
2.1. Analyse de régression de la HSSS et du OLBI sur les idéations suicidaires :	211
2.2. Analyse de régression de la HSSS, du OLBI et de la CES-D sur les idéations suicidaires :	214
Conclusion :	216

QUATRIEME CHAPITRE

Partie qualitative 1 : Analyse qualitative d'entretiens 217

1. Analyse qualitative sémantique de contenu : analyse catégorielle.....	218
1.1. énoncés relatifs au stress ou à la pression en rapport à la scolarité :	219
1.2. énoncés relatifs au thème des attitudes parentales :	223
1.3. énoncés relatifs au thème de l'entourage social avec les pairs et l'ambiance de la classe :	225

1.4. énoncés relatifs au thème de la relation aux enseignants :	228
1.5. énoncés relatifs au thème de la relation à la fratrie :	230
1.6. énoncés relatifs au thème des activités extrascolaires et autres centres d'intérêt :	231
1.7. énoncés relatifs aux thèmes du projet d'orientation et du parcours scolaire :	233
Analyse catégorielle : conclusion	233
2. Analyse transversale	235
2.1. Groupe déclarant ressentir du stress et de la pression :	236
2.1.1. Grille stress et pression en lien à la scolarité :	236
2.1.2. Grille des attitudes parentales :	237
2.1.3. Grille des relations avec les pairs :	238
2.1.4. Grille des relations aux enseignants :	239
2.1.5. Grille de la relation à la fratrie :	240
2.1.6. Grille des activités extra-scolaires :	241
2.1.7. Autres thèmes :	242
2.1.8. Cas particuliers :	242
2.2. Groupe déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression :	245
2.2.1. Grille stress et pression en lien à la scolarité :	245
2.2.2. Grille des attitudes parentales :	246
2.2.3. Grille des relations avec les pairs :	247
2.2.4. Grille des relations aux enseignants :	248
2.2.5. Grille des relations à la fratrie :	249
2.2.6. Grille des activités extra-scolaire :	250
2.2.7. Autres thèmes:	250
2.3. Groupe mitigé :	251
2.3.1. Grille stress et pression en lien à la scolarité :	251
2.3.2. Grille des attitudes parentales :	253
2.3.3. Grille des relations avec les pairs :	254
2.3.4. Grille des relations aux enseignants :	255
2.3.5. Grille des relations à la fratrie :	255
2.3.6. Grille des activités extra-scolaire :	256
2.3.7. Autres thèmes:	256
Analyse transversale : conclusion	256
Discussion partielle	259

CINQUIEME CHAPITRE

Partie qualitative 2 : Etude qualitative longitudinale	262
1. Comparaison des scores relevés aux échelles en T2 au discours :.....	264
1.2. Scores élevés à l'échelle de burnout en T2 :	264
1.2. Scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive en T2 :	268
1.3. Scores élevés à l'échelle de stress scolaire en T2 :	275
1.4. Scores faibles aux échelles en T2 :	280
Conclusion partielle :	284
2. Données psychométriques longitudinales comparées aux discours :.....	286
2.1. Amplification des scores :	286
2.2. Maintien élevé des scores :	294
2.3. Diminution des scores :	299
Conclusion partielle :	311
Discussion partielle :	313

SIXIEME CHAPITRE

Partie qualitative 3 : Analyse des cas à l'aide des tests projectifs	317
1. GROUPE I :	319
Cas de Mélissa.....	319
Observations générales :.....	319
Cas de Sylvia.....	321
Observations générales :.....	321
Cas de Julien.....	323
Observations générales :.....	323
Cas de Patricia.....	325
Observations générales :.....	325
Cas de Faustine.....	328
Observations générales :.....	328
Cas de Julia.....	330
Observations générales :.....	330
Cas de Natacha	333
Observations générales :.....	333
2. GROUPE II :	336
Cas de Armelle	336

Observations générales :	336
Cas de Cyril	338
Observations générales :	338
Cas de Enzo	340
Observations générales :	340
Cas de Souhila	343
Observations générales :	343
Cas de Margot	346
Observations générales :	346
3. GROUPE III :	349
Cas de Emilie	349
Observations générales :	349
Cas de Daniel	353
Observations générales :	353
Cas de Nathan	356
Observations générales :	356
4. Tableau synthétique : synthèse par groupe	359
4.1. Vue d'ensemble :	361
4.2. Différents tableaux :	362
4.3. Sur un plan dynamique et topique :	365
Discussion partielle :	369
SYNTHESE ET DISCUSSION	372
Dépression et Burnout à l'adolescence :	373
Dépression ou Burnout à l'adolescence :	379
Caractéristiques du syndrome d'épuisement scolaire :	385
Vers une approche anthropologique et interculturelle...	396
Conclusion	401
Bibliographie	406
Résumé	418
Abstract	418

Liste des tableaux

Tableau 1.1.1. Squee test :	147
Tableau 1.1.2. Table des valeurs propres :	148
Tableau 1.1.3. Matrice des poids factoriels :	148
Tableau 1.2.1. Squee test :	153
Tableau 1.2.2. Table des valeurs propres :	153
Tableau 1.2.3. Matrice des poids factoriels :	154
Tableau 1.3.1. Squee test :	161
Tableau 1.3.2. Table des valeurs propres :	161
Tableau 1.3.3. Matrice des poids factoriels :	162
Tableau 2.1.1. Matrice des corrélations :	168
Tableau 2.2.1. Tableau récapitulatif du modèle :	174
Tableau 2.2.2. Table des ANOVA :	174
Tableau 2.2.3. Tableau des coefficients :	174
Tableau 2.3.1. Tableau récapitulatif du modèle :	185
Tableau 2.3.2. Table des ANOVA :	185
Tableau 2.3.3. Tableau des coefficients :	186
Tableau 3.1.1.1. Tableau récapitulatif du modèle :	191
Tableau 3.1.1.2. Table des ANOVA :	192
Tableau 3.1.1.3. Tableau des coefficients :	192
Tableau 3.1.2.1. Tableau récapitulatif du modèle :	202
Tableau 3.1.2.2. Table des ANOVA :	202
Tableau 3.1.2.3. Tableau des coefficients :	203
Tableau 3.1.3.1. Tableau récapitulatif du modèle :	208
Tableau 3.1.3.2. Table des ANOVA :	208
Tableau 3.1.3.3. Tableau des coefficients :	209
Tableau 3.2.1.1. Tableau récapitulatif du modèle :	211
Tableau 3.2.1.2. Table des ANOVA :	212
Tableau 3.2.1.3. Tableau des coefficients :	212
Tableau 3.2.2.1. Tableau récapitulatif du modèle :	214
Tableau 3.2.2.2. Table des ANOVA :	214
Tableau 3.2.2.3. Tableau des coefficients :	215
Tableau synthétique par groupe page suivante :	359

Introduction

Le présent travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'un questionnement clinique sur la psychopathologie des adolescents dans leur rapport à leur scolarité, notamment au moment de l'arrivée des choix d'orientation qui s'imposent à eux pour leur avenir et des échéances des divers examens qui sanctionnent leur cursus secondaire. Existe-t-il plus particulièrement un « type de dépression » chez l'adolescent qui ne soit pas principalement déterminé ni par l'environnement social ou familial, ni par la dynamique intrapsychique spécifique de cette période de la vie ? Est-il possible d'envisager la dépression à cet âge comme susceptible d'être influencée dans certains cas par la façon dont les lycéens vivent leur scolarité ? En somme, quelle serait la part d'un « facteur scolaire » dans les dépressions de l'adolescent ? Quelle influence aurait-il sur un risque de dépression non encore déclaré ? Selon quelles modalités agirait-il sur le sujet et comment l'observerait-on ? C'est à ces questions que ce travail de thèse va tenter de répondre.

Nous nous appuyerons dans cette première partie sur l'état des connaissances à ce sujet et sur différents concepts que nous explorerons ; notamment ceux d'adolescence, de dépression, de stress scolaire, de souffrance à l'école et de burnout, également appelé épuisement professionnel.

Nous aborderons ces concepts tels qu'appréhendés par différentes approches, qu'elles soient de la psychologie clinique, de la psychanalyse, de la psychologie cognitive ou sociale ou encore de la psychiatrie et des sciences de l'éducation. Nous ferons pour notre part enfin, plus particulièrement référence à l'approche psychodynamique dans laquelle nous nous inscrivons.

Première partie
CONTEXTE THEORIQUE

1. SPECIFICITE DE L'ADOLESCENCE

1.1. Aperçu historique et psychosocial :

L'adolescence, du grec « adolescens » ou du latin « adolescentia », en d'autres termes « celui qui grandit » ou « grandir vers », est considérée aujourd'hui comme une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte.

Dans l'Antiquité déjà, Platon considérait selon sa théorie de la dualité du corps et de l'âme, que cette transition consistait en une maturation graduelle transformant la première couche de l'âme des désirs et des appétits, intrinsèque à l'homme, en une deuxième couche. Celle-ci est caractérisée par la compréhension des choses et l'acquisition des convictions, du courage, de la persévérance et de l'agressivité, et conduisant certains à l'adolescence ou à l'âge adulte à parvenir à l'intelligence et à la raison, éléments de la troisième couche, composée de l'esprit, de l'immortalité et du surnaturel. Aristote quant à lui, envisageait des stades hiérarchisés où les jeunes enfants dominés par leurs appétits et leurs émotions s'avéraient capables d'actions volontaires mais non de choix réels, ce qui les rendaient semblables aux animaux. La capacité de choisir n'intervenait qu'au second stade entre huit et 14 ans, appétits et émotions étant alors subordonnés à un contrôle et à des règles. La période de 15 à 21 ans était celle des passions, de la sexualité, de l'impulsivité et du manque de contrôle de soi, mais c'était aussi le temps du courage et de l'idéalisme (Coslin, 2002).

Au moyen âge, le sujet est regardé au travers du prisme de la théologie, et l'enfant est considéré comme un petit adulte. La notion de stades de développement n'existe pas et en Europe occidentale l'âge qui correspond aujourd'hui à l'entrée dans l'adolescence, c'est-à-dire aux alentours de 14-15 ans, est alors considéré comme l'entrée dans l'âge adulte. Il est attendu à partir de cet âge que l'individu se prenne en charge et subviene à ses besoins de façon autonome et on attend de lui qu'il participe à la vie économique de la société.

A la renaissance avec l'émergence de l'humanisme, la vision sur la « jeunesse » change un peu : on ne naît pas homme, on le devient, la jeunesse devient alors une phase d'apprentissage, de formation à devenir adulte. Ensuite au fil des siècles elle est, selon le contexte historique tantôt reconnue tantôt occultée. Au siècle des lumières elle est à nouveau

considérée comme une étape centrale en terme d'éducation et de pédagogie, mais ceci en grande partie selon la classe sociale de l'individu. On trouvera également sous Napoléon Bonaparte un système éducatif différenciant la jeunesse de l'âge adulte, mais là encore, marqué d'importantes disparités sociales. Conjointement à cela, l'espérance de vie augmente et les conditions démographiques deviennent favorables à la distinction dans la population d'un statut particulier d'adolescent (Cannard, 2010).

Cependant, ce n'est qu'au cours du XIXe siècle que cette notion apparaît avec la création de nouvelles classes d'âge distinctes, du fait du prolongement de l'âge de mise au travail, d'abord à 8, à 13, puis à 16 ans dans les années 1950. Jusqu'au milieu du XIXe siècle, un ouvrier sur cinq était un enfant. Ce n'est qu'en 1841 que l'âge minimum d'embauche est fixé à 8 ans et que la durée de travail quotidien est limitée à huit heures entre 8 et 12 ans. C'est seulement en 1874 que le travail industriel est interdit aux moins de 12 ans, sauf dans les filatures où la limite est fixée à 10 ans. Ce n'est qu'en 1886 que la loi soumet les jeunes à l'obligation scolaire jusqu'à 11 ans (Fize, 1994 *in* Coslin, 2002), et il faut attendre 1892 pour qu'elle réduise à six heures la durée de travail des moins de 12 ans et à onze heures celle des jeunes âgés de 16 à 18 ans. Cette évolution a pour conséquence la création au cours du XIXe siècle d'un nouvel espace : on ne travaille pas, mais alors que fait-on et où est-on ? Le lien à la scolarité de même que le lien à la famille se prolonge d'autant, la dépendance aux parents s'inscrit sur une plus longue période.

On peut y voir également un besoin à l'époque de mettre à l'écart et de contenir une jeunesse qui sous certains égards est dérangeante, tout comme le portait la pensée de Durkheim à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, pour qui la jeunesse représentait un facteur de désintégration de la société, une menace de déséquilibre, par ses aspects excessifs, parfois violents et brutaux : « *Point n'est besoin de rappeler que la force pulsionnelle des jeunes a toujours fait peur et que la société n'a eu de cesse de créer des institutions pour la contenir. En 1866, la définition de l'adolescence dans le Larousse associait celle-ci à l'idée d'un danger pour la société* » (Birraux, in Marty, 2003). L'adolescence est ainsi dans la pensée collective de l'époque stigmatisée et crainte, et de ce fait les politiques en application vont chercher à la déresponsabiliser dans le but de mieux la contrôler : « *la représentation de l'adolescent à travers les premiers travaux scientifiques, les ouvrages littéraires et les discours des moralistes est fort négative : il est considéré comme ingrat, gauche, indécis et immoral. On entre alors dans une pédagogie de la méfiance où contrainte et discipline sont à l'honneur. Les internats se développent un peu partout et ont pour but de séparer l'individu*

de sa famille mais surtout du monde » (Cannard, 2010). Nous verrons plus loin comment l'institution scolaire s'est ainsi inscrite dans une politique d'encadrement de cette jeunesse tout au long de l'histoire.

Coslin (2002) énonce pour sa part trois facteurs déterminants cette évolution à partir du milieu du XIXe siècle : l'avènement de l'industrialisation qui entraîne le déclin de l'apprentissage des métiers, l'extension de la scolarité et le repli de la vie familiale au sein d'un foyer manifestant en quelque sorte la naissance de la famille moderne constituée du père, de la mère et des enfants et excluant progressivement les ascendants et les collatéraux. « *Un long moment s'établit alors entre la puberté et le départ du foyer ; c'est l'adolescence telle que nous la connaissons aujourd'hui* » alors que jusqu'au milieu du XIXe siècle « *les jeunes quittent souvent leurs familles dès qu'ils sont pubères pour vivre dans une autre unité domestique, avant de s'engager dans un mariage relativement tardif. Ils vivent alors, rappelle Claes (1991), dans une « semi autonomie », placés comme apprentis ou comme servantes, parfois dans des lieux très éloignés du foyer parental. La prise en charge d'une vie propre est alors facilitée par la réduction du contrôle familial. Comme le remarque Ariès, l'enfant passait alors des jupes des femmes - sa mère, sa grand-mère, sa nourrice - au monde des adultes* ». Ainsi, n'étant pas encore considéré comme adulte ni n'en étant tout à fait différencié, l'adolescent obtient une place bien définie, un rôle social, voire économique, à part entière. D'après Lesourd (2005), ils pouvaient même avoir une fonction de régulation des mœurs, de contestation sociale ou encore de médiation entre différents groupes sociaux ; tous ces rôles étant légitimes et reconnus par le monde des adultes.

Au niveau social, ce n'est qu'à partir du XIXe siècle que l'on commencera à considérer légalement en France une protection des mineurs. Ainsi en 1810, la première édition du code pénal ne prévoit pas de délit d'attentat aux mœurs sur enfants, atteintes qui ne seront pénalisés qu'en 1832 et seulement alors pour les mineurs de moins de 11 ans, la limite étant portée à 13 ans en 1863 et à 15 ans en 1945 seulement. Des institutions de protection des mineurs sont également créées telle que, entre autre, en 1945, la mise en place de l'éducation surveillée et de la rééducation, et en 1958, le maintien dans le milieu social pour la prévention de la récidive. De la même manière, cette période d'âge n'est également différenciée de l'âge adulte sur un plan judiciaire qu'à partir du XXe siècle par la primauté de l'éducatif sur le répressif concernant les sujets mineurs. Cette politique tranche avec celle du passé qui faisait la part belle aux maisons de correction, à la répression et à l'enfermement. L'adolescent est

dorénavant sur le plan juridique également, considéré comme un sujet en cours d'évolution (Coslin, 2002).

Cette différenciation dans nos sociétés entre « sujet mineur » et « sujet adulte » marque cette période par le fait que l'adolescent n'est plus considéré par la société comme un enfant mais ne répond pas encore tout à fait des droits et des devoirs de l'adulte. Selon une approche sociologique, d'après des auteurs tels que Davis (1944), Brim (1976), Elder (1975) ou encore Thomas (1968)¹, l'adolescence se caractérise ainsi par une transition générale dans les rôles que la personne assume. La transition entre les rôles sociaux attribués pendant l'enfance et ceux en vigueur à l'âge adulte peut parfois faire conflit, lorsque ceux-ci sont contradictoires : *« l'optique sociologique conçoit donc l'adolescence comme un tournant décisif dans le processus de socialisation qui implique des tensions reliées aux changements de rôles, aux pressions extérieures et intérieures que subit la personne. »*. Ces différentes tensions pourront être plus ou moins importantes chez l'adolescent selon l'interaction qui s'exerce entre lui et ses principaux agents de socialisation (parents, enseignants, amis, etc.) ainsi que selon également le contexte socioculturel dans lequel il vit et le contexte historique au sein duquel se déroule son adolescence.

De nos jours, ces écarts et conflits de rôles peuvent d'autant se ressentir que cette période de transition entre l'enfance et l'âge adulte s'est allongée, le moment qu'on appelle « d'entrée dans la vie active » ayant été sans cesse repoussé. L'adolescence contemporaine s'étale souvent au-delà des 20 ans, du fait du prolongement des études et de la difficulté d'accès à une vie professionnelle, pénurie au sein du monde du travail et chômage oblige. Cannard (2010) souligne le paradoxe de notre société actuelle de consommation et de nouvelles technologies qui donne l'illusion aux adolescents, tout dépendants qu'ils soient de leurs parents et/ou de la société, d'être des individus autonomes. Ainsi : *« Conjointement à cette exclusion professionnelle, et paradoxalement, les jeunes sont la cibles des publicitaires. C'est la conquête d'un nouveau marché économique basé entre autre sur le conformisme recherché par les adolescents, avant même qu'ils ne possèdent une source de revenus personnels »*. De la même manière : *« Un changement, et non des moindres, dans notre société du XXI^e siècle, est l'utilisation croissante des nouvelles technologies et des médias. Les jeunes d'aujourd'hui sont tombés dedans quand ils étaient petits. [...] Tout leur monde social tourne en effet autour des iPod, des téléphones mobiles, et d'internet, ses logiciels de consommation, ses blogs et ses réseaux sociaux (Metton-Gayon, 2009). Coupés du monde*

familial par l'intimité de la chambre, ils se sentent tout à coup autonomes, voire tout-puissants ». La réalité du statut de mineur est ainsi en permanence opposée à cette idée et cette volonté d'être indépendant entretenant la contradiction entre les deux, impliquant pour l'individu une difficulté supplémentaire à se situer dans son identité.

1.2. Considérations morpho-physiologiques :

Nous l'avons vu, la période de l'adolescence est remarquée, au cours du développement humain, comme une étape bien différenciée et particulière. Il va sans dire que le premier indicateur de ce moment de la vie reste la modification de l'aspect physique du corps : avec le passage d'un corps d'enfant à celui d'un corps d'adulte, sous l'effet de la puberté par l'activation de l'axe hypothalamo-hypophyso-gonadique. La croissance staturo-pondérale s'accroît et les caractères sexuels secondaires se développent, avec la mue de la voix chez le garçon et l'apparition des règles chez la fille, aboutissant à la sexualisation du corps et à un travail de prise de conscience plus marqué du genre auquel appartient le sujet. Cette maturation pubertaire comme facteur de développement important après le stade du nourrisson est également le seul dont le sujet ait alors pleinement conscience (Rodriguez-Tomé, 1997).

Ces modifications à l'œuvre au niveau physique vont obliger l'individu à un travail d'adaptation, d'appropriation de ce corps nouveau et différent. Pour Cannard : « *Les transformations morphologiques et physiologiques qui vont mener à la morphologie adulte mais aussi à la sexualité adulte sont à la fois source d'angoisse, de fierté et d'affirmation. L'adolescent ne se reconnaît plus dans un corps qui lui est étranger et ne peut plus se référer au corps d'enfant qu'il n'a plus. Le temps de la puberté avec les transformations qu'elle inaugure est un temps de dysharmonie* ». La question de l'image de soi, de l'image du corps, va alors être au centre de nombreuses problématiques de cet âge, au travers de cette recherche de re-connaissance de soi. Les préoccupations concernant l'aspect physique de ce corps en transformation sont récurrentes avec l'alternance voir parfois la dominance d'un sentiment de mal-être et d'insatisfaction.

Là encore, le monde social aura toute son influence, non seulement au travers du regard porté sur l'individu par les autres et par lui-même, mais également par les normes en

¹ In Richard Cloutier, Psychologie de l'adolescence, 2^{ème} édition, Gaëtan Morin, 1996, Québec

vigueur concernant les caractéristiques physiques d'une apparence valorisée dans le cadre de standards esthétiques. Les stéréotypes véhiculés par ces normes sociales font de l'apparence physique un facteur direct d'intégration : « *La beauté joue un rôle de premier plan dans le processus de valorisation sociale et d'élaboration de l'image personnelle des adolescents. L'image sociale semble soumise à des constantes esthétiques faisant en sorte que certains types physiques seraient considérés comme plus attirants que d'autres. Cette réalité synthétise l'estime de soi* ».

Ces problématiques d'ordre narcissique et génitalisées de modifications morphologiques et physiologiques s'accompagnent bien évidemment de remaniements d'ordre psychologique et psychique. Nous allons à présent nous intéresser à comment ces derniers ont ainsi été théorisés dans le champ de la psychologie et de la psychanalyse.

1.3. Adolescence et psychologie :

Dans le champ de la psychologie, c'est à partir du XXe siècle que cette tranche d'âge va susciter un intérêt particulier avec des auteurs tels qu'Anna Freud, Blos, Laufer et de nombreux autres.

Stanley Hall sera le premier psychologue à se pencher sur cette période dans sa théorie biogénétique de la récapitulation en 1904 dans laquelle il décrit l'adolescence comme un stade spécifique s'étendant de l'âge de 13 à 24 ans. Pour Hall, le jeune enfant vit comme un animal qui, poussé par des forces maturationnelles internes, codées génétiquement, évolue graduellement vers un comportement plus articulé et mieux contrôlé. Le préadolescent, qu'il situe entre 8 et 12 ans, est lui prédisposé à l'apprentissage du contrôle de soi et d'habitudes diverses. C'est un âge privilégié pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de langues étrangères, d'habileté mécanique, etc. la période de l'adolescence quant à elle est caractérisée par des contradictions, par des oscillations entre activité passionnée et léthargie indifférente ainsi que par le passage de l'égoïsme étroit à l'altruisme noble.

À la suite de Stanley Hall, différents modèles psycho-développementaux seront énoncés. On trouve ainsi la théorie de Gesell, psychologue américain, qui propose au début des années 50 une théorie normative du développement, soit un modèle de l'évolution normale basée sur l'observation des événements développementaux généralement vécus d'une année à l'autre de la vie. Selon lui, malgré des vérités apparentes, l'adolescence est un processus

cohérent de maturation ; chaque individu est unique dans sa structure de croissance mais partage une structure génétique de développement avec tous les autres membres de son espèce. Gesell nomme ce processus de changement maturationnel la « morphogénèse », pouvant se concevoir comme une spirale déterminant des moments de progrès rapides et des moments de régression utiles consolidant l'acquis et suivis à leur tour par des pointes de progression tout au long du développement (Cloutier, 1996). Ainsi, pour l'auteur, c'est à l'adolescence que se façonne le caractère, la personnalité de l'individu, tout en conservant une base s'étant construite pendant l'enfance : *« l'adolescence entraîne de profonds changements dans l'organisation plus complexe du système nerveux central et dans les échanges biochimiques de l'organisme. Ces changements s'accompagnent d'altérations également profondes des structures de comportements et des attitudes émotionnelles. L'individualité de base de l'enfant reste assez constante, même pendant les transitions de la jeunesse, mais son point de vue sur lui-même et sur la culture subit des réorientations de grande portée »* (Cloutier, 1996).

Toujours parmi les modèles de psychologie du développement, le plus référencé de nos jours restera celui de Piaget qui attribue à l'adolescence l'accès à la pensée hypothético-déductive à partir de l'âge approximatif de 12 ans. Celle-ci est caractérisée par une capacité d'élaboration d'hypothèses testées relativement à un problème concret et aboutissant à des conclusions appropriées. Alors que d'après le stade précédant de la période opératoire concrète située de 7 à 12 ans l'enfant passe d'une opération concrète à une autre dans sa recherche de solutions, ici l'adolescent examine l'ensemble des actions virtuelles avant d'exécuter une action réelle. Il peut ainsi agir selon un plan d'ensemble organisé à partir d'actions abstraites permettant d'envisager tous les cas possibles dans une situation donnée. Ce mode de raisonnement est qualifié d'« intelligence opératoire formelle », permettant l'établissement de relations entre le réel et le possible : *« l'adolescence s'accompagne donc d'une réorganisation de l'appareil conceptuel. L'innovation principale de ce changement réside dans la capacité de passer du réel au possible, c'est-à-dire de sortir du concret pour accéder à l'abstrait, à l'hypothèse, à la déduction. Formuler des hypothèses, planifier des activités, établir des stratégies, tirer des conclusions à partir de l'examen systématique de données, estimer les chances de succès ou d'échec d'une activité, etc., sont autant d'exemples d'opérations dorénavant possibles pour l'adolescent »* (Cloutier, 1996). Cependant, l'acquisition de la pensée formelle par la maîtrise du raisonnement hypothético-déductif n'est pas atteinte par l'ensemble des adolescents et des adultes. De nombreux jeunes bien que

démontrant une intelligence normale, sont encore en décalage par rapport à un tel achèvement et dans la plupart des situations nouvelles que les sujets formels sont susceptibles de rencontrer ils utiliseront encore une façon intuitive d'aborder les questions. L'évolution vers une organisation systématique de la pensée ne se fera que progressivement (Linn et Songer, 1991)². Ainsi, « *la structure formelle du raisonnement ne se manifeste pas nécessairement dans toutes les conduites des sujets capables de l'utiliser. Les scientifiques les plus productifs n'échappent d'ailleurs pas à cette réalité. Bref, il convient de considérer le modèle piagétien de raisonnement formel comme un point d'arrivée par rapport à l'organisation des opérations mentales à l'adolescence, et non pas comme un acquis survenant subitement à 12 ou à 15 ans* » (Cloutier, 1996).

Les théories psycho-développementales abordent donc l'adolescence en termes de stade et traitent le plus souvent du sujet par une approche triple : physiologique, psychologique et sociale. L'approche développementale aura néanmoins en commun avec l'approche psychanalytique d'avoir édifié la période de l'adolescence comme s'insérant dans une ligne développementale maturationnelle. Si Hall et Freud furent à leur époque contemporains, la psychanalyse mis pour sa part plus de temps à se pencher de façon différenciée sur cette période particulière de la vie, qu'elle englobait dans le champ d'étude de l'enfance. Ainsi à ses débuts, la discipline fait état de nombreux cas d'étude d'adolescents, mais traités sous le corpus de la psychiatrie infanto-juvénile à travers la notion de puberté. D'après Ouvry (2003) : « *chaque aspect de l'adolescence était l'occasion de réflexion et d'élaboration ; jamais, cependant, il n'y eut regroupement de ce travail et jamais l'adolescence ne fut différenciée comme une entité en soi* ». Toutefois, « *en décentrant de l'adolescence le refoulement associé à la sexualité - par la découverte de la sexualité infantile - et, conjointement, en la dégagant des a priori réducteurs et défensifs qui y étaient attachés, Freud a défini une nouvelle perspective et ouvert ainsi la voie à un discours nouveau rendant possible une théorisation des processus d'adolescence* ». Si à première vue il n'accorde à l'adolescence qu'une place toute relative par rapport à l'importance de la sexualité infantile dans sa théorie en réfutant l'idée que la « vie sexuelle » ne débute qu'à partir de la puberté ; il appuie cependant cette théorie autant sur une clinique de l'enfant que sur une clinique de l'adolescent comme nombre de ses cas en témoignent. Dans ses « *Trois essais sur la théorie de la sexualité* » Freud aborde ainsi la période de l'adolescence, témoignant que celle-ci n'est de fait pas ignorée de lui, malgré que : « *bien que l'on puisse s'interroger sur l'importance*

² In Richard Cloutier, Psychologie de l'adolescence, 2^{ème} édition, Gaëtan Morin, 1996, Québec

relative de ce chapitre : s'agit-il de traiter de la puberté en soi ou de conclure un ouvrage centré sur la sexualité infantile et ses conséquences ? La question mérite d'être posée... » (Ouvry, 2003). Cependant, la définition de ces stades successifs opère une prise en compte différente de cette période de la vie particulière qu'est l'adolescence : *« Freud a établi un changement de perspective par rapport à la vision commune de la sexualité. La perception populaire faisait de la puberté le début de la vie sexuelle de l'homme. Freud, mettant en évidence l'importance de la précocité de l'activité sexuelle dès l'enfance, redonne à la puberté une nouvelle dimension. Il la définit finalement comme un moment particulier de reprise de l'activité libidinale, sur fond d'éprouvés œdipiens, où biologie et psychologie (par le biais de l'activité fantasmatique) se lient pour permettre à l'homme d'accéder à la maturité »* (Ouvry, 2003). D'après le modèle théorique psychanalytique, l'adolescence tient alors une place de résolution plutôt que d'initiation, résolution se basant sur les acquis de la genèse de la sexualité infantile et qui ouvre la voie à un positionnement adulte : *« Freud définit donc explicitement l'adolescence comme étant le moment clé du renoncement à l'inceste, du relâchement des « liens familiaux qui existaient seuls pendant l'enfance ». Le choix d'objet s'accomplit sous la forme de représentations, de fantasmes qui reprennent les tendances de l'enfance, renforcés cette fois par le développement somatique lié à la puberté, mouvement nécessaire pour passer du choix d'objet incestueux au choix d'objet adéquat »* (Marty, 2003). Pour Freud, la période d'adolescence est donc incluse dans le déroulement des stades chacun caractérisé par une économie libidinale des pulsions, et apparaissant à la suite de la période de latence, à l'éveil de la puberté. Le stade génital est ainsi catalysé par cette dernière : *« les transformations pubertaires sont à l'origine de l'évolution libidinale de l'adolescence qui se caractérise par la découverte de l'objet sexuel, le primat de la génitalité et la différenciation des sexes. L'appareil psychique qui doit faire face aux nouvelles pulsions est l'héritier de l'organisation œdipienne et des choix libidinaux infantiles »* (Cannard, 2010).

Les grandes lignes de réflexion étaient déjà ainsi tracées afin que soit poursuivie la théorisation sur cette période de la vie. D'autres auteurs à la suite de Freud se sont donc penchés sur la dynamique de l'adolescence prise de façon singulière. C'est à partir du milieu du siècle dernier que la psychanalyse va clairement identifier l'adolescence comme une étape à part entière étudiée pour elle-même et différenciée des stades de l'enfance, notamment avec l'intérêt que lui porte tout d'abord Anna Freud. Pour celle-ci l'adolescence est considérée de façon spécifique, non plus seulement en tant que phase de clôture de la dynamique libidinale infantile. Elle différencie préadolescence et adolescence : *« la préadolescence est le prélude à*

la « révolte de l'adolescence ». Elle constitue donc un retour à des attitudes et à un comportement du passé qui réveille, en particulier, la relation d'objet partiel, la recherche de la satisfaction entière du besoin et l'ambivalence. L'adolescent lutte contre les liens qui l'attachent aux objets de son enfance en les niant, en s'opposant à eux, en s'en détachant et en les abandonnant. Il se défend ainsi contre la prégénitalité et établit en définitive la primauté génitale : l'investissement libidinal est transféré sur des objets du sexe opposé, en dehors de la famille » (A. Freud, 1965). L'adolescence est ici entendue comme une phase de remaniements nécessaires à l'organisation psychique infantile, aboutissant à la résolution d'un certain nombre de conflits. Les manifestations en découlant sont considérées comme normales : « le tableau change, une fois de plus, avec l'entrée dans l'adolescence proprement dite. Les tendances génitales qui émergent alors jouent le rôle d'une cure transitoire pour certaines des dispositions passives et féminines qui ont été acquises à l'occasion du complexe d'Œdipe négatif et ont survécu à travers la phase de latence et la préadolescence. Elles écartent aussi les tendances pré-génitales diffuses de la préadolescence. À ces exceptions près, [...] l'adolescence crée sa propre symptomatologie qui, dans les cas les plus sévères, est d'ordre quasi asocial, quasi psychotique et borderline. Cette pathologie disparaît également quand l'adolescence est terminée » (A. Freud, 1965). Cette période de remaniement est également une période de remaniement des mécanismes de défense qu'Anna Freud a distingué dans leur fonction à ce moment particulier de la vie, permettant une prise de distance d'avec les parents. Elle a de fait pu en dégager les principales expressions : « l'un consiste ainsi à renverser les affects dirigés vers les parents, transformant l'amour en haine et le respect admiratif en mépris. [...] De plus, le sentiment d'angoisse et de culpabilité qui assaillent l'adolescent entraînent à leur tour des mécanismes de projection permettant à l'adolescent d'attribuer à ses parents ses propres sentiments d'hostilité. Ce retournement des affects peut conduire l'adolescent non plus à agresser l'ancien objet d'amour mais à tourner cette agression contre lui-même. Nouvelle défense qui peut induire à son tour des tendances dépressives, voire suicidaire chez l'adolescent, si les sentiments d'abandon et de culpabilité sont trop forts, comme cela peut être le cas lorsque les parents ne répondent pas à son agressivité » (Cannard, 2010). Les affects et les états émotionnels en découlant sont de ce fait analysés et prennent sens comme étant justifiés dans un ensemble de mouvements psychiques à visée évolutive.

A la suite d'Anna Freud, Blos va plus loin dans l'analyse de ces différents mécanismes. Il entend cette période de la vie comme un processus, engendré par l'évolution

physiologique du corps : « *L'événement biologique que constitue la puberté entraîne une nouvelle organisation du moi et des pulsions. On retrouve dans ce processus le même modèle de développement que dans la première enfance, où les organisations mentales étaient formées en association avec les fonctions physiologiques, établissant ainsi les zones érogènes du corps* » (Blos, 1962). Ce processus s'appuie essentiellement sur l'équilibre de la construction psychique infantile passée, et apparaît tributaire de cette dernière : « *La maturation sexuelle est l'événement biologique qui introduit la puberté : les pulsions s'intensifient ; les nouveaux buts pulsionnels n'émergent que lentement et graduellement, tandis que les buts et objets infantiles de la satisfaction pulsionnelle sont ramenés temporairement au premier plan. Ce processus arrive à son terme lorsqu'est établie une identité concordante avec le sexe et ego-syntonique. Il ne peut être compris qu'en fonction de sa préhistoire, de la poussée maturationalne innée et des pulsions orientées vers un but, parce que ces facteurs, dans leur interaction mutuelle, influent sur la formation définitive de la personnalité. Cependant, ce qu'il y a d'unique et de spécifique dans le développement de l'adolescent est qu'il est déterminé par des organisations psychiques antérieures et par les expériences individuelles durant les années de prélatence* » (Blos, 1962). A ce processus, Blos définit cinq phases de façon plus approfondie, se répartissant notamment en début, milieu et fin d'adolescence. La période de latence en constitue la période préliminaire préparant à l'adolescence et déterminant la façon dont celle-ci va être abordée et se dérouler. La sexualité y est latente, et le moi et le surmoi y sont renforcés afin d'amorcer la poursuite du processus de développement : « *La consolidation opérée dans la période de latence est la condition préalable à l'entrée dans la phase adolescente d'organisation des pulsions ; faute de quoi l'enfant pubescent sera livré à une pure et simple intensification des crises qui ont précédé la latence et montrera une conduite infantile tenant davantage d'un arrêt de développement que d'une régression* » (Blos, 1962). Viennent ensuite les cinq phases de l'adolescence selon Blos :

1. La première est constituée de la préadolescence pendant laquelle l'activité pulsionnelle jusque-là relativement silencieuse se réveille et opère un retour « *de tous les modes de satisfaction libidinale et agressive des premières années de la vie* ».
2. La seconde, qualifiée de « *première adolescence* », est la période de sortie de la préadolescence, marquée par des tentatives répétées de désinvestissements des premiers objets d'amours que sont les parents. Cette période voit revenir une économie libidinale empreinte de ses caractéristiques antérieures : « *Pour Blos (1967), l'ambivalence ranimée crée d'une*

manière caractéristique chez l'adolescent l'attitude de contradictions labiles affectives, pulsionnelles, psychiques et comportementales. Les fluctuations extrémistes entre les pôles opposés de l'amour et de la haine, l'activité et la passivité, la virilité et la féminité, la fascination et le désintérêt, les envies régressives de dépendance et les efforts d'indépendance sont typiques à cet âge » (Tyson, 1996).

3. La troisième, « *l'adolescence proprement dite* » est la phase au cours de laquelle se précisent plus clairement les choix d'objets adolescents : « *pendant l'adolescence proprement dite, s'opérera un changement décisif : orientation vers l'hétérosexualité et abandon définitif et irréversible de l'objet incestueux [...] c'est durant cette phase que se fera la rupture définitive avec les modes de vie de l'enfance* ». Ces deux phases qui sont donc la première adolescence et l'adolescence proprement dite apportent avec tumulte une réorganisation profonde de la dynamique psychique et de la vie affective. Selon l'auteur : « *la découverte de l'objet hétérosexuel, rendue possible par l'abandon des positions narcissiques et bisexuelles, caractérise le développement psychologique de l'adolescence proprement dite. Pour être plus précis, disons que la pulsion appropriée au sexe prend graduellement de l'ascendant, et fait peser une angoisse conflictuelle de plus en plus intense sur le moi* ». Avec la détermination du choix d'objet, l'identification au genre féminin ou masculin se confirme également : « *la formation de l'identité sexuelle sera l'ultime acquisition de la différenciation pulsionnelle qui s'opère durant cette phase* ».

4. La quatrième phase est celle de l'adolescence tardive, conçue comme une phase de consolidation : « *l'adolescence tardive est un tournant décisif ; autrement dit, c'est un temps de crise. Dernière crise de l'adolescence qui, souvent, sollicite à l'excès la capacité d'intégration dont l'individu dispose, et aboutit à des échecs d'adaptation, engendre des déformations du moi, des manœuvres défensives, une psychose* ». Blos souligne ainsi que le sortir de l'adolescence ne signifie pas forcément l'équilibre psychique et l'entière résolution des conflits œdipiens : « *les résidus des fixations et refoulements surgissent sous des formes dérivées ; ils provoquent le moi et le forcent à des efforts incessants pour maîtriser ces influences perturbatrices ; et ce sont ces efforts qui donnent un sens à la vie adulte, la modèlent et la colorent* ».

5. Enfin, la post-adolescence constitue la cinquième et dernière phase du processus d'adolescence, qui marque cette fois la transition entre celle-ci et l'âge adulte : « *la structure psychique acquiert, vers la fin de l'adolescence tardive, une fixité qui laisse à l'adolescent le loisir de se consacrer maintenant à la tâche d'harmoniser les divers éléments qui composent*

sa personnalité [...] C'est pendant la post-adolescence qu'est le plus actif le processus par lequel l'organisation des pulsions et l'organisation du moi s'harmonisent entre elles, par lequel également les composants de chacune de ces deux organisations s'harmonisent entre eux ».

L'auteur a ainsi détaillé comment débutait et comment se terminait l'adolescence. Tyson (1996) relève ainsi dans le modèle de Blos quatre objectifs qui sont nécessaires au sujet au sortir de ce processus afin que sa structure de personnalité soit stable : *« Le premier correspond au second processus d'individuation, c'est-à-dire à l'acceptation de l'autorité des parents et du surmoi. L'adolescent peut après ce consentement se sentir plus responsable « de ce qu'il fait et de ce qu'il est » (Blos, 1967, p.148). Le deuxième vise la fin et l'abandon des rancunes à propos des événements ou traumatismes irrémédiables de l'enfance tels que les conséquences de la perte d'objet, les effets de sensibilité particulière ou d'incapacité physique. Le troisième but de l'adolescent est de s'inscrire dans la continuité historique avec son passé. S'autoriser à connaître qui on est et d'où on vient permet de se désengager de l'environnement adulte qui donne alors des soins sans provoquer une perturbation désorganisatrices. La quatrième épreuve, c'est la résolution définitive des conflits bisexuels et la consolidation de l'identité de genre et du choix sexuel. Ces préalables donnent à l'individu la liberté de trouver un objet d'amour adulte approprié ».*

De son côté, Erikson (1956) développe le concept de « crise d'identité » au cours de laquelle les changements physiologiques qu'entraîne la puberté vont principalement porter leur influence sur le fonctionnement du surmoi : *« [celui-ci joue] un rôle essentiel dans l'expression de la potentialité de l'individu lors d'une période où de nouveaux changements doivent se produire dans les attitudes envers les pulsions, les objets et les idéaux. De plus en devenant complètement autonome, l'adolescent doit, de façon significative, être de plus en plus responsable de lui-même et de ses actes. Le surmoi doit alors devenir totalement intériorisé et l'autorité parentale abandonnée. Enfin, le fonctionnement du moi doit prédominer celui du surmoi » (Tyson, 1996).*

Plus tard, sous une perspective psychopathologique, Laufer apporte le concept de « rupture du développement » ou « breakdown » en anglais, où le corps et sa sexualisation tiennent une place centrale. Pour lui, la fonction principale de l'adolescence est d'établir une différenciation des genres masculin et féminin avec pour le moi l'identification exclusive à l'un d'entre eux. Cette dynamique se voit imposée par les changements maturationnels et l'apparition des caractères sexuels secondaires : *« à la puberté un processus développemental*

s'installe qui est qualitativement différent de ce qui existait auparavant. Le fait d'être en possession d'un corps sexuellement mature oblige chaque adolescent, que son développement procède dans une direction normale ou pathologique, à faire des choix inconscients qui auront pour conséquence une identité sexuelle irréversible à la fin de l'adolescence. En d'autres termes la fonction développementale principale de l'adolescence est l'établissement de l'organisation sexuelle définitive, une organisation qui doit dorénavant inclure les organes génitaux physiquement mature comme faisant partie intégrante de la représentation du corps. Une fois cette organisation sexuelle définitivement établie, la possibilité d'une sorte de compromis interne, qui a pu exister plutôt dans l'adolescence, n'existe plus » (Laufer, 1996).

La rupture de développement sera alors l'impossibilité, du fait de facteurs entravants prenant leurs racines dans l'enfance, de l'établissement de ce choix d'identification : « *La rupture du développement décrit une interférence dans un processus ; il peut s'agir d'une rupture qui n'entrave pas la relation de l'individu avec le monde extérieur, ou qui peut représenter une rupture avec la réalité et indiquer la présence d'une pathologie très grave » (Laufer, 1996).*

Elle signe dans tous les cas chez l'adolescent « *un rejet inconscient du corps sexué, une haine du corps, et un besoin de maintenir inconsciemment une image de lui-même comme d'une victime ou de quelqu'un qui est persécuté ou réduit à l'impuissance par des forces internes sur lesquelles il n'a aucun contrôle » (Laufer, 1996).*

Le sortir de l'adolescence sera alors dépendant du fait de trouver un compromis non pathologique à cette rupture et l'acceptation d'un corps adulte.

D'un point de vue psychodynamique, la spécificité de cette période est donc aujourd'hui entendue comme incluant de nombreux remaniements au niveau du fonctionnement psychique intra et inter-subjectif. L'ensemble des auteurs se rejoignent pour souligner l'importance des conséquences des modifications physiologiques entraînées par la puberté à cet âge sur le psychisme au plan narcissique et objectal. Au niveau narcissique, le passage d'un corps d'enfant asexué et infantile à un corps sexué génital de futur adulte, et au niveau objectal, le passage de l'investissement des objets parentaux à d'autres objets sociaux. Ces trajectoires croisées caractérisent le « pubertaire » tel que défini par Gutton et fait selon lui toute la spécificité du processus de l'adolescence, période à part entière au sein du développement du sujet. Ainsi : « *l'impossible unité première entre théories infantiles et pubertaires débouche sur l'exigence plus ou moins violente d'un travail de resubjection : le pubertaire comme processus d'incertitude, réinterrogeant au quotidien la sensorialité. » (Gutton, 2004).*

La construction psychique établie au cours de la phase de latence au sortir du

complexe d'œdipe infantile se trouve bouleversée au travers de la « scène pubertaire », réactualisant la pulsionnalité infantile et le complexe d'œdipe lui-même : « *Le concept de scène pubertaire, dont nous rappelons le caractère fondamental dans nos recherches est utilisé comme métaphorisation des processus internes et externes. Il contient et élabore le nouvel archaïque génital avec les scènes infantiles passées [...]. Un argument domine la scène : l'enfant du fait de la puberté entre dans la catégorie du possible c'est-à-dire de la réalisation de ses désirs érotiques et agressifs. L'infantile n'y est, ni oublié, ni remémoré mais répété* » (Gutton, 2004). La structuration du psychisme et de la personnalité se joue à cette période de la vie, au cours de laquelle la résolution des conflits donnera à l'adolescent l'accès à un positionnement de sujet : « *L'économie est faite de représentations d'action, sur le modèle du fonctionnement origino-primaire. D'une part, elle contient et élabore le nouvel archaïque génital avec les scènes infantiles passées, d'autre part sa réalisation est la première heure du « je » remanié par les éprouvés pubertaires, organisateur de représentations idéiques et d'énoncés identifiants refondateurs de la réalité psychique après le passage génital. La scène pubertaire est le premier acte de l'œdipe adolescent* » (Gutton, 2004). Le complexe d'œdipe se rejoue donc, mais cette fois pour aboutir dans sa résolution, plus ou moins bien réussie, à une structuration adulte de la personnalité.

Lesourd (2004), énonce la « *déconstruction-reconstruction des systèmes référentiels* », amorcée par les transformations morphologiques différenciant le corps de l'homme de celui de la femme et mettant un terme au caractère androgyne du corps de l'enfant : « *ce choc pubertaire de la rencontre d'un sexe autre, non pris dans la logique phallique, force tout sujet en adolescence à reconstruire son rapport au monde et au sexuel. En effet, sous les coups de boutoir du réel, l'organisation infantile construite sur la logique phallique/châtré s'avère pour ce qu'elle est en son fond : un leurre, une fiction. Le sujet a beau être devenu grand et être capable de la réalisation de l'acte sexuel, la promesse œdipienne du « quand tu seras grand... » n'est toujours pas réalisable. Le mouvement pubertaire sera de rendre compte de cet impossible, avec tous les tumultes de révolte qu'impose un renoncement aussi fondamental* ». Ainsi toutes les défenses mises en place à l'entrée de la phase de latence, et ayant permis la mise en sommeil de la pulsionnalité œdipienne, tombent sous le coup de l'évolution du corps réel et de sa différenciation d'avec les schémas et croyances passées. Lesourd (2004) compare cette effraction du réel du corps, dans les représentations infantiles inconscientes de corps adulte, à une effraction du réel traumatisante : « *Ce traumatisme de la sexualité adolescente s'explique par le fait que*

l'adolescent découvre que sa compréhension infantile du sexuel référé au phallus, quel que soit son sexe, n'est pas valable dans la réalité sexuelle adulte. Personne ne possède le phallus, il n'est que représentant du désir, et la croyance infantile s'avère un leurre ». L'illusion de toute-puissance et d'idéal accordée aux adultes s'efface au profit d'une représentation corporelle différenciée en féminin et masculin à laquelle accède l'adolescent en devenant adulte à son tour. Cet accès se fait progressivement par alternance de phases d'acceptation et de phases de lutte et de rejet, mais œuvrant à une nouvelle dynamique : « *Le pubertaire, ainsi, force à une reconstruction de l'organisation psychique, car dans la découverte même de l'autre sexe, ce sont les représentations du manque, comme structure centrale du désir humain, qui se désorganisent d'abord, puis se réorganisent* ». Ce manque ; le manque du phallus et le renoncement à l'idéal ; ouvre à un rapport génitalisé à l'autre, mais aussi au cours de l'adolescence et de ses temps de restructuration, à ce que l'auteur qualifie de « *dépressivité adolescente* », et que nous aborderons dans la partie qui suit.

L'adolescence est ainsi l'étape de prise d'indépendance vis-à-vis de l'adulte, et vis-à-vis de l'autre en général : « *on peut concevoir que c'est à l'adolescence que le sujet doit, sous l'influence de poussées internes et externes, et avec ses modalités nouvelles de prise de conscience et de représentation, se positionner face au problème de séparation / individuation, de dépendance / autonomie par rapport à l'objet, c'est-à-dire pour l'essentiel définir sa relation à l'objet en tant qu'objet de besoin, de désir, de jouissance. C'est à ce moment que se remet en question et que doit se préciser la nature de l'investissement objectal. Là va se déterminer sa part dans la constitution du sujet, et son influence sur ses modalités relationnelles* » (Corcos, 2005). C'est donc à l'adolescence que se constitue le plus en profondeur le sujet, et la phase de la vie où se forge sa relation à lui-même et ses relations d'objet, une phase de transition garante donc, de l'équilibre psychique futur.

Qu'en est-il alors de la psychopathologie à cet âge, et plus particulièrement concernant l'objet de notre recherche : le champ des dépressions ? Quelles ruptures s'engagent lors de telles décompensations et quels en sont les facteurs explicatifs ? Nous allons dans la partie qui suit tenter d'explorer les principales théories s'intéressant à la question.

2. LA DEPRESSION CHEZ L'ADOLESCENT

2.1. Historique du champ d'étude de la dépression :

D'après Jeammet dans sa préface du livre « les dépressions à l'adolescence » : « *la dépression, quelle que puisse être la multiplicité des facteurs en cause, traduit toujours l'échec du sujet, et plus spécifiquement de son appareil psychique, à gérer la situation présente* ». En effet, la dépression est plus à considérer comme le signe d'une décompensation d'un équilibre psychique que comme une entité pathologique en tant que telle, du fait qu'elle puisse se retrouver sur n'importe quel tableau clinique que ce soit et adopter autant de « figures » différentes. Il existe plusieurs types d'approches en psychologie et en psychiatrie de la dépression. C'est avec Kraepelin que commence son étude à proprement parlé, par la distinction qu'il fait entre démence précoce et psychose maniaco-dépressive dans son traité de psychiatrie en 1886. Cependant la dépression, sous les traits de la mélancolie, est référencée depuis la naissance des sciences médicales. C'est sa conception qui a pour sa part évolué au fil des siècles, aboutissant à la connaissance qu'on en a aujourd'hui.

La dépression est en effet identifiée dans l'histoire, sous le terme de mélancolie, dès l'antiquité au Vème siècle avant J. Christ, avec Hippocrate qui l'attribue à un excès de bile noire (d'où son nom tiré du grec pour bile noire « *melakhola* ») en circulation dans le sang et qui entraînerait un état de tristesse et d'abattement chez l'individu. Sont différenciés pour lui la mélancolie et l'épilepsie ; l'une affectant l'âme et l'autre le corps : « *Le plus souvent, écrit Hippocrate, les mélancoliques deviennent aussi épileptiques et les épileptiques mélancoliques. L'un ou l'autre apparaît selon l'endroit où frappe la maladie ; si elle frappe le corps : on est en présence d'épileptiques ; si c'est l'esprit : de mélancoliques* » (in Widlöcher, 1983). Le caractère psychologique de la maladie est bien identifié en comparaison à une affectation organique telle que l'épilepsie. Gallien reprendra plus tard la définition hippocratique de la mélancolie, en confirmant le rôle de la bile noire sur le caractère triste et affligé. Cette définition prévaudra ensuite jusqu'au XVIIIème siècle.

A la fin du XVIIIème siècle, avec l'apparition de la clinique moderne, portée par des noms tels que Pinet ou Esquirol, la perspective sur la mélancolie change, elle n'est plus

appréhendée en tant que maladie de l'âme mais comme un dysfonctionnement organique. Elle est classée en tant que « folie partielle », du fait qu'elle se différencie des autres types d'aliénation mentale car elle conserve sa part de lucidité en comparaison à d'autres troubles tels que la manie : « *dans ce regroupement plus vaste qui s'oppose au délire général, le critère essentiel est le caractère limité du délire. L'erreur isolée de jugement devient le trait fondamental. L'humeur ne constitue qu'un signe distinctif de second rang, puisqu'il ne fait qu'isoler la mélancolie dans le cadre de ces délires partiels* » (Widlöcher, 1983). Plus tard la médecine regroupera à nouveau mélancolie et manie en ce que les deux pathologies ont d'opposé l'une et l'autre. Cependant l'alternance chez certains sujets de la mélancolie avec des phases maniaques pose la question d'une maladie différenciée et particulière, sans que cela soit encore clairement établi.

C'est donc avec Kraepelin que la notion de psychose apparaît, et avec elle celle de psychose maniaco-dépressive, différenciée des autres types de troubles mentaux. Cependant, les formes subaiguës ou chroniques de la dépression ne sont pas encore appréhendées et la psychose maniaco-dépressive s'oppose en parallèle à la démence précoce, appelée plus tard schizophrénie, bien qu'en étant totalement différenciée aujourd'hui. S'opposent alors à la suite de Kraepelin, ce notamment avec la découverte de traitements neurologiques ayant une efficacité sur la maladie tels que l'électroconvulsivothérapie et la chimiothérapie, les « dualistes » et les « unicistes » pour lesquels la dépression s'inscrit dans des cadres différents. Pour les premiers la psychose maniaco-dépressive est détachée de la dépression névrotique dont les causes sont liées à l'histoire du sujet et aux conflits de sa personnalité ; pour les seconds toutes les formes de dépressions s'inscrivent dans le cadre de la psychose maniaco-dépressive dont la principale cause est organique.

Ce débat, bien qu'ayant évolué, perdure encore aujourd'hui au travers de différentes approches et conceptions de la dépression. De fait, si la notion de mélancolie a ses racines bien avant dans l'histoire et remonte à l'antiquité d'Hippocrate, le concept de dépression est lui beaucoup plus récent. Le terme de mélancolie recouvre pour sa part aujourd'hui, dans les nosographies en vigueur, une forme sévère de dépression, renvoyant par sa structure à la psychose : « *Ce que recouvre la pathologie mélancolique renvoie-t-il donc, comme le voulait Freud, à la forme la plus grave de la dépression ? En l'occurrence, peut-on l'identifier à ce qu'on appelle aujourd'hui « la forme psychotique des troubles thymiques » ? La littérature spécialisée n'est ni unanime ni toujours explicite sur ce point. Ainsi, la forme mélancolique caractérisée par des signes végétatifs peut paraître un diagnostic incompatible avec la*

dépression délirante, alors que pour la clinique psychiatrique classique, la mélancolie est toujours délirante » (Juranville, 2005). La dénomination de mélancolie reste donc valable dans la désignation du versant psychotique de la dépression ; elle s'en distingue cependant en le fait qu'aujourd'hui la dépression elle-même peut renvoyer à différentes structures de personnalité et à différents degrés de gravité de pathologie classés à présent en termes nosographiques sous une série de troubles différenciés.

2.2. Les différentes approches théoriques de la dépression :

2.2.1. L'approche psychiatrique :

De nos jours la psychiatrie traite de la dépression selon une approche nosographique basée exclusivement sur la symptomatologie observable du trouble, ceci dans un but de détachement d'avec les différentes théories en vigueur traitant de la dépression, parfois en opposition les unes aux autres. Les deux manuels de référence, à savoir le DSM IV-R ou la CIM 10 se rejoignent à peu près sur cette nosographie : *« La CIM-10 ainsi que le DSM-IV reposent sur un consensus, délibérément a-théorique : ces classifications ne peuvent pas englober toutes les propositions nosographiques actuelles pour les maladies dépressives. Elles tentent pourtant de tenir compte de toutes ces approches dans la conceptualisation des catégories et de leurs sous-groupes. Ces efforts sont principalement centrés sur la différenciation du cours des troubles de l'humeur, laquelle est particulièrement nuancée dans le DSM-IV »* (Berner et Walter, in Olié et al., 2003). Le DSM IV-R distingue 3 grands critères de diagnostic : à savoir les différents épisodes thymiques possibles, le diagnostic de troubles de l'humeur, et enfin la spécification de la sévérité du trouble et son caractère psychotique ou non. Il distingue alors les troubles dépressifs des troubles bipolaires. Les troubles dépressifs sont catégorisés en troubles dépressifs majeurs (épisode isolé ou récurrent), en troubles dysthymiques, et en troubles dépressifs non spécifiés. Les troubles bipolaires sont eux catégorisés en troubles bipolaires I, troubles bipolaires II, troubles cyclothymiques, troubles bipolaires non spécifiés, troubles de l'humeur dus à quelque chose, et troubles de l'humeur non spécifiée.

Parmi ces différentes catégories, un certain nombre de critères définis permettront le diagnostic. Ainsi, le diagnostic de dépression demande la présence d'au moins cinq des neuf

symptômes qui doivent être présents presque tous les jours, sur une période d'au moins deux semaines. La présence simultanée de tous les symptômes et leur permanence ne sont pas nécessaire au diagnostic. La présence d'un des deux premiers critères ; soit l'humeur dépressive ou irritable, soit la diminution marquée de l'intérêt et du plaisir dans toutes ou presque toutes les activités, est obligatoire au diagnostic. Les autres signes sont :

- la diminution ou l'augmentation de l'appétit presque tous les jours,
- l'insomnie ou l'hypersomnie presque tous les jours,
- une agitation ou un ralentissement psychomoteur,
- la fatigue ou une perte d'énergie, le sentiment d'être sans valeur ou la culpabilité,
- les difficultés de pensée ou de concentration ou l'indécision,
- les pensées de mort répétées, les idées suicidaires répétées,
- les tentatives de suicide ou les projets précis de suicide.

2.2.2. L'approche cognitive :

L'approche cognitive appréhende pour sa part le trouble dépressif sous le corpus des idéations et du traitement de l'information du et par le sujet. Les idéations et interprétations négatives y tiennent une place centrale vis-à-vis de la dépression ; le sujet dépressif ne parvenant pas à s'en dégager. Selon Blackburn et Cottraux (2001), il est possible de caractériser la dépression par l'hypothèse cognitive de base suivante : « *le déprimé se maltraite en traitant mal l'information* ». On trouve selon cette approche, deux principaux modèles explicatifs de référence ; celui de Beck postulant le rôle essentiel de schémas cognitifs ; et celui de Bower faisant appel à la notion de réseaux.

D'après la théorie de la diathèse cognitive de Beck, la dépression répond d'une distorsion cognitive négative qu'a le sujet sur lui-même, sur le monde extérieur ou encore sur son avenir. La diathèse est constituée de schèmes cognitifs stockés en mémoire à long terme et qui sont formés à partir d'informations recueillies au cours des expériences passées du sujet. Elle aura pour fonction de filtrer, de sélectionner et d'interpréter les informations que le sujet reçoit en leur attribuant un sens systématiquement dépressif. Ainsi : « *Les structures cognitives sont des entités organisées qui contiennent à un moment donné tout le savoir d'un individu sur lui-même et le monde. Elles sont constituées de schémas qui guident l'attention sélective et la perception. Les schémas peuvent être définis comme des représentations non spécifiques mais organisées de l'expérience préalable qui facilitent le rappel mnésique, mais en même temps entraînent des distorsions systématiques des nouvelles constructions* ».

mentales » (Blackburn, 2001). Ces schémas peuvent donc donner un sens dépressif au vécu du sujet, postulat selon lequel les sujets seraient moins émus par les événements auxquels ils font face que par l'interprétation qu'eux-mêmes en font : « *La pensée dépressive s'enracinerait dans une structure cognitive profonde, qui trouve sa traduction superficielle dans des erreurs logiques. Leur dénominateur commun est de produire des interprétations exagérément lugubres de l'expérience vécue. Ces structures sont activées par des événements (pertes, deuils, échecs, rejets, séparations, etc.) et aboutissent à des pensées négatives* » (Blackburn, 2001). Ces distorsions cognitives reposent sur une série d'erreurs dans les opérations mentales logiques réalisées par le sujet. Parmi ces dernières on distingue :

- les inférences arbitraires, qui tirent des conclusions sur un événement donné sans chercher de preuves,
- l'abstraction sélective, qui consiste à se centrer sur un détail et ne plus percevoir la situation dans sa globalité,
- la surgénéralisation, qui applique à toutes les situations possibles les éléments d'une situation isolée,
- la majoration ou la minoration, qui attribue une plus grande valeur aux échecs tout en dévalorisant les réussites ou en ne tenant pas compte des événements positifs,
- la personnalisation, par laquelle le sujet surestime sa relation avec les événements négatifs et prend la responsabilité des événements extérieurs comme s'ils avaient un rapport direct avec sa personnalité,
- et la pensée dichotomique, qui consiste à s'enfermer dans une forme alternative de tout ou rien sans modulation entre les extrêmes.

Selon ce modèle, les schémas ont de ce fait une forme verbale impérative, dichotomique en tout ou rien, sont le plus souvent inconscients, et anticipent et traitent automatiquement l'information. Il s'agira donc sur un plan thérapeutique d'aider le sujet à identifier et moduler ces erreurs de cognition afin d'agir sur les schèmes en étant la source.

La théorie du réseau associatif de Bower postule pour sa part le rôle de la mémoire dans la pathologie dépressive avec la distinction au niveau de la mémoire à long terme de différents types de mémoires et d'une association en réseaux entre ces dernières. Ainsi, la mémoire épisodique renvoie à l'expérience vécue du sujet, à ses souvenirs personnels ; tandis que la mémoire sémantique renvoie de son côté à la connaissance des règles culturelles et sociales. Les deux champs mnésiques sont connectés entre eux au travers d'un ensemble de « nœuds » : « *L'idée fondamentale de ces théories est de considérer la mémoire comme*

faisant partie d'un large système de nœuds inter-reliés, qu'on appelle aussi « réseau sémantique ». Chacun de ces nœuds possède des informations sur des concepts et des événements spécifiques et partage des liens avec d'autres nœuds. Ainsi, la stimulation d'un nœud spécifique se diffuse le long des liens vers les nœuds qui y sont connectés » (Messina, in Olié, 2003). Ces nœuds de mémoires peuvent de ce fait entrer en interaction lors de la réactivation de traces mnésiques associées à des affects dysphoriques : *« Pour Bower (1978) il existerait dans la mémoire à long terme des « nœuds émotionnels » connectés au réseau sémantique. Ces nœuds correspondraient à des émotions spécifiques, colère, joie, tristesse, etc. et seraient associés à des étiquettes verbales, des réponses physiologiques et des réponses comportementales. Si ces nœuds sont activés par une situation de perte ou d'échec, ils peuvent activer des souvenirs déplaisants qui vont à eux seuls remplir toute la mémoire à court terme dont on connaît la capacité limitée. Un haut niveau de dépression induit un rappel de souvenirs déplaisants significativement plus nombreux que les souvenirs plaisants »* (Blackburn, 2001). Par ce mécanisme, un haut degré d'activation de ces nœuds émotionnels entraînant une saturation de la mémoire à court terme par des souvenirs déplaisants, ces derniers peuvent à leur tour engendrer des affects dysphoriques et ainsi générer un cercle vicieux : *« Bower postule qu'un individu en proie à un état dépressif activera le nœud de la dépression au niveau de la mémoire. Cette activation va, à son tour, se propager à travers le réseau pour activer les nœuds à émotions négatives et faciliter ainsi le rappel d'évènements du passé associés à cette charge émotionnelle. L'interconnexion entre le nœud de la dépression et les nœuds à charge négative génère un cercle vicieux selon lequel plus le sujet est déprimé, plus il a de pensées négatives et, inversement, plus il a de pensées négatives, plus il est déprimé »* (Messina, in Olié, 2003).

Si ces modèles ont depuis été revus et complétés, ils restent de vigueur quant au postulat d'un biais cognitif au niveau du traitement de l'information et des émotions chez les sujets dépressifs.

2.2.3. L'approche psychodynamique et psychanalytique :

D'un point de vue psychodynamique, la dépression a comme nous l'avons vu plus haut, d'abord été étudiée sous le terme de mélancolie. Elle est appréhendée sous le prisme de la perte et du deuil d'un objet, soit interne, soit externe au psychisme. A la suite des travaux de Abraham qui avait déjà associé les deux dans des publications antérieures, Freud, en 1915, dans « Deuil et Mélancolie », observe que les symptômes de la mélancolie se retrouvent de façon similaire dans le deuil, mais que l'on considère alors normaux et censés passer avec le temps. Si le travail de deuil relève donc de la normalité et la mélancolie de la pathologie, la compréhension de l'un éclaire la compréhension de l'autre. Dans le deuil, la perte réelle d'un objet aimé entraîne une souffrance et un travail de désinvestissement progressif de la libido du sujet qui y était attachée. Ce passage plus ou moins long au cours de la vie d'un sujet connaît un début et une fin ; il vise la libération du Moi afin que celui-ci puisse à terme réinvestir de nouveaux objets : *« Il [Freud] décrit dans le deuil un ensemble d'opérations de pensée destinées à réaliser une certaine tâche. Il fonde cette analyse sur la théorie des pulsions qu'il a édifiée et qui unifie toutes les formes d'attachement à un objet (être ou situation) autour d'une énergie commune, la libido. [Cette théorie] permet à Freud de décrire le travail mental de deuil qu'il conçoit comme un détachement progressif de l'objet auquel la libido était fixée, un désinvestissement des représentations de cet objet »* (Widlöcher, 1995). La mélancolie relève pour sa part d'une dynamique similaire mais pathologique ; l'objet n'est pas perdu dans la réalité mais dans l'inconscient du sujet, et elle signe l'échec du travail de deuil : *« dans la mélancolie, le travail ne se fait pas ou du moins se fait fort lentement et fort difficilement, comme en témoigne la longueur de l'accès. Pourtant, il s'agit bien encore d'une perte. Perte souvent consciente, que ce soit la disparition d'un objet aimé, le désenchantement d'un idéal ou l'éloignement d'une affection. En d'autres cas, tout le comportement du malade est celui d'un deuil, quoi que nous ne voyions pas mieux que lui ce qu'il a perdu. Souvent, bien qu'il sache quel objet il a perdu, il ne sait pas ce qu'il a perdu dans³ cet objet. Première hypothèse, par conséquent : la mélancolie réalise le deuil d'un objet inconscient. On comprend dès lors que le travail de deuil ne puisse se faire, puisqu'aucune épreuve de réalité ne peut être opposée efficacement à un objet inconnu. Le mélancolique se fige dans l'expérience consciente d'une perte dont il ne connaît pas le motif. De ce seul fait, il ne peut y renoncer. »* (Widlöcher, 1995).

³ En italique dans le texte

L'agressivité, quant à elle normalement tournée lors de ce processus de détachement à l'encontre de l'objet perdu, est dans la mélancolie tournée contre le Moi lui-même. D'après Freud : « *dans le deuil, le monde est devenu pauvre et vide, dans la mélancolie, c'est le moi lui-même* »⁴. D'après Chabert (2005) : « *ce que la mélancolie révèle, qui n'était pas si évident dans le deuil (puisque celui-ci concerne une perte d'objet), c'est que le sujet souffre d'une perte quant à son moi. Ainsi se dégage une différence notoire entre deuil et mélancolie : le deuil inscrit une perte objectale alors que la mélancolie signale une perte narcissique* ». La dépression est alors ici considérée comme le résultat d'une non élaboration voire d'une incapacité d'élaboration de la perte. Cette capacité d'élaboration sera elle-même pour une majeure partie influencée par la qualité de l'investissement de l'objet. Dans le développement théorique ultérieur de « au-delà du principe de plaisir » (1920), Freud met en lumière la capacité du sujet à se représenter intérieurement l'objet absent à force d'avoir pu répétitivement en éprouver le retour. La question de la nature du lien à l'objet se pose alors comme essentielle par rapport à la question du manque : « *la représentation de l'objet absent, la possibilité ou non de le convoquer comme image interne, même s'il n'est pas perceptivement présent, constitue un pivot majeur. Cette capacité est essentielle dans la possibilité pour le sujet d'élaborer l'absence de l'objet et conditionne très largement les modalités de réactions par rapport à la perte, donc les différentes qualités de la dépression, si l'on considère que celle-ci [...] est une réaction à la perte* » (Chabert, 2005).

La question des représentations internes de l'objet amène donc à celle plus conceptuelle de l'identification à celui-ci. Dans le développement psychique du sujet les mécanismes d'identification et d'introjection tiennent un rôle primordial en ce qui relève de la constitution du Moi. L'objet primaire (maternel) sereinement introjecté permet au Moi de s'y identifier et s'il arrive qu'au cours de son histoire il ait à en faire le deuil il aura dès lors la possibilité d'en retirer peu à peu l'énergie libidinale qui y était investie. Toute identification et travail de deuil occurring ultérieurement dans la vie du sujet suivra plus ou moins alors le même modèle. Pour Bacqué (2000) : « *Le deuil ne survient jamais pour la première fois ; il est toujours une répétition. Car dès le plus jeune âge chacun fait l'expérience de la perte, est confronté au manque qui est fondateur de la vie psychique dans la mesure où il oblige à se servir de ses représentations intérieures et de ses souvenirs de satisfaction, à la fois pour l'anticiper et se permettre de l'attendre avec suffisamment d'espoir.* ». Si au contraire l'objet n'a pu au départ permettre une identification mais a été incorporé tel quel dans la psyché, y

⁴ Freud « Deuil et mélancolie » 1915

restant « enkysté » et empreint des nombreuses projections agressives archaïques dont il a été la cible, sa perte entraînera pour le sujet un sentiment d' « étrangeté » entravant le travail de deuil : *« peuvent se révéler alors pleinement l'impossibilité pour le sujet, à partir de cet objet mal identifié, à forger ses propres identifications constitutives de son identité, et sa dépendance (« absolue ») à l'objet, en tant qu'il est ici une part constitutive de « l'édifice » identitaire du sujet. C'est donc « l'ombre de l'objet » (l'objet n'est effectivement qu'une ombre investie des projections narcissiques du sujet) qui tombe sur le Moi qui l'incorpore comme tel »* (Lippe, in Corcos, 2005).

S'agissant de la question des identifications relativement aux relations d'objet précoces, Mélanie Klein développa dans les années 30 les concepts de positions schizo-paranoïde et dépressive au travers de l'observation du nourrisson. Survenant au cours des premiers mois de vie, ces positions sont concomitantes aux stades de développement psychiques freudiens (notamment ici le stade oral), mais s'en distinguent dans la mesure où ils définissent non pas des étapes, mais des états susceptibles d'être réactivés et rencontrés tout au long de la vie, selon la qualité avec laquelle ils auront, au tout départ, été appréhendés. La position dépressive qui nous intéresse ici, a donc été introduite en 1934, à la suite des développements portant sur la position schizo-paranoïde qui la précède. Au cours de cette dernière, les relations d'objet sont partielles, et l'ambivalence des affects en amour et haine les dominant. Les mécanismes de défense mis en œuvre par le moi sont principalement le clivage et la projection. La position dépressive s'engage ainsi à la suite de la position schizo-paranoïde, et aura essentiellement pour effet de rassembler en un seul objet total les objets partiels bons et mauvais, amenant le moi, encore archaïque, à sortir progressivement de l'ambivalence. Les principaux mécanismes qui permettent de surmonter cette position sont l'inhibition de l'agressivité et la réparation de l'objet ; ces derniers sont dépendant de la position précédente schizo-paranoïde, et de la plus ou moins grande sérénité avec laquelle elle aura été traversée. Elle se définit alors par la peine éprouvée par le moi qui, au sortir de la position schizo-paranoïde, se rend compte que bon et mauvais objet ne sont en réalité qu'un seul et même objet (la mère en tant qu'objet total) et par conséquent que les attaques inconscientes à son égard l'ont psychiquement endommagé. Le mouvement dépressif engagé par cette découverte amène à une volonté de réparation afin de restituer l'intégrité de l'objet total. Ainsi, selon l'approche de M. Klein : *« La dépression s'origine des efforts pour « sauver l'objet aimé », pour le restaurer. Le désespoir du déprimé vient du doute du moi à pouvoir accomplir cette tâche de restauration. Le chagrin, la culpabilité et le désespoir, M.*

Klein les explique ainsi : « le moi sait inconsciemment que la haine est en lui aussi bien que l'amour, et qu'elle peut, à tout moment, l'emporter » » (Briole et al., in Olié et al., 2003). De ce fait la façon dont aura été traversée la position schizo-paranoïde, puis la position dépressive, durant les tous premiers mois de vie précèdera les expériences ultérieures de deuil en ce qu'elle fera rappel de la capacité du moi à restaurer l'objet : « La position dépressive est décisive quant au destin du deuil : elle comporte le processus de la transformation de la peur de perdre l'objet en une expérience de la perte de l'objet. C'est pourquoi le deuil normal, le deuil pathologique et l'état maniaco-dépressif ont une origine commune dans cette position. Si le sujet fuit la position dépressive, il s'engage dans un état pathologique : dans la mélancolie, la manie, la paranoïa, ou dans la névrose » (Kaës, in Chabert, 2009). De la même manière, pour Bacqué (1992) : « Pour Mélanie Klein, tout deuil est une reviviscence d'un deuil originel, lié à la première séparation maternelle. Chaque nouveau deuil réactiverait les angoisses ressenties lors de cette première perte. L'introjection du premier objet d'amour est donc fondamentale puisque, pour peu qu'il ait été insuffisamment bon avec le petit enfant, ce dernier lui sera redevable de la qualité des deuils ultérieurs. ». La qualité des identifications de l'objet ou à l'objet (nous y reviendrons plus loin) est donc centrale quant à la possibilité de réparation : « Le deuil normal, pathologique, et les états maniaco-dépressifs correspondent à la réactivation de la position dépressive infantile. Deuil pathologique et mélancolie, bien que très différents au plan structural, ont en commun de n'avoir pu établir de bons objets internes. La position dépressive n'a jamais été surmontée. Dans le deuil normal, la position dépressive est réactivée mais, par des procédés analogues à ceux de l'enfance, elle peut être surmontée. La perte nécessite de passer par un rétablissement, en lui-même, de ses premiers objets d'amour ainsi que de l'objet qu'il vient de perdre. La reconstruction de son monde intérieur lui permet de surmonter sa souffrance » (Briole et al., in Olié et al., 2003). De ce fait, quelle que soit la structure de personnalité ultérieure, la position dépressive sera susceptible d'être réactivée selon les événements auxquels sera confronté le moi au cours de la vie.

2.2.4. L'approche structuraliste :

Toujours sous une perspective psychanalytique, il est enfin possible d'appréhender la dépression, ou plutôt *les* dépressions, au travers d'une approche structuraliste de la personnalité. En effet, ses modalités seront différentes selon que le sujet appartienne tantôt à une structure ou organisation psychique psychotique, limite ou névrotique. Tel que l'énonce Chabert (2005) : « *Les modalités d'élaboration de la perte seront modulées par les événements, les infléchissements individuels plus ou moins intenses, ou l'âge, certes, mais elles seront également tributaires de l'organisation psychique du sujet. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les études transnosographiques de la dépression* ». Ainsi, au même titre que la nature des relations d'objet et la nature des conflits psychiques, toute décompensation dépressive sera également teintée de la structure ou de l'organisation psychique au sein de laquelle elle s'inscrit.

Selon l'approche de Jacobson, et plus particulièrement de Bergeret, à la suite des travaux de Kernberg, on pourra de ce fait distinguer les « dépressions-limites » des deux autres types de dépression pouvant se retrouver au sein des structures névrotiques et psychotiques.

A. Les dépressions sous une organisation limite de la personnalité :

Par « dépression limite », Bergeret (1992) entend un fonctionnement dépressif particulier à ce type d'organisation : « *Tout comme le mélancolique, le dépressif s'accuse d'indignité, mais surtout d'incapacité ; cependant, c'est avant tout aux autres⁵ que le dépressif, quant à lui, adresse ses reproches : son avidité affective, son ardent besoin d'être écouté, estimé, plaint et réconforté, le met dans une situation de dépendance étroite à l'égard des autres* ». Ici, les relations d'objet sont par fondement anaclitiques et l'angoisse dominante est celle de la perte d'objet : « *L'angoisse foncière du dépressif n'est point de fauter sexuellement, de désirer la mère et de redouter le père, c'est une élémentaire crainte de s'effondrer si l'appui apporté par l'objet vient à se dérober* ». La problématique du sujet se centre au niveau d'une faille narcissique et non autour d'un conflit génital comme chez le névrosé : « *Le mécanisme dépressif repose avant tout sur une régression narcissique ; le sujet en proie au danger dépressif se sent asthénique et impuissant, épuisé, menacé dans son intégrité physique et psychique. Il acquiert peu à peu l'impression que les autres se dérobent*

⁵ En italique dans le texte

et que seul il ne pourra supporter le poids de l'existence ». Le conflit apparaît donc, pour ces organisations, en relation à l'Idéal-du-moi et l'auteur insiste sur la distinction à ce titre d'une structure névrotique : *« Je me suis, à de nombreuses reprises, élevé contre le terme de « dépression névrotique » employé pour désigner, la plupart du temps, les comportements dépressifs qui succèdent à la crise aigüe d'angoisse, après le traumatisme désorganisateur tardif, dans l'évolution logique d'une lignée « limite ». L'absence de conflit de statut génital, surmoïque et œdipien au cœur même de cette affaire et l'importance primordiale par contre des difficultés rencontrées au niveau du narcissisme et de l'Idéal du Moi ne peuvent justifier une qualification « névrotique » de tels états ».*

B. Les dépressions sous une structure névrotique :

Sous une structure névrotique, à l'inverse d'une organisation limite ou encore d'une structure psychotique, les relations d'objet généralisées prédominent ainsi qu'un conflit de type œdipien. Pèsent sur la structure le poids important du surmoi et de la culpabilité surmoïque, ainsi qu'une angoisse de castration. Selon Jacobson (1971) : *« dans la dépression névrotique, les conflits dépressifs sont différents de ceux de la dépression psychotique. Les dépressifs névrotiques ne régressent pas à un niveau de développement aussi précoce que les dépressifs psychotiques ».* Ainsi la décompensation dépressive névrotique se teintera des modalités propres à cette structure, en termes d'angoisses et d'atteinte de l'équilibre psychique. Tout comme la névrose dont elle peut être une forme sémiologique, elle a son origine dans l'histoire du sujet ainsi que dans la structuration de son appareil psychique.

C. Les dépressions sous une structure psychotique :

Enfin, sous une structure psychotique, une dépression peut signer l'entrée dans une schizophrénie ou une paranoïa, ou encore dans une dépression de type mélancolique. Les relations d'objet y sont archaïques et l'angoisse de morcellement et d'anéantissement prédomine. D'après Jacobson (1971) : *« Contrairement aux névrosés, les psychotiques recherchent une solution à leurs conflits affectifs et pulsionnels dans une fuite régressive qui suppose non seulement une régression pulsionnelle mais aussi un grave processus régressif dans toute l'organisation de la personnalité. [...] ces patients sont de toute évidence prédisposés à ce type de régression profonde du fait du développement atrophié et defectueux du moi et du surmoi ».* On constate ainsi pour ce type de dépression une rupture d'avec la réalité : *« Ne sont considérées comme psychotiques que les dépressions incontestablement*

basées sur un déni authentique de la réalité complété par une tentative de reconstruction délirante d'un « réel » sur mesure » (Jacobson, 1971).

De ce fait, s'il est possible d'envisager, sous une perspective intrapsychique, la dépression selon les modalités de la perte, cette perte aura une teneur différente d'une structure ou organisation à l'autre. La nature des conflits engagés aura un impact dans la dynamique et l'économie psychique du sujet dont il sera nécessaire de tenir compte sur un plan thérapeutique. En effet, il ne sera pas possible d'appréhender les possibilités de résolution des conflits générés de façon univoque, car les besoins en termes de réaménagements des uns peuvent se trouver à l'opposé des besoins des autres.

Si l'on compte ainsi des décompensations inhérentes à un effondrement de la structure ou de l'organisation de la personnalité, cet effondrement prend sa source, comme nous venons de le voir, dans la trame de la construction de la dynamique psychique inscrite au travers de l'histoire de vie du sujet. Il arrive parfois qu'un ou plusieurs éléments dans cette trame soient responsables de cet effondrement, mais dont le sujet n'a pas conscience, comme nous avons pu le voir plus haut concernant les pertes et identifications relatives à la dynamique des différents mouvements dépressifs. Parfois au contraire ils parviennent à être repérables par le sujet comme faisant sens, tenant lieu de traumatismes anciens dans la chaîne des signifiants. Ainsi selon une approche structuraliste et dynamique de la dépression, ces traumatismes et/ou ces fragilités psychiques sont les sources de la décompensation.

Il arrive également qu'un évènement de vie, identifiable par le sujet et à partir duquel va s'amorcer la décompensation, apparaisse comme « déclencheur » et opère comme révélateur de ces évènements jusque-là restés contenus par le système de défense du Moi dans un équilibre relatif. La décompensation de la structure ou de l'organisation de la personnalité se fait ici sous un mode dépressif, et renvoie aux modalités de cette structure ou organisation. On appelle ainsi dépressions réactionnelles des dépressions survenant à la suite d'un évènement de vie plus ou moins remarquable, négatif mais pouvant aussi bien être positif, ou encore à la suite d'une situation ou d'un contexte particulier. D'après Chabert : *« certaines traversées dépressives s'inscrivent dans l'évènement : une perte, un deuil, une rupture, voire une déception, sont susceptibles de précipiter un individu, quel qu'il soit, dans une bascule dépressive riche de la symptomatologie la plus courante et la plus douloureuse. Ce type de dépression relève de réactions à une atteinte, narcissique ou objectale, qui font parties de modalités de fonctionnement psychique « normales » »*. Nous retrouvons donc là les

problématiques de deuils que nous avons vu plus haut. Cette dynamique peut surgir de l'inconscient du sujet sans qu'il en connaisse la cause ni la provenance, alors qu'ici la cause serait à priori identifiable. A priori seulement, car le fait que cette dynamique s'installe au long cours sous l'égide d'une dépression, bien qu'au départ étant une réaction « normale », en signe le caractère pathologique. Ainsi au sujet du deuil pathologique, Bacqué (1992) relève : « *C'est donc au niveau même de la constitution de la personnalité que se situent les facteurs prédisposants de la pathologie du deuil. Ces précurseurs se développent à partir du type de relation que noue le sujet avec ses objets d'amour. La relation d'objet traduit les rapports du moi avec le monde extérieur en termes d'investissement libidinal. Elle se construit sur le modèle de la première relation avec la mère ou son substitut* ». C'est donc la résonance d'un événement avec les traumatismes et/ou les fragilités antérieures comprises par la structure ou l'organisation de la personnalité qui induit en partie la décompensation dépressive. Le terme de « dépression réactionnelle » fait alors débat, renvoyant à la conception psychiatrique de « *dépression due à quelque chose* » du DSM-IV, car ne renvoyant plus qu'au symptôme, ferait l'économie d'un questionnement sur la structure et l'histoire du sujet. Ainsi, selon Lalive d'Épinay (2003) : « *La dépression était un aspect de la névrose, la névrose est aujourd'hui dissoute dans le champ de la dépression. L'usage du DSM, c'est-à-dire du facilement observable, conduit à un affaiblissement de l'observation clinique* ». La dépression réactionnelle se différencie en effet traditionnellement des dépressions névrotiques et des dépressions endogènes ou mélancoliques, du fait que la cause en soit distinctement repérable.

A ce titre il est nécessaire de marquer une distinction entre les dépressions réactionnelles et la symptomatologie dépressive relevant de névroses traumatiques, encore connues sous le terme de stress post-traumatique. Selon Lebigot (2005), celles-ci se différencient de par la nature même de la névrose traumatique, résultant d'une décompensation spécifique, impliquant l'incrustation d'une image traumatique au sein de l'appareil psychique. Les névroses traumatiques s'observent ainsi à la suite d'une confrontation indicible au réel de la mort, trauma en soi qui pénètre par effroi le système de défense et de représentation du sujet, ne contenant aucune autre représentation du même ordre permettant de le symboliser. L'image traumatique incrustée comme « corps étranger interne » à l'appareil psychique, va réapparaître de façon brute à l'insu du sujet, au travers de cauchemars ou de réminiscences intempestives, signant le syndrome de répétition propre à la névrose traumatique. Ce syndrome est de même souvent accompagné d'anxiété et d'angoisse, de troubles du caractère et des conduites, de plaintes psychosomatiques mais encore, le plus

souvent, d'une décompensation dépressive. La dépression post-traumatique est donc récurrente au sein d'une névrose traumatique, relevant de la même symptomatologie qu'une dépression à proprement parlé, si ce n'est que s'y ajoute la symptomatologie du syndrome de répétition. Elle sera cependant à considérer de façon différente d'une dépression, car n'impliquera pas la même dynamique. Les dépressions réactionnelles, à ce titre, surviennent également à la suite d'un « traumatisme », mais il ne s'agira pas là de l'image traumatique du réel de la mort propre à la névrose traumatique. Elles relèvent plutôt selon l'auteur du stress : *« Il arrive que dans le cas d'évènements ponctuels le stress ne s'éteigne pas si facilement et devienne en quelque sorte, par le fait même d'avoir montré au sujet ses limites, un évènement de vie susceptible d'entraîner un état dépressif. [...] Il est souvent, dans ce cas, confondu dans la littérature américaine avec un évènement traumatique pour peu qu'il s'accompagne de ruminations mentales « excessives » »*. Le terme de « stress post-traumatique » apparaîtrait de ce fait discutable comparativement à celui de « névrose traumatique » selon Lebigot, car le trauma, dans ses dimensions d'effraction et d'effroi, ne renvoie pas aux mêmes conséquences que le stress. Pour l'auteur, il peut y avoir dans un évènement de vie du stress mais pas forcément un « trauma », par contre lorsqu'il y a névrose traumatique et syndrome de répétition il y a présence de ce trauma mais sans qu'il ait nécessairement été accompagné de stress. Ainsi, *« Contrairement à ce qui s'écrit souvent le traumatisme est un phénomène psychique très différent du stress. Le stress est une souffrance imposée de l'extérieur et cesse quand disparaît la contrainte, parfois au prix d'un travail d'élaboration (deuil par exemple). Le trauma est lui une souffrance venant de l'intérieur de l'appareil psychique dans lequel a pénétré et s'est incrustée une image de néantisation qui est destinée dans certain cas à demeurer là longtemps, voire toute la vie du sujet »*. L'auteur reprend à ce titre la notion de pare-excitation développée par Freud concernant le schéma métaphorique qu'il fait de l'appareil psychique et le représentant comme une « vésicule vivante » dont la membrane est appelée pare-excitation. A la différence du trauma, le stress ne ferait pas effraction à l'intérieur de l'appareil psychique, ne pouvant pénétrer les défenses du pare-excitation. Par contre, il viendrait opprimer celles-ci, ce qui générerait un état de souffrance pour le sujet. Nous aborderons plus loin la question du stress dans le lien qu'il peut entretenir avec la dépression, notamment chez l'adolescent.

2.3. Particularité de la dépression à l'adolescence :

Notre étude s'inscrit dans le champ de recherche portant sur la dépression chez l'adolescent. Alors que pendant longtemps il était considéré que la dépression ne pouvait toucher que les adultes ; entendu que les enfants et les adolescents en étaient préservés pour une question d'immaturation (Baron, 1993), ces représentations ont aujourd'hui changé. Après qu'elle ait été considérée comme rare, bénigne, d'évolution atypique et spontanée, propre à la crise d'adolescence en elle-même, la dépression de l'enfant et de l'adolescent est aujourd'hui l'objet d'une réelle préoccupation. Depuis une vingtaine d'année, de nombreux travaux ont mis en lumière cette problématique à cet âge de la vie et le fait qu'il s'agisse d'une pathologie à part entière, dont l'impact sur la santé psychologique et physique future des personnes touchées ainsi qu'en tant que problème de santé publique est désormais connu. Les études épidémiologiques rapportent une prévalence de 0,4 à 8,3 % d'adolescents touchés au cours de leur vie par un trouble dépressif majeur (Birmaher, 2000, in M. Corcos, 2005). De fait, on sait aujourd'hui que si tout sujet adolescent est susceptible d'éprouver pendant cette période un vécu dépressif voire un réel épisode dépressif, le passage dans la vie psychique d'un tel épisode n'en est pas moins banal.

2.3.1. Critères de diagnostic chez l'adolescent :

Les classifications et procédures diagnostiques s'inscrivent au sein d'une approche psychiatrique. La symptomatologie dépressive telle que retenue comme critère de diagnostic par le DSM-IV que nous avons vu plus haut est commune à l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Elle présente néanmoins certaines caractéristiques particulières, notamment concernant le caractère polymorphe de sa symptomatologie. Dans l'ouvrage « les dépressions à l'adolescence » (Corcos, 2005) les auteurs⁶ notent, d'après une étude de J. Mitchell et coll. (1988) : « *la spécificité de la dépression à l'adolescence se retrouve dans une estime de soi plus faible, l'hypersomnie, l'importance des plaintes somatiques, les tentatives de suicide et des phénomènes hallucinatoires. À l'inverse les adolescents ne présentent que rarement des modifications de l'appétit, l'aggravation matinale de la symptomatologie ou des phénomènes délirants plus typiques des formes adultes* ». De même, au sein du DSM IV-R, il existe quelques modifications des critères applicables à l'adolescent et à l'enfant tel que

⁶ Pham-Scottet et al., In « les dépressions à l'adolescence », Corcos et al., 2005

l'« irritabilité » pouvant remplacer l'« humeur dépressive » dans un diagnostic d'épisode dépressif majeur ou dans un diagnostic de trouble dysthymique ; et la durée minimale d'un an au lieu de deux chez l'adulte de présence des critères relatifs à un diagnostic de trouble dysthymique ou cyclothymique.

La CFTMEA (classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent) est pour sa part une nosographie spécifique à l'enfance et à l'adolescence et propose une classification reposant autant sur la symptomatologie que sur une approche psychopathologique développementale psychique de l'adolescent. Elle distingue ainsi comme catégories diagnostiques les dépressions névrotiques, les dépressions réactionnelles, les dépressions appartenant au registre psychotique, et les états dépressifs appartenant à une pathologie de la personnalité. Elle avance le postulat d'une nécessité d'identification des troubles de l'humeur à symptomatologie psychotique par différenciation d'une organisation psychotique en tant que telle ; ceci du fait qu'à l'adolescence les troubles thymiques pouvant être particulièrement sévères et s'associer à des manifestations psychotiques, un traitement par thymorégulateur serait privilégié. Elle tient compte également dans une partie différenciée de l'association entre dépression et schizophrénie à cet âge, la symptomatologie de l'un et l'autre tableau clinique (réduction de l'attention et des capacités de concentration, fléchissement des résultats scolaires, perte de motivation, anhédonie, retrait social, inversion du rythme nyctéméral, irritabilité, pensée et geste suicidaire) pouvant souvent être indifférenciée ou se superposer l'une à l'autre.

Il n'est donc pas toujours évident à cet âge de la vie d'identifier un trouble dépressif à proprement parlé. Pour Marcelli (2008) : « *la dépression se manifeste par une sémiologie volontiers « masquée » à cet âge. Cette position est soutenue par des cliniciens qui prennent surtout en compte les mécanismes psychiques d'adaptation ou de défense dans une perspective psychodynamique. Ainsi, de nombreuses conduites pathologiques ont pu être rattachées à une « dépression »* ». De même, la dépression chez l'adolescent peut apparaître caractérisée à certains moments par une instabilité de sa symptomatologie : « *si un événement intermittent peut parfois susciter un intérêt, celui-ci est toujours transitoire. Les manifestations dépressives reprennent vite le dessus. Il arrive cependant que, malgré un état dépressif évident, l'adolescent conserve une activité particulièrement investie par lui* » (Marcelli, 1995). Ceci peut alors induire en erreur l'entourage quant à l'état pathologique de l'adolescent et la réalité de sa souffrance.

Au niveau de la sémiologie en tant que telle, particulière à l'adolescence on observe :

- Un ralentissement psychomoteur ; à la fois moteur et idéique (perte de la fluidité des pensées, lenteur des réponses), avec une expression mimique pauvre et une gestualité ralentie ; l'adolescent ne présente quasiment jamais de « masque » (visage triste et abattu) de dépression comme cela peut s'observer chez l'adulte ;
- L'humeur dépressive est rarement exprimée directement à la différence de chez l'adulte, sauf si la question est posée directement. L'adolescent rapporte spontanément plus facilement un manque d'intérêt, d'entrain et de plaisir ;
- Un retrait social familial et affectif ; l'adolescent s'isolant de ses amis ou de son groupe de copains, avec parfois des manifestations d'impulsivité ou de colère ;
- Une fatigue et une perte d'énergie ;
- Une dévalorisation et un sentiment d'indignité généralement reliée à la scolarité ou encore aux relations avec les pairs ; mais là encore le sentiment de culpabilité est moins fréquent que chez l'adulte ;
- Des idées de morts fréquentes pouvant aller jusqu'au désir de mort ou de suicide ;
- Des difficultés de concentration et d'attention habituelles entraînant difficultés scolaires, voire du décrochage ;
- Une faible recherche de soutien social, à la différence de l'adulte, ainsi qu'une tendance à refuser toute aide proposée et y être hostile.

On observe enfin d'autres signes présents également chez l'adulte :

- Des perturbations de l'alimentation (avec des comportements anorexiques et/ou boulimique) pouvant donner lieu à une perte ou une prise de poids ;
- Des troubles du sommeil et des cauchemars ;
- Parfois enfin, des traits psychotiques peuvent apparaître dans les formes les plus graves.

On note encore cependant certaines formes de dépressions particulières, notamment qualifiées de dysthymie, qui adoptent également une particularité sémiologique vis-à-vis de la dépression elle-même : « *dans le cas de la dysthymie, le tableau dépressif est en général moins massif, plus fluctuant, mais beaucoup plus durables. Le retrait est moins complet, l'humeur triste entrecoupée de moments « d'énerverment » ou de colère* » (Marcelli, 1995). Il s'agira donc pour le clinicien de parvenir à distinguer les différents « traits » indiquant la possibilité d'une dépression chez l'adolescent et ce, de quel type plus spécifiquement.

2.3.2. Echelles d'évaluation :

De nombreuses échelles d'auto-évaluation de la dépression et notamment de la dépression à l'adolescence ont également été développées. Elles ne permettent pas l'établissement d'un diagnostic mais visent à une quantification de la symptomatologie dépressive.

Parmi les échelles ayant fait l'objet d'une validation dans la langue française, on trouve la Beck Depression Inventory (BDI, Beck et al, 1961), questionnaire de 21 items ou 13 pour sa version abrégée, à coter de 0 à 3 points. Elle se base sur le modèle cognitivo-comportemental des schémas de pensée et s'adresse à toutes classes d'âge confondues.

La Children Depression Inventory (CDI, Kovacks et Beck, 1977), qui est une échelle à 27 items à coter de 0 à 2 décrivant une intensité croissante de manifestations dépressives ayant eu lieu sur la période des deux dernières semaines est destinée aux enfants et aux adolescents. Elle aborde différents aspects de la dépression tel que le sentiment de tristesse, la capacité à prendre du plaisir, l'efficacité scolaire ou encore les relations interpersonnelles. Elle présente une structure factorielle unidimensionnelle qui est l'intensité dépressive.

Le Depressive Experience Questionnaire (DEQ, Blatt et D'Affliti, 1976), composé de 66 items, s'appuyant sur les théorisations de S.J. Blatt et D.C. Zuroff (1992) sur le développement de la personnalité et correspondant à l'évaluation de deux axes pathologiques : les expériences dépressives impliquant un mode relationnel pathologique anaclitique et les expériences dépressives autocritiques renvoyant à une pathologie de l'identité. Trois facteurs sont évalués : les rapports interpersonnels (pôle anaclitique), les préoccupations concernant l'identité (pôle autocritique), et le fonctionnement du sujet et sa confiance en ses propres ressources et capacités (pôle de l'efficacité). Une version pour adolescents de cet instrument a été validée.

La Center for Epidemiological Studies-Depression Scale (CES-D, Radloff, 1986), échelle de 20 items à coter en 3 points sur la symptomatologie dépressive éprouvée durant la semaine. Destinée au départ à une population adulte, elle a fait l'objet d'une validation auprès d'adolescents.

2.3.3. Troubles associés :

Les corrélats avec des facteurs pathologiques variés tels qu'idéations et/ou comportements suicidaires, anxiété, troubles des comportements alimentaires, des conduites et de la personnalité, consommation de substances, sont largement étudiés. La variété de ces études démontre la récurrence du caractère de comorbidité des troubles dépressifs à d'autres troubles à cet âge et de la particularité de multiplicité de sa symptomatologie.

A. Lien aux idéations/comportements suicidaires :

Le suicide est la deuxième cause de mortalité chez les jeunes entre 12 et 25 ans après les accidents de la route. De nombreuses études ont mis en lumière le lien entre dépression et suicide comme étant le plus significatif parmi de nombreux facteurs déterminants tels que le sexe, l'âge, la psychopathologie, les événements de vie, l'environnement familial, etc. Une étude coréenne menée auprès de 9000 lycéens (Juon et al., 1994) démontre que la dépression est le plus fort facteur prédicteur des comportements suicidaires. Les adolescents reportant de forts taux de dépression sont jusqu'à 5,31 fois plus exposés aux idéations suicidaires et jusqu'à 3,19 fois plus susceptibles de passer à l'acte par une tentative de suicide que les adolescents reportant de faibles scores. D'après Gould (2003) dans sa revue de la littérature portant sur le sujet, les comportements suicidaires chez les adolescents seront d'autant plus liés aux troubles dépressifs qu'il y a comorbidité par ailleurs avec d'autres facteurs pathologiques tels que les troubles de la personnalité antisociale, borderline, ou encore narcissique. Wild et al. (2004), dans une étude portant sur un échantillon de 939 lycéens sud-africains, démontrent que parmi d'autres facteurs tels que six différentes dimensions de l'estime de soi, la dépression tient la part de variance la plus importante par rapport aux tentatives de suicide et aux idéations suicidaires. Encore d'après l'étude de Goodwin et Jamison (1990)⁷, le risque suicidaire est multiplié par 30 chez les sujets présentant un trouble bipolaire par rapport à la population générale et 19 % des sujets bipolaires décéderaient par suicide : « *Les sujets bipolaires (et en particulier les états mixtes et les manies dysphoriques) seraient à plus grand risque par rapport aux unipolaires. Le suicide surviendrait surtout dans les 10 premières années de la maladie sans différences selon le sexe. Selon D. A. Brent et coll., (1998) le trouble bipolaire serait le principal facteur de risque retrouvé chez les adolescents suicidés (présents chez 22 % des sujets décédés de son échantillon versus 11 % de troubles unipolaires)* ».

⁷ In M. Corcos, P. Jeammet et al. « Les dépressions à l'adolescence », 2005

B. Lien à l'anxiété :

D'après l'étude de Kendall et al. (1992)⁸, 30 % des adolescents ayant traversé un épisode dépressif présentent un trouble anxieux associé : « *Comparé aux autres comorbidité, l'anxiété a un impact psychosocial majeur notamment sur la scolarité (Reinhertz et al., 1993). Les traits anxieux subsyndromiques ont tendance à persister dans les deux ans qui suivent les épisodes dépressifs avec un trouble anxieux* ». A l'inverse, le trouble anxieux n'influencerait pas pour sa part le devenir d'un épisode dépressif. Telles que citées par M. Kovacs (1997), de nombreuses études longitudinales ont de ce fait pu démontrer qu'un trouble anxieux comorbide à un trouble dépressif n'influencerait pas l'évolution de ce dernier ni n'en prédisait sa récurrence.

C. Lien aux troubles des comportements alimentaires :

Il a été observé chez les sujets souffrant de troubles alimentaires une prévalence plus importante de tableaux dépressifs qu'au sein de la population en général. Selon Pham-Scottez (in Corcos, 2005) : « *Sur la vie entière, la prévalence des épisodes dépressifs dans les troubles alimentaires varie de 16 % (Hatsumaki et al, 1984) à 68 % (Halmi et al, 1991) et semble plus élevée chez les boulimiques que chez les anorexiques* ». Il a donc été établi un lien de comorbidité entre les deux facteurs. Pour Chabrol (2011) également, mais cette fois partant de la dépression : « *ce sont surtout les comportements boulimiques qui sont souvent associés à la dépression : Flament et al. retrouvent 10 % de boulimie parmi les dépressions majeures* ». Ces résultats indiquent donc une association conjointe des deux pathologies, apparaissant chacune comme un facteur de risque pour l'autre.

D. Lien aux troubles des conduites et de la personnalité :

« *En population clinique, un trouble des conduites est identifié en moyenne chez 16 % des adolescents déprimés. Il ne semble pas influencer la durée de l'épisode dépressif et n'augmente pas le risque de rechute. Les comportements perturbateurs ont tendance à précéder les troubles dépressifs (Riggs et al, 1995)* ». M. Kovacs (1997) dans sa revue de la littérature portant sur la question rapporte les mêmes observations d'après différentes études. Il cite néanmoins que l'une d'entre elles (Harrington et al, 1991) met en évidence des résultats sensiblement différents par une analyse rétrospective des données cliniques disponibles sur des patients psychiatriques : « *les patients qui ont été re-diagnostiqués comme ayant eu des*

⁸ In M. Corcos, P. Jeammet et al. « Les dépressions à l'adolescence », 2005

troubles dépressifs associés à des troubles des conduites, avaient moins tendance à être guéris au moment de leur sortie que leurs homologues déprimés sans troubles des conduites ».

E. Lien à la consommation de substance :

La consommation de substance est corrélée positivement d'après plusieurs recherches à la dépression (Poulin et al., 2005 ; Diego, Field et Sanders, 2003). Il est connu que cette consommation peut révéler voire amplifier à long terme une symptomatologie dépressive (Bovasso, 2001 ; Rey et al., 2002 ; Troisi et al., 1998). Une corrélation positive entre la durée de consommation de cannabis en terme de dépendance et l'intensité de la symptomatologie dépressive a également été observée. Elle peut avoir un effet antidépresseur au moment de la prise et dans les heures qui suivent pouvant de fait masquer une symptomatologie dépressive latente ou avérée (Gruber et al., 1996 ; Sethi et al., 1986 ; Chabrol et al., 2003). Déjà d'après l'étude de Deykin et coll. (1987)⁹, 18 % des adolescents présentant un épisode dépressif majeur étaient des consommateurs occasionnels de drogues douces et 4 % des consommateurs de drogues dures. Les symptômes dépressifs précèdent souvent l'utilisation de toxiques et sont considérés comme des facteurs de risques d'usage de drogues (Bukstein et al, 1989). De nombreuses études associent suicide, dépression et consommation de substances ; association considérée comme facilitant le passage à l'acte suicidaire. « *De nombreuses études chez l'adolescent montrent la gravité des passages à l'acte suicidaire en cas de consommation de toxiques (Stiffman, 1989 ; Kienhorst et al, 1990) ».*

⁹ In M. Corcos, P. Jeammet et al. « Les dépressions à l'adolescence », 2005

2.3.4. Déterminismes :

On sait aujourd'hui que les déterminismes de la dépression chez l'adolescent sont multifactoriels. Parmi ces derniers, ont été particulièrement abordés dans la littérature les facteurs intrapsychiques, familiaux et sociaux. Nous nous intéresserons tout d'abord plus particulièrement aux facteurs intrapsychiques de la dépression selon l'approche psychodynamique à laquelle nous ferons référence au cours de ce travail.

A. Facteurs intrapsychiques ; approche psychodynamique :

a. *Deuils, dépressivité et dépression à l'adolescence :*

Sur un plan psychodynamique, si nous avons dit plus haut que l'adolescence était une période de remaniements de la dynamique psychique liés aux nombreux changements développementaux et que d'autre part le phénomène de dépression est sous-tendu par un vécu réel ou intrapsychique de perte ; il est possible dès lors de parler de « dépressivité adolescente » de par les nombreuses pertes dont elle est la scène. Lesourd emploie ce terme pour évoquer une des caractéristiques psychodynamique de cette période de la vie, à ne pas confondre avec un épisode dépressif pathologique avéré. À cet âge de la vie un véritable travail de deuil narcissique et objectal est en cours. Selon Corcos (2005) : « *tout adolescent est confronté lors de son développement à un débordement dépressif du fait de la double menace de blessure narcissique et de perte objectale liée à l'indispensable travail d'autonomisation-individuation (réaménagement des relations avec les premiers objets d'amours parentaux ; recherche d'objets d'amour nouveaux en dehors de la famille). La dépression clinique n'apparaît qu'en cas d'échec de l'élaboration par l'appareil psychique de cette menace, et témoigne encore d'une capacité de défense, celle de « construire » et de maintenir ce type de réponse* ». Le terme « dépression clinique » en opposition à celui de « débordement dépressif » signe alors le caractère anormal de l'évènement. Marcelli (2001), insiste également sur l'importance de faire la distinction entre ce qui relève de la pathologie dépressive en tant que telle, du processus normal de l'adolescence elle-même : « *S'il y a de la dépression dans toute adolescence, les frontières se brouillent, les limites des cadres sémiologiques s'estompent. On peut s'en féliciter si cela aboutit à une meilleure compréhension des événements psychiques sous-tendant la problématique de la dépression ou celle de l'adolescent. Mais on peut aussi le regretter si cela conduit à méconnaître des besoins thérapeutiques spécifiques pour ceux qui souffrent d'un état dépressif, lequel non*

seulement ne guérira pas spontanément, mais en outre entrave le processus psychique normal de l'adolescence ». Ainsi, si la dépressivité est présente dans tout processus adolescent, il convient d'être attentif à une véritable manifestation dépressive qui s'en détache par son caractère destructurant. De la même manière, Pham-Scottet et al. (in Corcos, 2005) soulignent : *« l'affect dépressif est si couramment rencontré ou inféré chez l'adolescent qu'on est tenté de le juger normal à cet âge, comme inhérent à la « crise adolescente », au risque d'en méconnaître la signification et la portée* ». Il ne s'agit donc plus d'un processus développemental, mais au contraire d'un effondrement de la dynamique psychique du sujet ne pouvant élaborer de nouvelles positions. Pour Lippe (in Corcos, 2005) : *« la dépression n'est pas comme l'angoisse un signal d'alarme, qu'elle peut pourtant représenter, mais plus profondément le signe d'une altération ou d'une souffrance du Moi mettant en question ses relations d'objets et/ou le narcissisme du sujet. La triple régression, topique, dynamique et économique, qui l'accompagne, témoigne donc de la réactivation d'une problématique du sujet touchant à ses relations d'objets et à son narcissisme* ». La douleur résultant de cette régression et de la réactivation de problématiques infantiles constitue la dépression en tant que telle, mais celles-ci peuvent également représenter pour le sujet autant « d'opportunités » de remaniements internes, lui permettant de se reconstruire sur de nouvelles bases, s'il parvient à résoudre les points de fixation qui se posent alors à lui. Ceci malgré le fait que la dépression n'en soit pas moins une manifestation pathologique : *« Bien sûr, la dépression avérée constitue pour le sujet une sorte de traumatisme, révélant sa « fragilité » interne, et en cela elle touche au narcissisme et aux « assises » narcissiques, mais elle met aussi en question la « toute-puissance » du Moi et sa domination, lui témoignant qu'il n'est pas tout, le tout du sujet, qui aura à faire ou à composer avec « l'autre en lui »* ». Le mouvement dépressif en est la part d'ombre qui le révèle » (Lippe, 2005). Il sera donc nécessaire pour le Moi d'effectuer un travail d'élaboration, notamment de renoncement aux positions infantiles passées, amenant la dynamique psychique à un travail de deuil : *« qu'elles soient fantasmatiques ou réelles, les pertes auxquelles l'adolescent se trouve confronté ont justifié de la comparaison avec le processus de deuil. Ces pertes se situent à des paliers différents* » (Marcelli, 1995). L'auteur distingue notamment quant à ce processus de deuil la perte de la quiétude du corps, la perte de la stabilité de l'image du corps, la perte de la bisexualité potentielle, ainsi que la séparation du lien infantile aux objets œdipiens.

Une baisse de l'estime de soi, des sentiments de culpabilité et d'auto-reproche peuvent découler de cette série de deuils qu'a à faire l'adolescent. Cependant c'est par ceux-ci que

celui-ci devient adulte et se singularise ; par déplacement de la libido, réinvestissement de nouveaux objets et nouveaux processus identificatoires et identitaires. La pathologie dépressive à proprement parlé s'apparente donc « à un refus d'une réalité décevante et un repli sur des positions fantasmatiques infantiles liés justement au maintien de l'investissement des liens à ces images archaïques qu'à un renoncement et un abandon de ces liens » (Jeammet, 1984, 1991, 1995).¹⁰ La dépression à l'adolescence signe de ce fait symptomatiquement des écueils au niveau de ce travail de deuil. Pour M. Corcos (2005) : « la persistance d'une part non élaborée de la problématique de séparation-individuation chez l'adolescent, en regard de son histoire familiale et de l'organisation psychique parentale, génère une vulnérabilité dépressive ou dépressivité, ou encore une menace dépressive qui reste suspendue et soumise aux aléas évolutifs de la vie, dans leur capacité à faire résonner la problématique en cause ». Le développement psychique antérieur à la phase de latence est ainsi questionné autant dans ses acquis que dans ses avatars, ses principaux enjeux pouvant être rejoués au travers de régressions lorsque nécessaire. Selon Marcelli (2001) : « Dans toute adolescence il existe une « menace dépressive » en lien avec le travail psychique propre à cet âge, travail de séparation-distanciation impliquant un « deuil de l'enfance » et dont la trace s'observe au travers de ce que nous avons décrit comme une « dysphorie pubertaire ». La variabilité et la sensibilité aux facteurs environnementaux caractérisent cette dysphorie qui, cependant menace de se figer dans certaines circonstances, basculant alors dans la dépression ». En cela l'adolescence constitue donc une période à risque, mais l'apparition du trouble reste pour sa part dépendant de différents facteurs : « cet accrochage d'allure souvent désespérée prend des formes variables selon la qualité des assises narcissiques et du système d'idéalisation en rapport avec la qualité de l'objet parental intériorisé » (Marcelli, 2001). La dépression sera donc en grande partie tributaire de la façon dont la personnalité se sera constituée au long de l'enfance. D'après Lippe (in Corcos, 2005) : « le sujet porte en lui-même ses potentialités dépressives, dans ses différents registres ; en effet la constitution du sujet ne s'entend que dans son rapport à l'objet, quels que soient les modalités de ce rapport à l'objet (ne serait-ce que son déni absolu...) et la question de la (ou des) dépression(s), comme celle de la dépressivité, est liée à la qualité du commerce avec l'objet tant interne qu'externe ». A un niveau inconscient, ce sera en effet la capacité à évoluer narcissiquement et à se détacher de l'objet qui influera sur le processus de deuil en œuvre à l'adolescence, ceci d'après la façon dont se seront structurées ces relations : « la dynamique de ce processus va

¹⁰ In M. Corcos, P. Jeammet et al. « Les dépressions à l'adolescence », 2005

donc dépendre de multiples facteurs tant internes, notamment l'organisation psychopathologique sur laquelle il survient et le mode préalable d'investissement des objets, que des facteurs externes environnementaux, et son destin va s'en trouver modifié » (Lippe, in Corcos, 2005). Nous nous intéresserons donc ici à ces facteurs du processus de deuil ; plus précisément les deuils narcissiques et objectaux.

b. Les deuils narcissiques :

Du fait des transformations pubertaires, la période de l'adolescence requiert un travail de deuil du corps infantile et l'acceptation, le réinvestissement du corps nouveau et de ses transformations. Au niveau narcissique du schéma corporel, c'est toute la représentation de soi qui se trouve bouleversée et le maintien fragile de l'intégrité du sujet aura nécessité une intériorisation suffisamment sereine du schéma de soi infantile. Mais c'est également une résurgence de l'angoisse ou du complexe de castration (selon qu'on soit garçon ou fille) qui est à l'œuvre avec la remise en question du complexe d'œdipe. Le corps désormais sexué confronte le sujet à son incomplétude ainsi qu'intrinsèquement à son indépendance vis-à-vis des objets parentaux de jadis. Lesourd traite à ce sujet de « l'assomption symbolique du phallus » à laquelle se heurte l'adolescent à sa puberté et par laquelle il est amené à renoncer à la réalisation du désir œdipien ainsi qu'à l'accession au phallus comme objet de jouissance jusque-là attribué au père : *« La désillusion œdipienne est le lot de l'adolescent, quel que soit son sexe, car ce qui se dévoile en ce temps du parcours humain, c'est que le phallus est un pur symbole de la puissance et du droit de jouissance. Le phallus est une représentation symbolique et, en ce sens, personne ne peut le posséder pour son compte. Le père potent s'avère une fiction car le phallus n'appartient à personne, il est pur symbole du désir, pur signifiant. Il ne peut être un objet du mâle, ni être incarné par la fille comme cause du désir. Il n'y a pas d'avoir le phallus et il n'y a pas d'être le phallus* » (Lesourd, in Gutton, 2004). Incomplétude donc, car dans la différenciation des sexes où se rejoue la découverte du féminin, il y a le manque : *« La dépressivité adolescente, combattue par la revendication phallique, est la « réponse normale » à la perte de l'objet primordial que viennent marquer le signifiant du manque dans l'Autre et l'incapacité de la langue à tout dire. Le repli narcissique de l'adolescent est à la fois la trace et le signe que le travail de deuil, portant sur l'Autre infantile non décompleté, peut se poursuivre* » (Lesourd, in Gutton, 2004). C'est donc par un travail de deuil que l'adolescent devra passer, mais il devra pour cela accepter que le phallus n'existe pas ; ce qui se fera progressivement et non sans de multiples tentatives de nier ce Réel qui s'impose à lui : *« Il faudra, pour le garçon, le renoncement à l'obtention du Phallus*

en son nom propre pour que cette fonction symbolique puisse fonctionner. Travail de deuil face auquel toutes les parades de prestance seront utilisées, comme elles seront utilisées pour se défendre de ce détour par une place féminine. La pathologie de l'adolescent en témoigne, à satiété, de cette errance entre rencontre du féminin en soi et refus de valence symbolique du Phallus » (Lesourd, 2002). Si néanmoins ce travail de deuil ne s'effectue pas, si l'adolescent ne trouve pas dans le monde d'autres signifiants, c'est alors une véritable dépression qui peut s'installer. Selon Lesourd (2002), il s'agit dans cette passe d'une « crise narcissique » qu'aura à affronter le sujet : « La découverte du leurre et l'impossible de la réalisation pleine et entière du désir renvoient l'adolescent à son impuissance infantile et à la détresse originelle de tout être humain. Cette faille narcissique profonde est au cœur du processus psychique de l'adolescent. Elle va toucher à la fois aux relations aux autres de l'enfance, qui ont « trompé » la confiance immense que l'enfant avait en eux, les relations aux semblables qui sont complices de cette duperie et sa relation à lui-même. Cette crise narcissique, qui peut être lourde de conséquences en allant jusqu'à entraîner la mort du sujet, physique à travers le suicide ou psychique dans certaines pathologies, est pourtant le moteur le plus puissant de la construction identitaire et de la mise en place des relations sociales ». Dans ce processus, lorsque la crise narcissique parvient à être dépassée, le manque du phallus peut alors symboliquement donner naissance au désir.

Ces remaniements ne vont pas sans un bouleversement des instances psychiques de l'enfance. Ainsi, à un niveau topique, le deuil des aspirations personnelles infantiles liées au moi-idéal pré-pubertaire implique de même pour le sujet une série de « deuils narcissiques » ; de « deuils de soi ». L'adulte que l'enfant rêvait d'être ne pourra exister dans son idéal. C'est donc tout un travail de remaniements également à ce niveau qui se joue à l'adolescence du fait de la confrontation au Réel impliquant un renoncement à la toute-puissance de l'enfance : « Face aux difficultés du passage, le moi-idéal souvent défaille, amenant alors l'adolescent à une phase dépressive de dévalorisation personnelle. En soi ce mouvement de déconstruction du moi-idéal est nécessaire, permettant ainsi au sujet de passer d'une toute-puissance infantile à une gestion « bien tempérée » du plaisir dans le socius » (Lesourd, in Gutton, 2004). De la même manière, l'Idéal-du-moi se constituera plus solidement à partir de ces restructurations lorsqu'il lui sera possible de s'ouvrir à de nouvelles identifications tout en ayant la possibilité d'intégrer les anciennes sous un autre registre, constituant ainsi la personnalité du sujet : « A l'adolescence dans la destitution des images parentales liées à la découverte des manques, spécialement au manque dans le symbolique du signifiant du

manque dans l'Autre, l'idéal du moi va vaciller. Les parents et les intériorisations de leurs demandes ne sont plus recevables du fait de la tromperie qu'ils ont, bien à leur insu et nécessairement, imposée à l'enfant. L'adolescent va donc chercher ailleurs d'autres traits identificatoires pour reconstituer cet idéal du moi défailant à partir de demandes qui ne seront plus parentales, cette fois, mais sociales » (Lesourd, in Gutton, 2004). Ces deuils narcissiques engendreront ainsi pour l'adolescent la possibilité de se construire dans une structuration génitalisée sous l'ordre du symbolique, à la condition qu'ils puissent être réalisés sans trop d'entraves.

c. Les deuils objectaux :

D'après Corcos (2005) : « depuis l'enfance jusqu'à l'adolescence, tous les travaux convergent pour mettre en évidence l'influence primordiale des relations parents-enfants quant au développement des troubles dépressifs ». À un niveau objectal, c'est en effet le deuil des images parentales idéalisées et des investissements des objets parentaux qui se joue également à cet âge. Comme nous l'avons vu, ces premiers objets d'amour œdipiens portés par les parents, l'adolescent doit y renoncer pour vivre « sa vie ». Il va devoir, afin de pouvoir entrer pleinement dans le champ social des adultes, se distancer de ces figures profondément investies et auxquelles il se sera identifié toute son enfance, en renonçant à leur idéalisation voire parfois en les rejetant totalement. Cette distanciation devra cependant conserver une part du lien originaire ; comme le dit D. Lippe (in « les dépressions à l'adolescence », 2005) : « en tant qu'objet du besoin, investis par les pulsions d'auto-conservation, ils [les parents] participent et sont nécessaires au développement de l'adolescent et à sa maturation encore en devenir, aussi bien d'ailleurs en tant qu'objet d'amour, où ils constituaient jusque-là l'objet de la pulsion sexuelle et se trouvait, comme dans tout amour, investis narcissiquement, avec notamment le caractère souligné par S. Freud du surinvestissement de l'objet et son idéalisation, rendant leurs abandon d'autant plus difficile ». Le moi doit donc se distancer sans trop de violence de ses objets parentaux en tant que figures identificatoires premières de son narcissisme afin de ne pas se blesser lui-même ; cet équilibre entre individuation et dépendance est ainsi recherché sur une longue partie de l'adolescence. Ainsi, pour Marcelli (1995) : « Le pivot de toute dépression reste la problématique de la perte, le pivot de toute adolescence reste la problématique de la séparation intrapsychique, travail de désengagement du lien à l'objet œdipien. Comment se séparer sans perdre l'objet, comment négocier cette perte et le destin de l'objet qui s'y rattache ? Telle pourrait être la façon de formuler la question de la dépression à l'adolescence ». De ce fait la dépression chez

l'adolescent signe l'impossibilité, voire le refus de se séparer de l'objet. Afin de se détacher de ses objets œdipiens et donc de grandir, l'adolescent doit rejouer son complexe d'œdipe, et à un niveau inconscient, « tuer » le parent rival. Or il est nécessaire pour cela que dans la réalité l'adolescent puisse s'appuyer sur la stabilité de ses parents et de leur amour pour lui. Cette impossibilité tient alors sa source soit dans le fait que l'objet est fantasmé comme fragile, soit encore si le sujet a déjà fait l'expérience traumatisante d'une perte l'ayant menacé dans son intégrité : « *Si l'adolescent se représente l'objet parental comme fragile, vulnérable, susceptible de « se déprimer », alors cette représentation peut entraver le travail de disjonction, non pas en mettant en danger la zone soi-objet indifférenciée, mais en activant un jugement surmoïque de culpabilité à cause des souffrances que le sujet craint de faire subir à l'objet* » (Marcelli, 1995). Ceci d'autant plus si le parent, dans la réalité, manifeste ou a manifesté effectivement une souffrance ou une fragilité. Mais également : « *Si l'adolescent se représente l'objet parental comme incertain, non fiable, susceptible de le délaisser ou l'abandonner, cette représentation entrave aussi le travail de disjonction, mais cette fois en raison de la menace sur la zone soit-objet indifférenciée. L'objet du besoin risque d'être perdu en même temps qu'une grande partie du soi* » (Marcelli, 1995). Ceci d'autant plus si là encore, dans la réalité, le parent menace effectivement (explicitement ou implicitement) d'abandon ou de retrait. Les seules possibilités qui resteront alors à l'adolescent seront soit de remplacer ce dernier par un autre objet substitutif de dépendance, comme par exemple une addiction ; soit de stopper sa propre maturation et sa propre croissance en restant fixé à une position infantile.

Lippe (in Corcos, 2005) questionne à ce niveau l'identification à l'objet, lors des positions schizo-paranoïde et dépressive entre 0 et un an, comme constitutive du Moi et de sa capacité ultérieure à s'en séparer, lorsque cette identification aura été possible sans trop d'entraves : « *on pourrait dire que « l'identification à l'objet dépend de l'identification de l'objet » - on s'identifie à l'objet, ou à ses différents aspects, tel(s) qu'on l'a, ou les a, identifié(s) - et en particulier, l'objet maternel primaire dans toutes ses composantes. Dans le processus « normal » l'identification se fait donc pour le sujet par introjection psychique des différentes « qualités » de l'objet qu'il fait identificatoirement siennes* ». Si à l'inverse l'identification à l'objet, du fait de frustrations trop intenses, s'est opérée sur le mode de l'incorporation, introduisant l'objet porteur de projections persécutrices et haineuses dans la psyché sans l'y intégrer : « *l'objet fonctionne alors comme objet inclu dans la psyché, gardant un caractère « d'étrangeté » intrapsychique et reste un élément enkysté ou encrypté dans la*

psyché, ne s'associant pas au jeu fantasmatique interne et aux identifications-introjectives qui permettent l'harmonie du moi avec soi-même » (Lippe, 2005). Il ne sera pas alors possible pour le Moi d'en faire le deuil une fois l'adolescence venue, et la nécessité qui l'accompagne de s'en détacher : *« Peuvent se révéler alors pleinement l'impossibilité pour le sujet, à partir de cet objet mal identifié, à forger ses propres identifications constitutives de son identité, et sa dépendance (« absolue ») à l'objet, en tant qu'il est ici une part constitutive de « l'édifice » identitaire du sujet* » (Lippe, 2005). On retrouve ici la « zone soi-objet indifférencié » énoncée par Marcelli, caractéristique lorsqu'elle est atteinte d'une modalité psychotique de la dépression à l'adolescence du fait que le Moi lui-même se trouve également altéré dans le travail de séparation qu'a à faire l'adolescent d'avec ses objets primaires. D'après Lippe (2005) : *« dans la mélancolie, plus que le surmoi œdipien, par essence ici immature, c'est le surmoi archaïque porteur des projections haineuses qui va dominer le moi, le détruisant aussi bien qu'il détruit l'objet, pour rendre alors compte symptomatiquement de leur « inexistence » concomitante en même temps qu'il tente par une ultime tentative dans la douleur et le masochisme, de leur donner paradoxalement vie (de les faire exister) »*. Cependant de telles modalités pathologiques, en particulier à l'adolescence, peuvent se retrouver au travers de différentes structurations ou organisations de la personnalité ; du fait qu'elles résultent de fixations anciennes à des positions archaïques du développement psychique : *« la dépression, qui touche étroitement à la question de la relation d'objet et au narcissisme du sujet, peut se manifester, sous différentes formes, dans tous les avatars de la constitution du sujet auquel elle est inhérente et à ses différents stades, interdépendants les uns des autres. L'adolescence, au cœur de la réactivation de ces processus, est à la fois un moment de vulnérabilité particulière à la dépression, et une étape de structuration éventuelle de potentialités dépressives à venir dans la mesure où, on l'a vu, les mécanismes de constitution de la personnalité sont organisés autour de la question de la perte d'objet et de la séparation-individuation »* (Lippe, 2005).

Appréhender la question des relations d'objet et de l'identification à l'objet primaire des premiers âges de la vie permet enfin, sur un plan thérapeutique, d'apporter des perspectives quant aux possibilités de résolution des conflits intrapsychiques à la source de la pathologie dépressive chez l'adolescent. Williams (in Braconnier, 2010), s'appuie ainsi sur la position dépressive développée par Mélanie Klein afin d'éclairer le lien existant entre la dépression du bébé et celle de l'adolescent. L'auteur insiste notamment sur les notions de compassion et de réparation inhérente à la position dépressive : *« l'une des idées centrales de*

la position dépressive d'après Mélanie Klein est la capacité à soutenir le conflit, à percevoir comme une seule, la personne pour laquelle on éprouve de l'amour et de la haine. Si l'on parvient à soutenir la peine psychique que ce sentiment contradictoire amène, on peut commencer à s'engager dans un processus de réparation ». Elle rapporte à cette fin l'illustration faite par M. Klein de la position dépressive à partir d'une pièce d'opéra¹¹ dans laquelle le protagoniste est un enfant : *« Dans cet opéra, le petit garçon se laisse aller à une orgie de destructivité. Mais après cette orgie, quelque chose change lui : il semble développer une capacité pour la compassion. Il éprouve de la compassion pour un petit animal, un écureuil blessé. Le petit garçon est entouré à ce moment-là d'animaux bienveillants. Les animaux bienveillants semblent encourager ce bourgeonnement de réparation »*. On reconnaît au travers de cet extrait les traits des positions schizo-paranoïde et dépressive, de même qu'on remarque, tel que le souligne l'auteur, l'importance d'objets bienveillants. Le surmoi archaïque s'il n'est pas trop agressif, rend en effet possible la réparation : *« il est très important d'essayer de diminuer la sévérité de la voix du surmoi dans la relation analytique. Si le surmoi est trop sévère, il peut bloquer un processus de réparation et le chemin vers la position dépressive. Les voix surmoïques sévères soutiendraient inconsciemment la conviction du patient d'être irréparablement coupable ce qui peut amener à une écrasante dépression »*. Ainsi il s'agit pour l'adolescent dépressif d'accéder à la réparation de l'objet primaire afin de parvenir ultérieurement à s'en séparer. La position dépressive est le processus par lequel une évolution est possible, à la différence de la dépression elle-même qui est pour sa part le symptôme d'une difficulté d'accès à cette dernière.

Ainsi, les théories psychanalytiques et psychodynamiques ont permis d'identifier tel que nous venons de le voir un certain nombre de mécanismes endogènes explicatifs de la dépression à l'adolescence. La compréhension de ces phénomènes intrapsychiques éclaire également le processus d'adolescence lui-même, dans la distinction de ses aspects « normaux » et pathologiques. Nous allons à présent nous intéresser aux facteurs explicatifs exogènes de la dépression à cet âge, parmi lesquels ont été principalement étudiés les facteurs familiaux et sociaux.

¹¹ In M. Klein, « *les situations d'angoisse de l'enfant et leur reflet dans une œuvre d'art et dans l'élan créateur* », 1929, Opéra de Ravel, « l'enfant et les sortilèges »

d. Les facteurs familiaux :

De nombreux travaux, autant dans le champ de l'enfance que de l'adolescence, ont démontré l'influence primordiale de la relation aux parents en rapport à la dépression. Doyen et al. (1997),¹² dans leur revue de la littérature, énumèrent les différentes modalités pathogènes ayant pu être relevées par les études telles que des relations familiales altérées, des conflits avec les parents ou au sein du couple parental, un manque de chaleur ou une attitude de rejet, une difficulté de communication ou encore une faible capacité à répondre aux besoins de l'enfant. Il a été démontré que les relations mère ou père / adolescent déprimé sont significativement plus conflictuelles que chez les adolescents non déprimés et moins empreintes de confiance et de proximité. Les auteurs soulignent que « *toutefois, bien que la fréquence de l'association entre la dépression majeure de l'enfant ou de l'adolescent et l'altération des relations familiales soit plus élevée que dans certaines populations contrôles, celle-ci n'est pas spécifique du trouble dépressif. Les troubles du comportement sont aussi fréquemment associés à la perturbation des relations familiales* ».

De nombreuses études ont démontré également une influence de la psychopathologie parentale sur le développement de troubles dépressifs de l'adolescent. Concernant le lien entre trouble dépressif parental et trouble dépressif chez l'enfant et l'adolescent, les taux de prévalence rapportés varient selon les études (Doyen et al, 1997). S'il s'agit cependant d'un trouble dépressif bipolaire, les résultats penchent en la faveur de l'hypothèse d'une incidence du trouble avec un ratio de 68 % de mères de déprimés majeurs elles même atteintes du trouble pour le groupe clinique vs 30 % pour le groupe contrôle (Goodyer et al, 1993). D'autres tableaux cliniques parentaux ont été étudiés et révèlent une association à la dépression de leur enfant tels que les troubles anxieux, panique ou phobique, l'alcoolisme, les abus de substances, ou encore les comportements suicidaires. Cependant la dépression de l'adolescent n'est pas exclusivement associée à ces troubles présents chez un parent puisque ceux-ci ne distinguent pas les adolescents déprimés de ceux ayant un autre trouble psychiatrique.

La séparation parentale n'apparaît pas pour sa part facteur de risque de la dépression chez l'adolescent au travers des différentes études passées en revue par Doyen et al. (1997). S'il est possible d'observer la manifestation de troubles pathologiques (dépression, anxiété, troubles de conduite, consommation de substances) chez des adolescents de parents divorcés,

¹² In M.C. Mouren-Simeoni, R.G. Klein, « les dépressions chez l'enfant et l'adolescent », 1997

les mêmes observations peuvent être réalisées auprès d'adolescents à famille non dissociée et dont les parents sont en conflit.

Ces observations vont dans le sens des théories cliniques que nous venons de voir plus haut concernant la qualité du lien aux objets primaires que sont les parents, ainsi que la qualité avec laquelle ils auront été identifiés et introjectés. Ces deux aspects apparaissent ici intrinsèquement dépendants de l'équilibre psychique même des parents et de la qualité de la relation entretenue à l'enfant.

e. Les facteurs sociaux :

Concernant les conditions sociales de vie des adolescents atteints d'un trouble dépressif, il n'apparaît pas au travers des différentes recherches un lien entre dépression et niveau de vie socio-économique, les études rapportant des résultats contradictoires (Doyen et al, 1997).

En rapport aux relations extra-familiales, différentes études ont démontré l'importance de la qualité relationnelle aux pairs. Comparés à une population contrôle (sans troubles psychiatriques) les adolescents déprimés majeurs démontrent une fréquence significativement plus élevée de relations négatives avec leurs pairs. La pauvreté des relations amicales semble être un facteur de risque de la dépression, les adolescents déprimés ayant tendance à avoir des difficultés au niveau de leurs relations interpersonnelles et une faible estime de soi (Doyen et al, 1997).

En nous intéressant ici aux facteurs exogènes de la dépression, y aurait-il un facteur qui ne soit ni familial, ni social à proprement parlé ? Notre problématique nous amène à présent à nous pencher sur la question de l'impact que peut avoir l'environnement, notamment académique au travers de la notion de stress, sur la dépression.

2.3.5. Lien au stress :

C'est d'abord dans le champ de la discipline médicale que le concept de stress s'est développé. En 1936, Hans Selye publie ses premiers travaux portant sur le *syndrome général d'adaptation* (SGA) développé d'après ses recherches sur les réactions physiologiques des animaux de laboratoires au stress des manipulations et autres interventions (chocs électriques, lésions chirurgicales, contentions, injections de produits, etc.). Ce syndrome est défini comme se caractérisant par trois phases successives : une réaction d'alarme ; une réaction de résistance et d'adaptation ; et une phase d'épuisement, dite « pathologique ». Selye démontre ainsi que toute atteinte stressante répétée à l'encontre d'un organisme a pour conséquence la modification du fonctionnement de celui-ci par des réactions non spécifiques pouvant aller jusqu'à être pathologiques voire létales. Ainsi, la réaction d'alarme se définit par une activation soudaine du système nerveux sympathique, le rythme cardiaque s'accélère et le sang est détourné vers les muscles grâce à la libération d'adrénaline et de noradrénaline ainsi que de glucocorticoïdes sous le contrôle de l'hypothalamus, de l'hypophyse et des glandes surrénales. La phase de résistance est pour sa part caractérisée par le maintien voire l'amplification lorsque nécessaire (c'est-à-dire lorsque l'agent stressant persiste) de l'état physiologique amorcé par la phase d'alarme et vise à permettre à l'organisme de faire face au problème (par exemple : confronté à l'attaque d'un prédateur pouvoir réagir vite pour fuir et courir sur une longue distance). Cependant, s'il est persistant, le stress peut épuiser les réserves de l'organisme par une surcharge de ses capacités d'adaptation et aboutir à la troisième phase, dite d'épuisement. Celle-ci constitue l'ensemble des réactions non spécifiques qui caractérisent le moment où l'organisme ne peut plus s'adapter au stimulus auquel il est soumis et ne pouvant plus faire face par l'activation de ses défenses, les phénomènes d'épuisement l'emportent et le conduisent à la maladie voire à la mort. Sous ce modèle sont définies les notions de stress, d'agent stressant et les réactions au stress. Le rôle de l'individu est encore peu présent, il apparaîtra par la suite avec la notion de « stress perçu » et le fait que chaque individu puisse réagir différemment à une même contrainte. En effet, de nombreuses études ont depuis souligné que l'évaluation personnelle faite de la situation stressante a plus d'impact sur l'organisme que les faits eux-mêmes. Il ne s'agit alors plus de considérer un simple stimulus engendrant une réponse, mais la relation même entre individu et environnement, comme transaction dynamique et réciproque.

D'après le modèle de Lazarus et Folkman (1984) le stress est le reflet d'une perception chez l'individu d'une incapacité d'adaptation à un milieu dont la demande est vécue comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être. Le stress est donc la tension ; littéralement en anglais « stress » ; entre individu et environnement s'opposant l'un à l'autre. Ils développent le concept de « coping », processus d'ajustement ou de « faire face » à la situation ; faisant suite au processus d'évaluation cognitive de cette dernière. Ces deux processus modulent la relation entre individu et environnement. Il existe deux formes d'évaluation cognitive mises en œuvre par le sujet : la première dite « primaire » amène la personne à mesurer l'impact de la transaction pour le respect de son bien-être. La seconde dite « secondaire » amène la personne à mesurer les ressources dont elle dispose pour faire face à la situation et le contrôle qu'elle a sur celle-ci. Il s'agit ici des notions de stress perçu et de contrôle perçu faisant appel à la subjectivité du sujet. On peut distinguer à ce titre un stress positif d'un stress négatif. Le stress positif se caractérisant par une fonction stimulante, à valeur motivante, la situation est ici évaluée par le sujet sous un registre de défi ou de challenge et les émotions y étant associées sont dites « positives » (ardeur, joie, exaltation, etc.). Le stress négatif est pour sa part vécu sur un registre de menace, de perte ou d'échec ; les émotions y étant associées sont dites « négatives » (colère, peur, anxiété, etc.).

La période de l'adolescence peut en cela être jugée comme stressante en soi car elle demande, comme nous l'avons vu, de par les nombreux changements qu'elle impose, une adaptation constante.

Si le modèle de Lazarus et Folkman pose la place du sujet et de sa subjectivité en regard à sa perception propre de son environnement, il n'en reste pas moins que l'environnement lui-même puisse être objectivement observé. Deux types de stressseurs sont ainsi différenciables : les événements de vie considérés comme des « macro stressseurs », survenant ponctuellement et ressentis de façon aiguë par le sujet et le stress chronique constitué d'éléments irritants et de frustrations caractérisant les échanges au quotidien entre la personne et son environnement.

A. Les événements de vie négatifs :

Les événements de vie négatifs ont fait l'objet de diverses études démontrant un lien à la dépression (Kashani, Vaidya, Soltys et Dandoy, 1990 ; Olsson 99). D'après Kessler (1997) : « de nombreuses études ont été menées les 20 dernières années et la plupart démontrent les faits suivants : 1. L'association entre l'exposition à un événement de vie négatif et la survenue consécutive d'un épisode dépressif majeur a été largement documentée ; 2. La magnitude de cette association varie toutefois selon la façon dont les événements de vie sont évalués au sein de l'étude, avec des associations généralement plus fortes lorsque des mesures dites « contextuelles » sont utilisées à la place de simples inventaires d'événements de vie ; 3. De nombreuses données vont dans le sens d'une proportionnalité de la réponse dans la relation entre événements de vie négatifs et dépression, avec le fait que des événements de vie plus sévères soient associés plus fortement à la dépression que des événements de vie moins sévères ; 4. [...] Bien qu'une majorité de sujets dépressifs fassent état d'une expérience de vie négative très peu de temps avant le déclenchement de leur dépression, seulement une minorité de personnes ayant rencontré ce type d'événement déclarent une dépression »¹³. L'auteur fait ainsi état d'un certain nombre de biais non pris en compte dans de nombreuses études relevées, de même qu'il soit difficile d'un point de vue méthodologique de déduire des résultats observés un lien de causalité. Cependant, il note que des études plus récentes faisant appel à des techniques statistiques de contrôle des variables ou encore à une systématisation de la constitution des échantillons (sélection de sujets sur documents administratifs archivés ; veuvage, perte d'emploi, divorce, etc.) permettent de lever le flou, aboutissant toutefois aux mêmes conclusions. Tennant (2002), dans sa revue de la littérature portant sur le sujet entre 1980 et 2001, souligne lui aussi le fait que les événements de vie négatifs sont significativement reliés à la dépression et ce, autant chez l'adulte que chez l'adolescent.

Le lien des événements de vie négatifs aux comportements et idéations suicidaires a de même été étudié (Brent et al., 1993 ; Lewinsohn, Rohde et Seeley, 1994 ; Fergusson et al., 2000). L'étude de Liu et Tein (2005), menée auprès de 1362 adolescents chinois âgés de 12 à 18 ans, met en avant à cet égard l'importance des événements de vie négatifs en lien aux idéations et comportements suicidaires avec néanmoins le rôle modérateur de la dimension psychopathologique des sujets ; à savoir des troubles internalisés tel que l'isolement, la dépression, l'anxiété ; et des troubles externalisés tels que les comportements délinquants ou

¹³ Traduit de l'anglais

agressifs. Partant du postulat qu'événement de vie ne veut pas forcément dire suicide et que ce lien s'inscrit sur un « terrain » psychologique individuel, ils testent un modèle explicatif multifactoriel des idéations et comportements suicidaires chez l'adolescent. Ils observent par comparaison entre trois groupes ; « tentative », « idéation » et « non suicidaire », que le groupe « tentative » rapporte significativement plus d'évènements de vie négatifs même avec contrôle de la dimension psychopathologique. Les troubles psychopathologiques internalisés et externalisés sont pour leur part associés de façon significative aux risques suicidaires même après contrôle des événements de vie. En regardant plus en avant le détail des événements de vie ; pour le groupe « idéation » les plus significatifs sont la non-satisfaction scolaire, un changement important dans les habitudes et des attentes parentales élevées, ce même après contrôle de la dimension psychopathologique. Ces résultats soulignent l'influence des dimensions scolaires et familiales pour ce qui est des idéations suicidaires chez des sujets de cet âge. Ils démontrent également l'impact des événements de vie négatifs vis-à-vis des comportements et idéations suicidaires chez l'adolescent avec le rôle médiateur des dimensions psychopathologiques internalisées et externalisées sur leur effet.

B. Le stress chronique :

Concernant le stress chronique, il a été rapporté que les « micro stressseurs » également connu sous le terme de « tracasseries quotidiennes » ont un impact à moyen et à long terme sur la santé psychologique de la personne (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981). Pour Kessler (1997), cet intérêt pour l'étude du stress chronique en lien à la dépression a émergé au début des années 90. Il s'inscrit à la suite du développement théorique des connaissances relatives au stress au travail et à ses aboutissants pathologiques ainsi que sur l'évolution des recherches concernant la relation entre dépression et difficultés conjugales chez l'adulte. D'après Tennant (2002) : « *Les études récentes passées en revue démontrent un lien significatif entre stress et dépression. Les événements de vie négatifs sont associés à des épisodes brefs de dépression avec une période dite « à risque » d'environ un mois, tandis que le stress chronique (s'étalant sur six mois ou plus) sera pour sa part associé à une période de risque plus étendue avec des épisodes dépressifs plus durables et un taux de rechute plus important* »¹⁴. L'auteur observe ainsi au travers des différentes études portant sur le sujet que le stress chronique par rapport à l'événement de vie négatif aiguë peut avoir un effet plus délétère en regard à un trouble dépressif y étant associé.

¹⁴ Traduit de l'anglais

Plusieurs recherches ont également souligné la nuisance des micro-stresseurs sur la santé mentale des adolescents, notamment en lien avec la dépression et l'anxiété (Deslandes et al., 2003). Dubois et al. (1992), mènent une des premières études longitudinales portant sur cette problématique auprès de 166 lycéens aux États-Unis sur une période de deux ans, mesurant les événements de vie, les tracas quotidiens, le support social, la souffrance psychologique (anxiété, dépression, d'évaluation) et la réussite scolaire. Ils observent au premier temps de mesure (T1) des corrélations positives entre événements de vie, stress chronique et souffrance psychologique, et négatives entre les événements de vie et le stress chronique avec le support social et la réussite scolaire. Les résultats des mesures longitudinales démontrent pour leur part un rôle prédictif principalement du stress chronique parmi les autres variables mesurées en T1 sur la souffrance psychologique mesurée en T2 deux ans plus tard et ce, même après contrôle des autres variables (souffrance psychologique en T1 et événements de vie en T2). Dans une autre étude réalisée sur un échantillon de 338 collégiens coréens, Sim (2000) observe que le taux de micro-stresseurs quotidiens avait une influence sur la symptomatologie dépressive des adolescents. Le support social perçu en provenance des parents, des pairs ainsi que des enseignants n'a pas d'effet médiateur entre les deux variables à l'exception du support parental : les adolescents percevant un fort soutien de la part de leurs parents rapportent des scores plus faibles de symptomatologie dépressive. De la même manière, Deslandes et al. (2003) sur un échantillon de 374 collégiens québécois rapportent à leur tour une réciprocity du lien dépression-stress chronique puisque la dépression prédit également le stress au niveau de leurs résultats. Ils observent un lien positif entre stress chronique, anxiété par rapport aux examens, dépression et sentiment de solitude : *« Les trois indicateurs de détresse (dépression, psychosomatisme et sentiment de solitude) de même que l'inquiétude ressentie face aux examens prédisent positivement et significativement la sévérité du stress. Ce type de résultats appuie, une fois de plus, le lien stress - détresse déjà observé dans la documentation, notamment en ce qui a trait aux symptômes dépressifs (DuBois et al., 1992; Plancherel et al., 1997; Sim, 2000), psychosomatiques et anxieux (Labbe, 1997). [...] Le meilleur prédictif du stress psychologique s'avère la variable reliée à l'inquiétude vécue par rapport aux examens. La simple anticipation d'une situation jugée déplaisante, comme un examen par exemple, peut entraîner un sentiment d'inquiétude, de tension, d'échec anticipé, et ceci avant même que le sujet ne l'affronte réellement ».*

On voit apparaître dans ces études le rôle du facteur scolaire en tant que stress chronique, l'anxiété face aux examens étant l'une des dimensions les plus saillantes du stress scolaire.

2.3.6. Lien au stress scolaire :

Le stress scolaire est connu parmi les professionnels de l'éducation et ceux s'en approchant. Selon Catheline (2012), concernant les étudiants : *« bien connu dans ses manifestations physiques – chacun a pu à un moment ou à un autre l'éprouver – le stress est un état fréquemment décrit par les étudiants. Cependant, peu savent que le stress est aussi une réaction d'adaptation et de préparation à l'action. Considéré comme gênant surtout au moment des examens, il suscite des consultations fréquentes auprès des médecins généralistes répondant par une prescription d'anxiolytiques. Un certain nombre de filles prennent ainsi un anxiolytique avant chaque épreuve et ne peuvent s'en passer »*. Ses conséquences pathologiques sur l'individu ainsi que sur ses performances académiques sont de fait connues : *« le stress peut avoir des conséquences psychologiques redoutables lors de la présentation à un examen : sentiment de blanc dans la tête, pensées en boucle, voire attaque de panique avec envie de fuir, ce qui peut se solder soit par la non présentation à l'examen, soit par une sortie prématurée de l'épreuve »* (Catheline, 2012).

Cependant, le facteur scolaire par rapport à la dépression et aux idéations suicidaires chez l'adolescent fait l'objet d'un intérêt plus récent. Il est particulièrement étudié sous le construit de stress académique ou stress scolaire. Le stress scolaire tel que défini par Ang & Huan (2006) est un état de stress chronique chez des élèves s'étant fixé des buts qu'ils n'arrivent pas à atteindre ; que ce soit en terme de performance aux examens ou en terme de relations avec les pairs et les adultes ; ou dont la perception des attentes que l'on peut avoir d'eux dépasse leurs capacités. Il s'inscrit à ce titre au même niveau que les micro-stresseurs ou tracasseries quotidiens dans la vie des adolescents.

De nombreuses échelles de mesures ont été développées dans la perspective de son étude. Burnett et Fanshawe (1997) tracent une revue de la littérature des différentes échelles existantes de stress chez l'adolescent et recensent ainsi pas moins d'une trentaine d'outils de mesure. Ils citent différentes études menées sur le sujet, telle que celle de West, Willis et Sharp (1982), une étude comparative entre les lycéens américains et anglais par rapport au stress académique qui donne des résultats similaires d'un pays à l'autre. Les adolescents des

deux pays ont listé les problèmes qui pour eux se reliaient à leur scolarité et parmi lesquels la demande excessive de travail scolaire comptait comme la plus stressante. L'étude de Isralowitz et Hong (1990) démontre quant à elle que les trois stressseurs majeurs identifiés par des lycéens étaient tous reliés à leur scolarité : ressentir de la pression par rapport à leur travail scolaire, s'inquiéter de leur avenir, et obtenir de l'aide concernant leur scolarité. Toujours selon Burnett et Fanshawe (1997), la difficulté majeure se posant dans la recherche portant sur le stress scolaire chez l'adolescent est la sélection d'un outil performant. Car en fonction de son orientation théorique, de sa validité, et de sa plus ou moins grande dépendance par rapport au contexte culturel dans lequel il s'inscrit il contient un certain nombre de limitations poussant la plupart du temps les chercheurs à créer de nouveaux instruments plutôt qu'à utiliser ceux déjà existants. A partir de ce constat, ils ont reconstruit à partir d'une trentaine d'outils déjà existant une échelle regroupant les différents facteurs pertinents concernant le construit de stress scolaire. Sur un échantillon de 1620 lycéens, utilisant une analyse factorielle confirmatoire, ils dégagent neuf facteurs d'une série de 68 items tirés de deux échelles alors compilées, dont émerge la High School Stressor Scale, une échelle pour laquelle ils retiennent 34 items.

Il a été démontré dans de nombreuses études que le lien entretenu entre stress scolaire et dépression est un lien positif (Aldwin et Greenberger, 1987 ; Arthur, 1998 ; Eremsoy, Çelimli et Gençoz, 2005). Mac Georges et al. (2005), rapportent une association positive entre stress académique et dépression sur un échantillon de 739 étudiants nord-américains, relevant à cet égard le rôle protecteur que peut avoir le soutien émotionnel ainsi que la communication informationnelle sur laquelle peut compter le sujet en provenance de ses proches, à savoir ses amis et/ou sa famille. A Singapour, Ang et Huan (2006) obtiennent des résultats similaires chez des collégiens et des lycéens ; le stress académique est positivement corrélé à la dépression et aux idéations suicidaires ; la dépression tenant un rôle de médiateur partiel entre les idéations suicidaires et le stress. C'est-à-dire qu'en utilisant une méthode statistique dite « step-by-step » de régression multiple, le lien du stress aux idéations suicidaires diminue lorsque la variable dépression est introduite dans le modèle car elle médiatise une part de la variance des idéations suicidaires. Autrement dit, les élèves soumis à un fort niveau de stress sont plus exposés à connaître des idéations suicidaires s'ils souffrent de surcroît de dépression. Toujours chez des lycéens, sur un échantillon de 726 adolescents turcs, Ulusoy et Demir (2005) trouvent dans leur étude portant sur les facteurs de risque associés aux idéations suicidaires que des questions d'ordre scolaire pouvant être anxiogènes (par exemple les

chances d'être pris dans une université de renom) tiennent une part pour le moins importante. D'après les auteurs : « *les résultats de cette recherche indiquent que la préparation d'un jeune en Turquie à son futur métier ou à sa future carrière représente une période problématique. L'examen d'entrée à l'université est la principale inquiétude des jeunes. L'anxiété de réussir cet examen est ainsi positionnée à la première place avec le plus fort pourcentage (62 %). L'anxiété concernant le futur est placée second (46,3 %), l'anxiété concernant la réussite scolaire troisième (18,5 %). En résumé, on constate que les principales inquiétudes des lycéens de troisième année concernent l'examen d'entrée à l'université. Cela requiert une haute performance pour le jeune de suivre à la fois le programme scolaire et les cours privés préparant au concours. Il s'agit inévitablement d'une période stressante durant laquelle le jeune fait l'expérience d'un isolement social étant focalisé sur un but unique (l'examen d'entrée à l'université). De ce fait, même lorsque les autres facteurs restent constants, la préparation à l'examen universitaire est le facteur le plus important concernant un déséquilibre de la santé mentale et pouvant causer des troubles du comportement* »¹⁵. Une autre étude réalisée en Chine par Lee, Wong, Chow et MacBride-Chang (2006) portant sur les liens existant entre la dépression, les idéations suicidaires et les climats familiaux et scolaires chez les adolescents, révèle également une forte corrélation entre anxiété aux examens et dépression. Elle porte sur un échantillon féminin de 127 collégiennes et lycéennes et mesure les idéations suicidaires, la dépression, l'anxiété aux examens, le concept de soi académique et la non-satisfaction parentale perçue. Dans un modèle de régression linéaire, toutes les variables apparaissent significativement reliées entre elles ; le concept de soi académique étant la seule variable négativement reliée à la dépression. La dépression se révèle médialiser le lien entre les différentes variables (l'anxiété aux examens, la non-satisfaction parentale perçue, le concept de soi académique) et les idéations suicidaire. La variable la plus fortement prédictive de la dépression est l'anxiété par rapport aux examens. Les auteurs notent que : « *sous un système éducatif orienté sur l'évaluation, les étudiants de Hong Kong vivent les résultats de ces examens comme la chose la plus importante déterminant leur réussite. [...] Les examens doivent être obtenus avec excellence du fait de la limitation des opportunités de réussite. Le fait que réussir devienne si important que l'anxiété aux examens se trouve fortement lié à la dépression voire aux idéations suicidaires en est la conséquence* »¹⁶. De même, Ang et Huan (2006) notent eux aussi qu'en Asie, les questions de réussite académique

¹⁵ Traduit de l'anglais

¹⁶ Traduit de l'anglais

font partie des facteurs centraux liés à la dépression et au suicide chez les adolescents du fait de normes culturelles faisant peser sur eux la responsabilité d'être source de dévalorisation sociale pour leur famille en cas d'échec.

A. Etudes longitudinales :

Pour toutes ces études, la question qui se pose toujours est de savoir quelle est la part d'influence du stress scolaire dans l'apparition d'une dépression ? L'étude de Murberg et Bru (2005) réalisée auprès de 327 lycéens âgés de 13 à 16 ans rapporte qu'un score élevé de stress dans un premier temps de mesure est significativement prédicteur de symptomatologie dépressive dans une seconde mesure un an plus tard. De la même façon, Undheim et Sung (2005) dans leur étude menée auprès de 2465 collégiens âgés de 12 à 14 ans observent à un an d'intervalle un effet prédicteur du stress scolaire sur la dépression mais uniquement chez les filles. Ils relèvent à ce niveau une différence entre les sexes ; le score obtenu à l'échelle de dépression sur le premier temps de mesure étant le seul prédicteur du score de dépression un an plus tard chez les garçons. Le stress scolaire entre autres variables est prédicteur de la dépression sur l'ensemble de l'échantillon au premier temps de mesure de façon transversale.

B. Le rôle de l'entourage social :

L'entourage social propre au contexte scolaire a également fait l'objet d'attention dans la littérature reliant contexte scolaire et dépression à cet âge. Il a été observé que le soutien social amenait à diminuer le score de stress au cours de différents temps de mesure (Torsheim et al., 2003). Déjà en 1992, Dubois et al., dans leur étude longitudinale menée auprès de 166 lycéens américains soulignaient l'importance du rôle du soutien social perçu en provenance du personnel scolaire par rapport au stress, à la dépression, ou encore à l'anxiété. Ceci par l'observation sur deux temps de mesure à deux années d'écart de l'importance du rôle de prédicteur négatif du soutien social scolaire par rapport au stress et à la souffrance psychologique en T2. Ainsi : *« premièrement on observe que les adolescents qui rapportent des scores relativement importants de support de la part du personnel scolaire sont les moins vulnérables par rapport à un taux élevé d'événements de vie négatifs majeurs en termes d'association à une souffrance psychologique. Deuxièmement, les résultats indiquent un rôle compensatoire des liens positifs à l'égard du personnel scolaire parmi les adolescents qui rapportent de relativement faibles niveaux de soutien familial ; l'évaluation du support social scolaire par ces adolescents agissant plus fortement comme prédicteur de la réduction de la souffrance psychologique que parmi les adolescents rapportant de hauts niveaux de soutien*

familial »¹⁷. L'étude de Wang (2009) auprès de 1042 lycéens porte pour sa part sur le rôle du climat scolaire relativement à l'ajustement psychologique des adolescents ; soit la symptomatologie dépressive et les comportements déviants. Le climat scolaire est appréhendé en termes de support émotionnel et d'orientation pédagogique porté par les enseignants. A l'aide d'une modélisation d'équation structurale, l'auteur observe qu'une pédagogie orientée sur les simples performances et l'obtention de notes élevées est prédictrice de la symptomatologie dépressive et des comportements d'incivilité alors que le support émotionnel de la part des enseignants et une pédagogie orientée sur le plaisir d'apprendre et la compréhension protégerait de ce type de problèmes. Il observe également que les compétences sociales des adolescents ont un effet médiateur entre les variables du modèle. Ainsi, selon Wang, être attentif à ces petits détails comme encourager le développement de ces compétences et les favoriser par une participation aux décisions et aux règles scolaires aiderait à diminuer les symptômes de dépression et l'incivilité chez ces derniers.

Dans leur étude portant sur un échantillon de 371 lycéens, Lee et al (2006) abordent pour leur part la question du soutien familial perçu et relèvent que la dépression et les idéations suicidaires y sont liées négativement. Ainsi, le fait de se sentir soutenu par sa famille, de pouvoir « *parler avec les membres de sa famille d'échecs personnels et penser que la famille offrira du réconfort* »¹⁸, protège de la dépression et des idéations suicidaires. De la même manière, Klink et al. (2008) rapportent un lien négatif entre soutien familial et stress académique auprès de 238 étudiants de médecine et qu'ainsi le soutien familial « *joue un rôle clé chez les étudiants en médecine dans l'établissement d'une confiance en leur capacités à faire face aux challenges de la vie académique* »¹⁹.

Enfin, d'autres études observent également le rôle protecteur du soutien social en provenance des pairs, vis-à-vis du stress et de la dépression. Ainsi, Mac Georges et al. (2005), rapportent une association positive entre stress académique et dépression chez des étudiants mais avancent que la communication émotionnelle en terme de soutien affectif tend à diminuer ce lien et serait un facteur protecteur. Ellonen et al. (2008) observent également sur un large échantillon de 95103 adolescents finlandais que ceux rapportant n'ayant jamais perçu de support social étaient 8 fois plus susceptibles de développer une symptomatologie dépressive que les autres. Lin et al. (2008) relèvent pour leur part un lien entre la dépression et le sentiment de diminution de la satisfaction dans le groupe de pairs de l'adolescent.

¹⁷ Traduit de l'anglais

¹⁸ Traduit de l'anglais

La partie que nous venons de voir avait donc comme finalité de définir ce qu'est la dépression à l'adolescence. Nous avons également tenté de balayer de la façon la plus exhaustive possible quels en sont les différents déterminismes. Nous nous sommes penchés à cette fin tantôt sur la question des facteurs endogènes, notamment en termes psychodynamique de dépressivité et de dépression adolescente ; tantôt exogènes, et plus particulièrement en nous intéressant à la question du stress chronique scolaire, soit du facteur scolaire vis-à-vis de la dépression à cet âge.

3. LA SOUFFRANCE A L'ECOLE

Notre objet d'étude portant sur la problématique du facteur scolaire en lien à la dépression chez l'adolescent, nous avons exploré plus haut la question du stress scolaire. Il apparaît à présent également intéressant d'aborder la question de la souffrance à l'école, afin de tenter d'en définir ce qui, dans la littérature, en constitue les principaux aspects.

Selon Marcelli²⁰ : « Depuis qu'elle existe, l'école a assurément procuré à tous ceux qui la fréquentent, élèves comme enseignants, de grandes joies, un enrichissement intellectuel et même affectif [...]. Mais elle a aussi été et est encore productrice de souffrance, chez les enseignants certes mais aussi dans les familles, chez les parents comme chez les élèves : elle stigmatise, rejette, révèle des pathologies et parfois même en fabrique ». Pourtant l'Ecole aurait avant tout pour ambition d'offrir la possibilité à chacun de la réussite ; du nom même de son institution « l'Education Nationale », sachant que le terme éducation « vient du latin *educere*, qui veut dire tirer de, faire sortir de, mais aussi enfanter, élever, exhausser. L'éducation, c'est tirer hors de, c'est concevoir un après, un avenir pour celui que l'on éduque » (Lesourd, 2005).

D'après Perrenoud (2004), l'école n'échappe pas à la crise et en paye indirectement les conséquences : « quant à l'entrée différée sur le marché du travail, elle dévalorise aussi, à sa manière, le sens des savoirs : on reste à l'école pour ne pas devenir chômeur ou pour échapper à un emploi subalterne ; le travail scolaire devient le moyen de survivre dans le système scolaire, de retarder la confrontation au marché du travail. Les élèves accumulent alors des connaissances qui accroissent leur niveau d'aspirations et préparent des frustrations. On pourrait évidemment rêver d'une société dans laquelle l'acquisition des savoirs serait considérée comme un enrichissement personnel avant d'être une promesse d'emploi ou de statut. On doit constater que pour la plupart des élèves et des familles, la maîtrise des savoirs et savoir-faire scolaires reste définie d'abord comme un « passeport pour l'emploi » et un gage de réussite scolaire. Dévalorisation des diplômes et entrée différée sur le marché de l'emploi, qui sont autant d'effets pervers de la démocratisation de l'enseignement, contribuent à affaiblir le sens du travail scolaire ». Ses écueils font alors l'objet d'études assidues dans un but de compréhension et de remédiation du phénomène.

L'École y est approchée sous un vocable se référant au sujet malade, avec des dénominations telles que « la crise de l'école », « au chevet de l'école », ou encore « la souffrance à l'école » ayant été le titre de nombreux colloques et conférences, tentant d'approcher la problématique de la souffrance de ses premiers acteurs : les enseignants et les élèves. Nous nous intéressons ici aux seconds.

3.1. Bref historique ; les fonctions sociales de l'école :

Si pendant longtemps dans l'histoire il n'a pas été question à l'âge de l'adolescence de scolarité pour des raisons que l'on a vues plus loin ; les enfants étant souvent dès les environs de l'âge de 12 ans dirigés sans trop de choix de leur part à apprendre leur futur métier ; le XX^e siècle marque un tournant majeur avec un âge de mise au travail de plus en plus tardif et le prolongement de la durée obligatoire de scolarisation. Ainsi, alors qu'à l'époque la construction progressive d'un rôle social commençait très tôt et ne laissait que peu de choix à celui y étant inscrit de s'en départir, l'adolescence n'étant comprise que comme période de continuité dans l'apprentissage de ce rôle, l'époque moderne ouvre sur cette période de la vie un espace-temps spécifique. L'institution scolaire tient une place centrale dans cette évolution sociale, notamment au travers des politiques scolaires de Jules Ferry, rendant l'éducation accessible à tous, obligatoire et de plus en plus prolongée.

Tout comme nous l'avons vu plus haut également, la jeunesse, l'adolescence au XIX^e siècle est dérangeante pour la société. Ainsi, selon Cannard (2010) : « *L'adolescent du XIX^e siècle n'est pas jugé raisonnable ; il représente un danger pour les autres. On cherche alors à prolonger l'enfance par un système d'infantilisation, de déresponsabilisation. Le meilleur moyen reste encore de les mettre à l'école* ». Les Lobis de l'industrie auront de ce fait en partie visé à mettre à l'écart cette partie de la population considérée comme ingérable et problématique pour la société, ses mouvements ayant été de tous temps des plus difficiles à maîtriser. Il n'est donc pas à ignorer que l'école représente alors un moyen de la contenir conjointement à un moyen de la protéger. L'allongement de la durée de scolarisation successivement au long de l'histoire constitue ainsi un certain carcan imposé à l'adolescent, en prolongeant sa dépendance à ses parents et à la société.

²⁰ in Catheline, « psychopathologie de la scolarité », 2012

Parallèlement à cela, l'institution scolaire assure également une fonction sélective à un niveau social. Selon Louis et Ramond (2009) : *« la loi de 1882 qui avance le principe de l'éducation pour tous assigne à l'École une fonction d'instruction des enfants relative aux trois compétences dites fondamentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Et ce, pour développer les capacités d'insertion dans le monde du travail. En parallèle, l'institution scolaire à une fonction sélective afin d'orienter les meilleurs élèves vers des certifications »*. Elle agit donc en tant que « moule » dans lequel le sujet doit rentrer, auquel il doit se conformer ; et en tant que « filtre », excluant par là même, malgré sa volonté d'égalité des chances, une partie de la population qu'elle voit défiler sur ses bancs.

Enfin, il est demandé au sujet adolescent, par le biais de sa scolarité, de faire des choix d'avenir, d'orientation, quant à son devenir professionnel. D'après Lesourd (2005) : *« notre XXe siècle propose à tous les enfants, quelles que soient leurs histoires et leurs origines, un passage identique : l'entrée à l'école primaire. Cela reporte donc à plus tard la proposition, ou l'imposition (ne soyons pas trop utopistes) d'un projet pour l'avenir de l'enfant. Ce temps après, c'est l'entrée dans l'adolescence et l'épreuve de l'orientation »*. On parle « d'épreuve » car il est dans la réalité bien souvent difficile de faire ce choix à cet âge ; âge de constitution de l'identité qui par essence ne permet pas de définir ce que l'on veut et qui l'on veut être plus tard. Il s'agit même pour certains auteurs d'un « non choix » ; puisque l'élève n'a pas le choix de ne pas choisir. Pour Cannard (2010) : *« Devoir choisir qui on veut devenir, quelle formation ou quel métier on veut obtenir alors qu'on en est à se demander « qui suis-je ? », c'est mettre un peu la charrue avant les bœufs. C'est aussi tout le paradoxe du système éducatif qui fait croire à l'adolescent qu'il peut choisir alors que c'est son dossier scolaire, ses enseignants et parfois ses parents qui choisissent pour lui »*.

On constate donc que les fonctions sociales de l'institution scolaire ont été dès le départ, et sont toujours, de par leur nature, sous-tendues par un certain nombre de postulats tels que le conformisme et l'homogénéité s'appliquant au groupe, mais pouvant engendrer de fait des difficultés pour les sujets-élèves qui viendraient à sortir de ce cadre imposé.

3.2. Les difficultés scolaires dans leur rapport à la norme :

Le terme de difficultés scolaires se présente comme un prisme aux multiples facettes ; il reflète cependant une réalité de l'École en tant qu'institution, dans son fonctionnement et dans ses normes. Car c'est dans la confrontation aux normes scolaires que se révèlent les difficultés des sujets : *« l'enfant en difficulté à l'école conduit à interroger, inévitablement, les normes scolaires, puisque c'est par rapport à celles-ci que sa déviance est devenue manifeste, aux yeux de son enseignant ou de ses parents »* (Duval-Héraudé, 2002). Cette « déviance », cette différence est alors source de souffrance chez l'élève qui ne parvient pas à se conformer au cadre du système éducatif : *« Certains enfants éprouvent des difficultés qui paraissent insurmontables, à accepter, intégrer les normes qui régissent la vie en collectivité mais également les règles qui régissent la lecture, l'écriture, l'orthographe. Ils se retrouvent en grande difficulté d'apprentissage cognitif et social, en grande souffrance »* (Duval-Héraudé, 2002). La question de la confrontation aux normes collectives soulève également secondairement celle des capacités d'adaptation chez l'individu. Cependant, en termes d'éducation, la question de l'adaptation de l'individu renvoie à nouveau à celle de norme sociale, tel que le souligne Duval-héraudé (2002) : *« « Adaptation » renvoie au pôle opposé « inadaptation ». C'est le manque, la défaillance, qui révèle l'inadaptation du sujet à son environnement. Ces deux concepts interrogent en retour ceux de « normalité » et « d'anormalité », celui de pathologie, qui se réfèrent tous trois à celui de « norme »* ». La remise en question de la notion de norme dans sa valeur absolue pour la société et en rapport à la notion de sujet reste donc entière : *« C'est avant toute chose le regard des autres qui juge de notre adaptation au milieu. L'objectif éducatif consisterait-il à adapter des sujets à l'école, au travail, afin de fournir à la société les « objets » adaptés dont elle a besoin pour que les rouages sociaux et professionnels continuent de fonctionner ? L'adaptation de l'enfant au monde est-elle soumission, conformisme, acceptation des dogmes ? »* (Duval-Héraudé, 2002). C'est donc le système scolaire qui se confronte en retour à l'impossibilité d'abstraire totalement la singularité du sujet : *« On peut être « hors des normes attendues », sans pour autant « être anormal » ou que les troubles relèvent du handicap. Cette assertion banale, que personne ne réfute en théorie, est pourtant souvent remise en cause dans la pratique »* (Duval-Héraudé, 2002).

Pour Louis et Ramond (2009), les difficultés scolaires sont symptômes du dysfonctionnement de l'École et sont problématiques par l'impact qu'elles ont sur le système éducatif lui-même. En effet celui-ci avance alors un certain nombre de représentations défensives à l'encontre des élèves qui en sont porteurs, s'enferrant d'autant plus dans l'impasse vis-à-vis de ces derniers ; représentations que les auteurs remettent en question : « *Un argument souvent évoqué par les enseignants devant la difficulté d'un élève est la limitation de son intelligence (il est « limité » dit-on souvent) qui va affecter les apprentissages. [...] un autre concept à revoir est celui de la paresse. Les enseignants ont une perception claire de l'élève paresseux. C'est celui qui met en place des stratégies bien typées d'évitement de l'effort. Ou bien la paresse relève d'une « mauvaise volonté » ou d'un mauvais usage de sa liberté. On n'est plus ici dans le domaine du « pouvoir » mais bien du « vouloir ».* ». Les auteurs critiquent ainsi ces approches simplistes du phénomène qui selon eux est à envisager comme multifactoriel et ne peut en aucun cas tenir au seul élève et à sa seule « volonté ».

Enfin, on peut également observer des difficultés pour les élèves qui, a contrario, adhèrent en excès aux normes scolaires ; tel que le souligne Perrenoud (2004) : « *pour qu'un bon élève devienne ou reste un excellent élève, il lui en coûte, sauf s'il a une facilité peu commune : du travail, donc du temps et de l'énergie soustraits à d'autres activités ; du stress, de l'angoisse ; des exigences nouvelles (« peut mieux faire ! ») ; un contrat implicite (ne pas déchoir, ne pas décevoir maître et parents) ; des tensions possibles avec une partie de ses camarades de classe ; une allégeance inconditionnelle aux exigences de l'école ; une accoutumance à la première place, avec la peur de la perdre* ». L'auteur poursuit sur les dérives en terme de souffrance que cela peut, dans certains cas occasionner : « *Parfois le coût est plus dramatique : conduites obsessionnelles, angoisses aiguës, tensions psychologiques destructrices, enfermement dans le rôle de bon élève, risque de dépression. La volonté d'être le premier peut conduire au « syndrome japonais », voire à une forme de pathologie ou d'aliénation mentale relevant de la psychologie clinique* » (Perrenoud, 2004). Ainsi il apparaît que la souffrance à l'école dans la confrontation à ses normes ne dépende pas uniquement de la réussite ou non des élèves, étant beaucoup plus complexe, et n'appartienne pas à une seule catégorie de « mauvais » élèves.

Concernant les facteurs explicatifs de difficultés scolaires, on distingue ainsi les facteurs individuels propres aux élèves (soit en terme de handicap ou de déficience ; soit en terme d'incapacité psychique voire traumatique à investir les apprentissages), les facteurs

familiaux, et les facteurs scolaires. Nous nous intéresserons ici, compte tenu de notre problématique, plus particulièrement aux facteurs individuels et scolaires.

3.3. Psychodynamique des difficultés scolaires :

En ce qui concerne les facteurs individuels de difficultés scolaires, nous écarterons ici ceux qui relèvent du handicap, des déficiences ainsi que des troubles des apprentissages, largement documentés dans la littérature ; mais qui ne concerne pas notre objet d'étude. Notre problématique portant sur le stress et la pression scolaire en lien à la dépression chez l'adolescent, et plus précisément chez le lycéen, nous nous intéresserons à la question de la souffrance scolaire chez des sujets à priori sans difficultés importantes d'apprentissage.

Le lycée est la phase de l'adolescence la plus particulièrement marquée de choix de tout ordre, et au niveau scolaire, de choix d'orientation. Ces choix ne vont pas sans un certain nombre de remaniements et d'enjeux, ayant un impact spécifique au plan psychodynamique. Pour Catheline (2012) : *« ce travail pour se définir soi-même dans ses projets et dans ses aspirations affectives sollicite la capacité à faire des choix pour soi-même et non pour faire plaisir ou pour s'opposer à ses parents. Or cette prise de distance peut être perçue comme équivalente à une perte des liens aux parents avec le sentiment d'abandon qui en est le corollaire »*. D'autant que ces renoncements sont accompagnés de mouvements de deuils, qui comme nous l'avons vu plus haut, sont spécifiques à l'adolescence, et qui trouvent alors de façon supplémentaire à un niveau scolaire leurs corollaires. Ce détachement conflictuel d'avec le désir parental entraîne de ce fait une certaine dépressivité en soi pour les lycéens : *« ils sont pris entre le désir de satisfaire leurs parents, ce qui équivaut à porter la représentation d'un avenir brillant, et le besoin de s'affirmer en tant qu'individu différencié de ceux-ci »* (Catheline, 2012). Tous ces enjeux de détachement, d'individuation, renvoient également au niveau inconscient aux remaniements du complexe œdipien et de ses efforts de résolution : *« la difficulté à accepter un travail de désengagement du « pubertaire » (Gutton, 1991) peut encore être à l'œuvre au lycée, surtout quand la famille continue d'exercer une pression pour la réussite scolaire. Renoncer à travailler pour ne pas se soumettre à ses parents, pour tenter de lutter contre ce rapproché incestueux toujours menaçant, voilà l'objectif de ces adolescents »* (Catheline, 2012). Ce travail d'individuation engage encore à une confrontation à soi, qui parfois difficile, s'avère lourde de conséquences à un niveau

narcissique : « à la différence du collège où le regard des autres était particulièrement investi, au lycée c'est le regard de soi sur soi qui va être déterminant [...] Si le risque du collège est de ne pas développer un appareil à penser, celui du lycée est que ces pensées conduisent l'adolescent à douter de lui-même et de son avenir » (Catheline, 2012). Ainsi le passage au lycée nécessite un temps d'adaptation qui souvent s'échelonne sur la première année ; la classe de seconde, pour laquelle le jeu de notation différent du collège implique de nouvelles normes : « c'est en seconde que s'acquiert la maturité nécessaire au lycée, et cela passe inmanquablement par une période de doutes et de fléchissements d'autant qu'au niveau de la notation déjà un élève moyen-bon qui a terminé son collège avec une moyenne aux alentours de 13/14 sur 20 (ce qui augure de bonnes possibilités pour suivre au lycée) verra sa moyenne chuter pour se maintenir à un petit 10/11 sur 20 ce qui va bien entendu déstabiliser le jeune dans ses repères » (Catheline, 2012).

On remarque donc que de différentes façons la scolarité dans son rapport au sujet à cet âge peut l'engager dans des problématiques diverses, que ce soit de réussite ou de difficultés. Après avoir abordé plus haut la notion de stress scolaire, nous allons donc à présent tenter de différencier cette dernière d'autres formes de souffrances chez l'élève, de troubles spécifiques à la scolarité pouvant être relevées dans la littérature ; notamment la phobie scolaire, le décrochage scolaire et la névrose d'échec.

3.3.1. La phobie scolaire :

La phobie scolaire est un trouble pouvant toucher les enfants et adolescents les empêchant d'aller à l'école, au collège ou au lycée : « l'expression symptomatique est liée à l'école : lors du départ au collège, l'adolescent manifeste une angoisse croissante. Parfois cette angoisse apparaît seulement dans la salle de classe ou à l'occasion de certains cours. Si l'adolescent est forcé, des manifestations comportementales apparaissent : cris, agitation, violence, fuite, parfois coups portés sur les parents lorsque ces derniers insistent » (Catheline, 2012). D'après Catheline : « En 1941, A. Johnson et coll. Utilisent le terme de « phobie scolaire » pour décrire « des enfants qui, pour des raisons irrationnelles refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions d'anxiété très vives ou de panique quand on essaie de les y forcer ». Quelques années plus tard, Estes et coll. (1956) situent le nœud pathologique non pas dans la peur de l'école mais dans l'angoisse de quitter la mère et introduisent le concept d'angoisse de séparation, le refus scolaire n'en étant qu'une des expressions manifestes ». Il s'agit donc spécifiquement d'une angoisse de séparation chez l'enfant ou

l'adolescent d'avec ses parents survenant généralement à la suite d'un évènement marquant une rupture dans le quotidien de l'élève : « *Des facteurs déclenchant sont en effet souvent retrouvés : maladie avec interruption transitoire de la scolarité, altercation avec un enseignant ou un pair* » (Catheline, 2012). Bien que chez l'adolescent l'évènement déclenchant puisse être plus difficile à identifier, parfois plus lointain dans le temps.

D'autres troubles peuvent y être associés tels que de l'agoraphobie, une phobie des transports, de la phobie sociale, des manifestations d'angoisse de séparation ou encore de la dépression. Du côté familial on retrouve également fréquemment de l'angoisse du côté des parents, ainsi que d'autres problématiques de séparation tels que des deuils, des conflits au sein du couple parental, ou encore un divorce : « *On retrouve dans ces situations un contexte familial particulier : il existe en effet un lien anxieux précocement et intensément noué entre mère et enfant (maladie infantile, peur de perdre l'enfant, naissance après plusieurs fausses couches, voire décès d'aîné, ou encore décès au cours des premiers mois de vie d'un parent ou grand parent). La mère est souvent elle-même anxieuse, dépressive ou a des antécédents phobiques. Le père est souvent absent (raisons professionnelle, mais aussi dépression, maladie ou invalidité ou encore il est disqualifié par la mère)* » (Catheline, 2012).

A un niveau psychodynamique, la problématique de l'adolescence peut de même s'avérer propice au déclenchement du trouble, tel que proposé par Marcelli et Braconnier (1999) pour qui la phobie scolaire « *réalise une synthèse des différents axes mis en tension à l'adolescence* ». Notamment parmi ceux-ci : « *l'axe narcissique génétique par le lien d'hyperdépendance précoce mère/enfant ; l'axe narcissique actuel de l'adolescence par les défaillances du lien identificatoire au parent du même sexe ; l'axe œdipien réactualisé à l'adolescence et que la défaillance de l'instance paternel pour servir d'étayage au désengagement du lien œdipien rend inopérant ; l'axe de l'idéal du Moi et son élaboration par les investissements sublimatoires de la pensée vécue ici comme une menace ; et l'axe des relations sociales avec l'habituelle fonction d'idéal de transition qu'offrent habituellement les pairs et qui ici rejettent l'adolescent dans l'enclos familial* » (Catheline, 2012). D'un point de vue psychodynamique en effet, pour Marcelli (1995) : « *Les symptômes « angoisses et phobies scolaires » sont des « équivalents dépressifs » masquant la dépression sous-jacente et empêchant le travail de deuil auquel [l'] adolescent devra nécessairement s'affronter pour accéder à des identifications acceptables* ».

Enfin, la pression scolaire peut également apparaître impliquée au niveau de la phobie scolaire chez l'adolescent : « *il semble exister un parallélisme entre la valorisation des études*

tant au plan individuel et familial qu'au plan social et la fréquence des phobies scolaires, ce qui expliquerait également l'impression actuelle d'accroissement de cette pathologie. Le cas du Japon est exemplaire où les « refus anxieux scolaires » représentent 60 à 70% des cas dans certains centre de consultation (Suzuki 1991). On connaît dans ce pays le poids du système de compétition scolaire » (Catheline, 2012).

3.3.2. Le décrochage scolaire :

Le décrochage scolaire est pour sa part un phénomène qui touche de nombreux adolescents, les amenant, sans raisons particulières apparentes, à sortir du circuit scolaire. Il est présent dans de très nombreux pays, posant problème internationalement, tel que l'illustre l'extrait suivant : *« Le décrochage scolaire n'est pas un phénomène lié à un seul pays ou à une seule organisation scolaire. Il constitue une inquiétude importante autant dans les pays développés que dans les pays émergents ou en développement »* (Blaya, 2010). De nombreuses démarches politiques au niveau des systèmes éducatifs sont tentées afin de trouver des solutions pour endiguer le phénomène, qui attire l'attention des gouvernements par son caractère récurrent. En France, une définition du décrochage scolaire a été élaborée au sein du ministère de l'Éducation Nationale : *« le ministère de l'éducation français, définit le décrochage scolaire comme la sortie anticipée ou sans qualification du système éducatif. On distingue ainsi la population des moins de 16 ans qui, s'ils quittent le système prématurément, sont en infraction quant à l'obligation scolaire, et ceux de plus de 16 ans qui conformément à la loi française ne sont plus contraints de fréquenter l'école »* (Blaya, 2010). Le phénomène interpelle en ce qu'il est significatif d'une problématique de crise sociale et éducative, sans recours possibles : *« l'absentéisme est le symptôme le plus aigu de la crise de l'école. Il montre que, pour beaucoup d'élèves, l'école n'a guère de sens. Ils ne perçoivent pas le contenu intellectuel des études car ils ont le sentiment d'être plus actifs et plus mobilisés hors de l'école. Celle-ci est aussi confrontée à un mécanisme d'inflation des diplômes qui, conjugué au chômage, fait que l'utilité sociale de certaines formations semble dérisoire »* (Dubet, in Huerre 2006). Il interpelle d'autant plus que les « décrocheurs » se retrouvent sans diplômes, sans qualifications, dans une société conformiste où pour tout emploi un diplôme est aujourd'hui requis : *« l'absence de qualification est devenue anormale au fur à mesure qu'elle représentait un handicap pour l'insertion, notamment au cours des années 1980 où le taux de chômage des jeunes non diplômés a atteint des chiffres très élevés »* (Catheline, 2012). Selon Dubet (2006), si l'absentéisme choque c'est donc en le fait qu'il constitue une

critique radicale et sans retour possible de l'École, de ses normes et de son fonctionnement: « *Un enseignant est moins contesté par l'agressivité de ses élèves que par leur absence* ».

Différentes causes sont identifiées au travers de la littérature traitant de la problématique du décrochage scolaire ; notamment à un niveau individuel, des difficultés d'apprentissage importantes et installées de longue date : « *la sortie sans qualification est presque toujours l'aboutissement de difficultés scolaires survenues très tôt dans la scolarité primaire [...] dans la majorité des cas, la rupture avec la scolarité standard a été consommée dès le début de la scolarité primaire et les difficultés d'apprentissage se sont durcies, aboutissant à un échec permanent* » (Catheline, 2012). Toujours à un niveau individuel on trouve également des causes d'ordre psychopathologique telle que la dépression : « *il n'est pas toujours évident de reconnaître certaines formes larvées et qui peuvent passer totalement inaperçues et aboutir, sans que personne n'y ait pris garde, à une rupture scolaire brutale. [...] en fait, il existe toujours un lien avec la dépression que celle-ci soit antérieure à la décision et qu'elle soit passée inaperçue, ou bien qu'elle inaugure une dépression en train de se constituer. Lorsque cette dimension peut être reconnue par le sujet, la reprise de scolarité est alors possible* » (Catheline, 2012).

Parmi les facteurs de risques recensés on compte également le facteur familial, avec un impact de la classe sociale : « *La situation familiale pèse aussi sur le risque de sorties sans qualification. Le risque de connaître un tel destin est quasi inexistant parmi les enfants d'enseignants et reste très faible dans les familles de cadres et des chefs d'entreprise. Il s'amplifie au fur et à mesure qu'on descend l'échelle sociale* » (Catheline, 2012).

Cependant, ces facteurs apparaissent remis en question par certains auteurs tels que Blaya (2010), pour qui il n'est pas possible de négliger la part de responsabilité conjointe du système scolaire lui-même : « *La responsabilité du décrochage scolaire est souvent attribuée à des problèmes de déficiences parentales. Parfois également elle se naturalise dans une vision du jeune paresseux, sans force et sans mérite pour les apprentissages scolaires. Ces deux visions sont pour nous autant de simplismes qui dédouanent le milieu scolaire de toute influence dans la construction de ce décrochage* ». Pour l'auteur, outre les facteurs individuels (troubles du comportement, dépression, délinquance) et familiaux (niveau social), le facteur scolaire tiendrait une place centrale dans la problématique du décrochage ; notamment au travers du climat scolaire : « *d'autres travaux, dont ceux sur le climat scolaire, indiquent que le milieu scolaire joue aussi un rôle important et peut amener des élèves à décrocher, notamment lorsqu'ils sont victimes de maltraitance de la part de leur pairs* » ;

mais également au travers de la notion d'ennui : *« L'ennui est souvent invoqué par les jeunes que nous avons rencontré afin d'expliquer les raisons de leur absentéisme ou de leur manque d'intérêt. Ennui dû à la structure scolaire (environnement et rythme scolaire), à une orientation subie et mal vécue, à des difficultés de compréhension, à des relations élèves/enseignants difficiles voire conflictuelles »* ; ou encore au travers de la relation élève/professeur où les attentes des élèves à l'égard de leurs enseignants pèsent sur la façon dont la scolarité sera investie : *« l'enseignant demeure un personnage très investi par l'enfant et l'adolescent, comme en témoigne le nombre toujours très important de jeunes désireux d'embrasser cette carrière et ce malgré les critiques faites à l'éducation nationale »* (Catheline, 2012). Ces attentes sont autant d'ordre pédagogique qu'affectives ; et notamment : *« elles sont très importantes et demeurent tout au long de la scolarité, même si les attentes diffèrent : en primaire, l'enfant aura tendance à rechercher une qualité relationnelle proche de celle de ses parents, alors que l'adolescent, collégien puis lycéen, appréciera d'être reconnu dans sa singularité, dans ses capacités de jugement naissantes »* (Catheline, 2012). Ainsi, pour Blaya (2010) : *« on sait que les jugements émis par les enseignants, que ce soit par écrit ou à l'oral, contribuent à la construction d'un statut scolaire tant d'un point de vue académique que social [...] le sentiment de manque de soutien de la part des enseignants influence de façon négative la motivation, le niveau d'efforts fournis par les élèves et par conséquent leurs résultats scolaires »*.

3.3.3. La névrose d'échec :

Danon-Boileau (2002) évoque la névrose d'échec pour traiter de la question de l'échec scolaire, s'appuyant sur la théorie freudienne et le modèle en découlant de Laforgue, donnant une place centrale au surmoi. Elle se définit comme une incapacité inconsciente à tolérer la réussite, replongeant le sujet dans un conflit de ses instances psychiques car entrant trop en résonance avec le complexe œdipien et le fantasme de sa réalisation : *« Freud a montré que la réalisation concrète d'un désir conscient représente en même temps pour l'inconscient du malade la réalisation de désirs et/ou de fantasmes inconscients ; l'autopunition concrétisée par l'échec soulage le sentiment de culpabilité inconsciente et annule les résultats acquis par le succès, donc la faute. En fait, le succès est d'emblée assimilé à la réalisation des désirs œdipiens »* (Danon-Boileau, 2002). Inconsciemment donc, le surmoi obligerait le Moi à l'échec de ses ambitions, la culpabilité se déplaçant, à un niveau conscient, sur le fait de l'échec lui-même. La névrose d'échec à proprement parlé reproduit alors inconsciemment ce

schéma de façon constante, plongeant le sujet dans une sorte de spirale négative. Celui-ci, bien que réprouvant ses propres échecs et en souffrant, ne parvient pas à identifier consciemment ce qui le pousse en réalité de façon inconsciente à s'engager dans des situations ou des comportements qui l'y amèneront inévitablement.

La dynamique d'échec protège en réalité le Moi des attaques incessantes du surmoi : *« lorsqu'il s'agit d'une véritable névrose d'échec, il ne suffit pas que le succès soit supprimé par les conduites pathologiques, tout se passe comme si le risque de réalisation du désir inconscient était désormais présent en permanence, réalisé, concrétisé par la moindre réussite, le plus banal accomplissement ; on assiste alors à l'extension de la défense (l'échec) devant tout ce qui peut pour l'inconscient signifier réussite ; avec bien souvent passage à la conduite d'échec « préventive » grâce à l'évitement du succès »* (Danon-Boileau, 2002). Ainsi, le sujet est amené à se dévaloriser en permanence, consciemment ou inconsciemment, étant sur le plan conscient sans cesse dans l'angoisse d'un nouvel échec, alors qu'à un niveau inconscient c'est l'inverse qui prévaut ; par angoisse de l'accomplissement et de la réussite : *« Ce n'est plus tel succès précis, investi et désiré consciemment, qui exige punition et annulation en raison de sa signification inconsciente, c'est n'importe quel événement extérieur qui, en tant que « réussi », éveille l'angoisse inconsciente »* (Danon-Boileau, 2002). Il est possible selon ce processus que des sujets pour qui la réussite semble évidente, disposant de tous les moyens nécessaires afin d'y parvenir, échouent pourtant ce qu'ils entreprennent, si tant est qu'ils en éprouvent le désir.

Pour l'auteur, le système éducatif, tel qu'il fonctionne, favoriserait en partie ce type de pathologie, d'autant plus chez des adolescents et jeunes adultes chez qui la dynamique psychique est susceptible d'y répondre de par les nombreux remaniements s'y opérant : *« L'organisation du cursus scolaire et universitaire favorise en effet l'apparition de l'échec névrotique dans des conditions quasi « expérimentales » ; chez des adolescents ou de jeunes adultes aux choix et aux personnalités encore mal définies, ces conduites névrotiques se présentent avec un maximum d'ambiguïté en ce qui concerne leurs significations et objectifs inconscients, multiples et contradictoires »* (Danon-Boileau, 2002). Il est donc possible de supposer qu'un certain nombre de conduites d'échec scolaire survenant au lycée ait au départ, de façon sous-jacente, été induit par ce type de problématique.

Nous avons donc abordé ici quelques-unes des problématiques pouvant apparaître comme forme de souffrance à l'école s'inscrivant au niveau de l'individu dans son rapport à

la scolarité, parmi celles recensées dans la littérature sur ce sujet. Nous nous questionnerons plus loin sur la possibilité d'une autre forme de souffrance différenciée de ces dernières, chez le lycéen, qui pourrait se situer en marge de ces différentes approches.

3.4. Facteurs familiaux des difficultés scolaires :

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à la notion de pression parentale et à son impact en termes de difficultés scolaires, écartant là encore d'autres formes de difficultés abordées plus généralement dans la littérature mais qui ne correspondent plus à notre problématique telles que des difficultés familiales et sociales, ou encore une entrave des apprentissages par le milieu familial et ses normes. La plupart des ouvrages s'intéressant à la question du facteur familial concernant les difficultés scolaires vont en effet plutôt se centrer sur ce type de difficultés, justifiant d'un effet de classe sociale ; les plus élevées considérées comme étant relativement protégées vis-à-vis de la souffrance à l'école. Pourtant, tel que le soulignent Louis et Ramond (2009) : *« On constate en effet que les élèves venant de catégories défavorisées sont davantage marqués par la difficulté scolaire que les autres, mais sachons aussi qu'ils ne sont pas les seuls concernés. Aussi ne s'agit-il pas de faire de ce constat un état de fait. Le milieu familial ne peut être qu'un facteur d'influence d'autant plus qu'aucune relation de cause à effet entre un milieu dit défavorisé et la difficulté scolaire n'a été établie, les contre-exemples étant légion ».*

Ainsi, peu d'auteurs soulignent cet aspect spécifique des difficultés scolaires inhérentes aux relations aux parents empreintes de pression quant aux résultats et à la performance, si ce n'est comme nous l'avons vu plus loin, concernant la problématique du stress scolaire. Pour Cannard (2010) : *« la réussite scolaire est devenue plus que jamais dans notre société condition de réussite sociale pour un grand nombre de parents. Dans un contexte d'accroissement du chômage et de crise économique, elle est une véritable obsession pour les familles qui réalisent que c'est désormais au sein de l'école que se gèrent et s'orientent les destins sociaux. D'où l'angoisse grandissante et la politique de rigueur qui en découle à l'égard de leurs enfants. Par conséquent, même si les parents accordent plus de libertés et d'autonomie à l'adolescent depuis les années 1990, une majorité d'entre eux resteront intransigeants quant aux résultats scolaires ».* Le premier critère de jugement de la réussite scolaire par les parents reste en effet la notation, parfois sévèrement sanctionnée :

« L'importance que les adultes accordent aux notes ne fait aucun doute. Par exemple, les dénonciations de cas de maltraitance d'enfants ou de sévices augmentent de moitié à la fin de chaque trimestre, quand les carnets de notes sont envoyés aux familles (Toufexis, 1989) » (Covington, 2000). Sans aller jusqu'à la maltraitance, l'importance que les parents peuvent accorder à la réussite scolaire peut prendre la forme d'une pression difficile à supporter pour l'enfant ou l'adolescent et avoir au final l'effet inverse de celui attendu : « La sur-intervention des parents dans le domaine des devoirs et des leçons est vécue comme intrusive par l'adolescent. La sur-valorisation de l'école peut être démobilisatrice, car couplée à la pression des enseignants, elle décourage certains élèves pour qui la barre est trop haute » (Cannard, 2010). De ce fait, même partant de « bonnes intentions » et sous la forme d'un soin attentif apporté à l'enfant, la pression parentale peut s'avérer lourde à porter, ceci même chez des élèves qui n'éprouveraient pas de difficultés au départ : « Lorsque certains parents veillent sur les devoirs des enfants, c'est l'angoisse qui prédomine dans le discours, ce qui ne garantit pas toujours la réussite scolaire. Chez les bons élèves, ce peut être aussi la valorisation ou l'admiration trop importante de l'enfant (même si elle est méritée) qui peut entraîner l'échec scolaire car elle lui donne le sentiment qu'il ne faut surtout pas décevoir en échouant » (Cannard, 2010). Ainsi il est possible que le processus s'inverse, aboutissant à des résultats contraires à ceux espérés, d'autant que comme nous l'avons vu chez l'adolescent, répondre de trop près au désir parental peut s'avérer inconsciemment dangereux, avec comme écueil des troubles tels que la dépression ou encore la névrose d'échec.

3.5. Les facteurs institutionnels de la souffrance à l'école :

Pour Duval-Héraudé (2002) : « Un constat s'impose : certains enfants qui ne présentent aucun handicap intellectuel ne peuvent malgré tout s'adapter à l'école, développer leurs potentialités, et être heureux dans le système scolaire ordinaire. Le ministre de l'éducation nationale évoquait en 1989 « ces élèves qui échouent à l'école alors que leurs possibilités sont réelles ». La question reste donc entière de la compréhension de la nature de leurs difficultés, comme de l'aide la plus appropriée à leur proposer ». Ainsi que l'illustre cet extrait, l'élève n'est pas toujours l'unique source de ses difficultés. Le système éducatif peut également générer pour sa part une incapacité à entrer dans les apprentissages, voire de la souffrance. De même, pour Perrenoud (2004) : « Depuis que l'école existe, de 1000 façons,

certaines ont montré qu'elle créait pour beaucoup des conditions d'apprentissage contraires aux règles élémentaires d'un fonctionnement intellectuel fécond ». Delvolvé (2010) dénonce ainsi les « conditions de travail » de l'élève et justifie les difficultés scolaires par un manque d'adéquation du fonctionnement de l'École et de ses demandes avec les rythmes et les besoins des enfants et adolescents : « *Comment peut-on être indifférent aux conditions de travail subies par les élèves quand l'ambition de réussite est l'objectif prioritaire du système scolaire* ». D'après une approche ergonomique de la problématique de l'échec scolaire, l'auteure parle encore de « métier d'élève » par rapport à l'analyse des conditions d'élève et aux solutions existantes pour leur amélioration : « *l'idée que l'élève a un métier complexe est encore très originale et même rejetée par des courants de pensée qui refusent que le concept de métier soit appliqué au travail d'élève. Quel dommage car elle aide à mieux cerner les réalités vécues par les élèves et donc est un outil pertinent pour améliorer leurs conditions d'apprentissage* » (Delvolvé, 2010). Pour Perrenoud (2004) également : « *durant l'enfance et l'adolescence, on passe dans les écoles 25 à 35 heures par semaine, pendant 12,15 ou 20 ans. Mais aux yeux des adultes, ce n'est pas un vrai travail, ce n'est pas une vie active authentique* ». Cette conception des conditions de l'élève comme condition de travail à proprement parlé s'appuie qui plus est sur le constat que pour les enfants et adolescents, en France, les rythmes scolaires apparaissent pour le moins chargés, les amenant à passer le plus clair de leur temps à l'école. Une remise en question des temps de travail imposés aux élèves, parfois supérieurs aux temps de travail hebdomadaire de la plupart des adultes, peut ainsi être abordée : « *le problème de la charge horaire se pose. Dans certaines filières technologiques, un adolescent suit parfois 39 heures de cours par semaine, auxquelles vient s'ajouter le travail à la maison. Ces horaires chargés épuisent les élèves et les découragent parfois* » (Delvolvé, 2010).

Poursuivant la comparaison au travail, il est possible également de questionner les responsabilités de réussite et de performance pesant sur les épaules des élèves. Pour Perrenoud (2004) : « *Cette course à la réussite induit nécessairement un rapport stratégique ou tactique à la scolarisation et donc un rapport utilitariste, voire cynique, aux savoirs. Lorsque l'essentiel est de survivre jusqu'à la prochaine échéance sélective, la logique des élèves n'est pas de comprendre ou d'apprendre pour leur plaisir, par curiosité, pour répondre à des besoins personnels. Il s'agit de faire bonne figure dans la compétition pour l'excellence, par tous les moyens, y compris les moins recommandables du point de vue pédagogique ou éthique : tricheries, bachotage, « piston », etc.* ». Ainsi d'après l'auteur, à

l'image d'un système capitaliste, l'école également est soumise à la loi de la performance et à son lot de travers : « *Penser d'abord à tirer son épingle du jeu, adopter des stratégies qui garantissent la survie et une certaine tranquillité, c'est humain. Mais l'exercice intensif du métier d'élève peut aussi entraîner des effets pervers²¹ : ne travailler que pour la note, construire un rapport utilitariste au savoir, au travail, à l'autre* » (Perrenoud, 2004).

Covington et al. (2000) abordent la question en distinguant pour leur part, à un niveau pédagogique, ce qu'ils appellent « jeu compétitif » et « jeu équitable », indiquant les effets néfastes, sur les enfants, du système de compétition tel qu'on le connaît dans la majorité des systèmes scolaires en vigueur : « *Dans un jeu compétitif : 1. La réussite se juge aux notes élevées et au fait qu'on travaille mieux que les autres. 2. L'accent est mis sur la compétence, définie selon des critères étroits, et pas sur l'effort fourni. 3. La principale source de fierté est de réussir à faire mieux que les autres. 4. Les obstacles à la réussite sont les autres élèves. 5. Le professeur est là pour juger. 6. Faire des erreurs et des fautes est considéré comme une preuve de stupidité* ». Ce type de compétition est essentiellement encouragé par le système de notation, aboutissant à une course à la réussite, pour laquelle les perdants se retrouvent dévalués d'office : « *Les notes prennent une importance démesurée chez beaucoup d'enfants. En effet, des recherches ont démontré que rien ne contribue d'avantage au sentiment de valeur personnelle chez les élèves, qu'un carnet de notes excellent, mais aussi, que rien ne l'entame d'avantage qu'une série de mauvaises notes* ». Le système scolaire serait selon les auteurs teinté du fonctionnement de la société elle-même et de son système de valeur ; les enfants étant victimes à leur échelle de ses travers : « *Dans la société actuelle, on a tendance à confondre réussite et valeur personnelle. On considère que les gens ne valent que par ce qu'ils accomplissent, ce qui est encore plus vrai dans les écoles où la réussite repose typiquement sur le déploiement d'un éventail d'aptitudes réduit [...]. Assimiler les bonnes notes (et la capacité de les obtenir) à sa valeur personnelle est une démarche dangereuse car on sait que dans un jeu compétitif, seule une poignée d'élève peut réussir* ». Il s'agirait, afin d'enrayer le mécanisme, de modifier les critères d'évaluation à minima pour que la compétition puisse se jouer à un autre niveau que celui de la comparaison permanente aux autres. Non qu'il soit possible ni souhaité de supprimer le système de notation, et comme le précisent les auteurs les notes et les évaluations restent nécessaires ; mais y ajouter d'autres modalités d'évaluation, plus personnalisées, permettrait de compenser leur poids. Ainsi, par opposition au jeu compétitif : « *Un jeu équitable obéit à des règles conçues pour aplanir le*

²¹ En italique dans le texte

terrain de façon à ce que tous les élèves aient l'impression de réussir en classe et s'efforcent de progresser, indépendamment des résultats de leurs condisciples ». Des perspectives sont apportées détaillant les caractéristiques applicables d'un jeu équitable dans les critères d'évaluation. On trouve par exemple une dynamique de classe visant à récompenser les élèves pour leurs capacités à progresser, à s'appliquer et à corriger eux-mêmes leurs erreurs, ou encore le fait d'établir un jeu où les critères de réussite sont accessibles à tous. Selon les auteurs réduire l'importance donnée aux simples notes permettrait de réduire conjointement le niveau de stress, de malaise et de tension, voire de souffrance chez de nombreux élèves.

Bonnéry (2007) dénonce également certains dispositifs pédagogiques comme sources d'inégalités, notamment sociales, et de « constructions de difficultés » chez les élèves. Il insiste sur l'importance de ne pas confondre ces dispositifs pédagogiques avec les enseignants eux-mêmes, qui n'en sont que les agents. En effet, il apparaît impératif d'émettre cette distinction essentielle : une remise en question du fonctionnement du système éducatif ne s'adresse en aucun cas de façon directe à ceux qui le composent et le dispensent, ces derniers n'ayant le plus souvent pas d'autres choix que d'en appliquer les modalités telles qu'elles s'imposent à eux : *« les choix pédagogiques effectués, malgré l'affirmation institutionnelle de lutte contre l'échec, ne peuvent assurer la formation nécessaire aux élèves pour réussir leur scolarité. Il ne s'agit évidemment pas de faire porter la critique sur les enseignants eux-mêmes, mais de pointer que les modes de faire dominants actuellement supposeraient une formation qui leur permettrait de mieux comprendre leurs enjeux sociaux, et les conditions de leur exercice qui peuvent éviter de creuser les inégalités* ». Les difficultés scolaires rencontrées par exemple au sein des classes populaires sont ainsi, selon l'auteur, en partie construites par l'Ecole elle-même, et ce à l'insu, parfois, de ceux qui en sont les dispensaires : *« Dire que les façons d'enseigner participent à la construction des inégalités, ce n'est pas rendre les enseignants « coupables ». Leurs façons de faire, ainsi conditionnées, leur échappent en partie et peuvent produire des inégalités malgré eux* ». Bonnéry élabore ainsi une critique des politiques d'éducation et de leur impact social ; non seulement au niveau des élèves, mais également au niveau de la société en général dans la constitution et le maintien hiérarchisé de ses classes : *« Une lecture rapide et simpliste pourrait laisser croire que les enseignants sont individuellement ou collectivement « coupables » des effets de ces dispositifs. Ces derniers découlent en résultat de conditions d'exercice, d'injonctions officielles, d'évidences, de conceptions dominantes... qui sont déterminées par les contextes des scolarités d'aujourd'hui et s'imposent discrètement aux praticiens, ce qui limite l'horizon*

de leur choix ». Critique à l'instar de celle émise par Bourdieu et Passeron (1970), pour qui il existe une « culture scolaire » basée sur la culture de la classe dominante et qui de fait exclu dès le départ la perspective d'une égalité face à l'apprentissage : « *selon eux, l'école contribue à reproduire la hiérarchie des positions sociales, voire à légitimer cette hiérarchie sociale, en transformant les différences sociales initiales en différences sociales ultérieures* » (Cannard, 2012). Ce système que l'on peut qualifier d'élitiste laisse peu de place à l'individualité en dehors de l'excellence, seule reconnue, mettant à mal par ses enjeux autant ceux en difficulté que ceux qui réussissent.

Louis et Ramond (2009) offrent pour finir une distinction terminologique des difficultés scolaires : entre « avoir » des difficultés ou « être » en difficulté.

Le premier tient en le fait que tout apprentissage comporte une dimension d'effort et d'obstacle, qui n'est pas inhérente au sujet : « *l'expression « il a des difficultés, voire une difficulté » a un sens qu'il s'agit d'analyser : le verbe « avoir » propose un sens de possession, voire de caractéristique « détachable » de la personne. Ce qui veut dire que rien n'est joué, que des solutions peuvent être apportées* ». Pour eux, la difficulté est de plus inhérente à l'apprentissage en soi, scolaire de surcroît, par le fait que l'apprentissage est une démarche subjective alors qu'en contexte scolaire celui-ci s'applique à une norme groupale d'enseignement collectif. Dans ce cas : « *la difficulté scolaire est avant tout l'incapacité ou le refus de l'élève d'adhérer à un processus d'apprentissage qui lui est proposé plus que la rencontre avec un obstacle que représenterait l'objet d'apprentissage lui-même* ». Cette démarche peut même parfois s'avérer saine, lorsqu'elle suit une volonté d'individuation et d'affirmation de soi de l'enfant ou de l'adolescent.

Le second relève quant à lui des caractéristiques de l'élève lui-même ; avec des difficultés d'ordre médical, un handicap ou une déficience ; soit des difficultés endogènes : « *ce qui n'est pas le cas de « l'élève en²² difficulté »*. Ici, il y a une idée d'emprise, d'inclusion. L'élève est dans la difficulté, il en est prisonnier. C'est la raison pour laquelle cette expression concerne un élève qui rencontre des difficultés scolaires liées aux apprentissages et dont l'origine est tributaire des données qui leur sont extérieures, complexes et plurielles dans leur nature ».

Les auteurs différencient ensuite totalement les difficultés scolaires de l'échec scolaire : « *Distinguons pleinement cette notion de l'échec scolaire. Celui-ci a une connotation définitive, d'irréversible. C'est un état qui s'impose comme un aboutissement*

négligé. Il se pose comme immuable, il n'y a plus de dynamique possible autour de l'élève ». L'échec scolaire ; à la différence des difficultés scolaires pour lesquelles il est toujours possible de trouver des réponses, d'aménager des solutions ; relève en effet selon eux du système scolaire lui-même. Ceci du fait qu'un sujet ne peut pas « être » en échec, ou ne peut l'être que face à une situation donnée, tout en gardant la capacité de rebondir après, ailleurs : « *cette notion d'échec scolaire, si elle peut se justifier et se légitimer au sein du système scolaire lui-même par ce qui serait un arsenal limité de réponses d'ordre structurel et pédagogique, n'est pas concevable si l'on se place sur le plan de l'élève derrière lequel se trouve le sujet, à savoir l'enfant ou l'adolescent. Parler ici d'échec c'est évoquer une sorte d'achèvement de l'individu, c'est nier le progrès, l'évolution, le concept fondamental de l'éducabilité permanente de l'être humain* ». C'est donc bien le système scolaire qui reste en échec avec le départ du sujet, dans sa rupture avec celui-ci et non le sujet lui-même : « *L'échec scolaire est donc pour nous une réalité liée au système scolaire, à son inadéquation à une partie de la population qui lui est confiée et ne peut caractériser un élève : celui-ci peut, en matière scolaire, vivre une souffrance, être dans l'obligation de faire un deuil mais on ne peut en aucun cas parler d'échec, pas même scolaire car maints exemples montrent des parcours d'apprentissages réussis y compris dans des domaines scolaires et ce, après interruption d'une scolarité considérée comme un échec* ». Cette distinction est ainsi essentielle en ce qu'elle situe les rôles portés par chacun : « *L'échec scolaire, c'est ainsi l'échec d'un système et non pas celui d'un individu. Cette notion n'est aucunement en lien avec celle de difficulté scolaire. Leurs supports sont différenciés : l'un est porté par le système scolaire, l'autre par l'élève* ». Ainsi, dans le cadre de notre problématique, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'échec scolaire compris ici comme dépendant du système scolaire insuffisant à répondre aux besoins du sujet.

²² En italique dans le texte

4. LE SYNDROME DU BURNOUT

Nous avons donc exploré les questions de la dépression chez l'adolescent ainsi que de la souffrance à l'école dans leurs grandes lignes. Cependant concernant l'impact que peut avoir le système scolaire, par sa nature, sur la santé psychique du sujet adolescent, il reste à aborder un facteur pathologique qui se différencierait de la dépression et d'autres formes de difficultés scolaires telles que celles que nous venons de voir.

Si l'on s'inspire à ce niveau des modèles théoriques existant chez l'adulte, et en gardant à l'esprit l'analogie établie entre scolarité et travail évoqué par Delvolvé (2010), il est possible d'établir dès lors un parallèle avec le champ de la psychopathologie du travail. Celle-ci s'est d'abord intéressée à la psychosomatique et à la souffrance du sujet avant de se tourner du côté de l'environnement professionnel lui-même. Elle s'est alors confrontée à un certain nombre de représentations sociales de la souffrance au travail, tel qu'en atteste cet extrait de l'ouvrage de Dejours (2000) « travail, usure mentale » : *« En appeler à la fragilité, à la vulnérabilité ou à la prédisposition psychologique pour rendre compte des décompensations, est tout à fait insuffisant. Si la cause dernière était de ce côté, on ne comprendrait pas pourquoi, aujourd'hui, nombres de suicides sont commis par des sujets qui ne présentent aucun symptôme prépathologique et affichent d'excellentes performances professionnelles. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce ne sont pas uniquement des bras cassés qui se suicident au travail. Un certain nombre d'entre eux, au contraire, sont des travailleurs très impliqués dans leur travail, appréciés par leurs collègues et par la hiérarchie, et jouissant d'une grande stabilité affective dans l'espace privé parmi les membres de la famille, les proches et les amis »*. S'il s'agit ici de la question du suicide, il est tout à fait possible de considérer que ce principe puisse être étendu à différents types de souffrance au travail. L'auteur souligne, à l'instar de ce qui a été dit plus haut à propos de la souffrance à l'école, que les sujets en souffrance peuvent également être des sujets démontrant des capacités hors du commun à gérer leur stress. Celles-ci leurs auront permis un engagement plus important et de fait les aura amené à s'exposer, peut-être plus sensiblement, aux facteurs pathogènes du fonctionnement de leur milieu de travail. L'analyse de ce fonctionnement permet d'éclairer les raisons pour lesquelles certains individus « décompensent » psychiquement ou encore somatiquement, faisant l'objet de la psychodynamique du travail, que nous aborderons plus

loin. Ainsi, toujours d'après Dejours (1998), la situation de « crise » n'est encore une fois pas sans entraîner son lot de conséquences sur le système et les individus qui en dépendent : *« L'idée s'est très largement répandue selon laquelle planerait sur notre pays une menace d'anéantissement économique. Jusques et y compris chez les scientifiques et les penseurs, on admet que la situation étant exceptionnellement grave il faut bien accepter d'employer les grands moyens, quitte à faire quelques victimes. Nous serions donc aujourd'hui, si l'on en croit la rumeur, dans une conjoncture sociale et économique présentant de nombreux points communs avec une situation de guerre. A la différence près qu'il ne s'agit pas d'un conflit armé entre nations, mais d'une guerre « économique » »*. Tout comme nous l'avons vu concernant la souffrance à l'école, la même analyse est portée quant au système scolaire dans son affectation par cette même situation de crise.

Le présent travail de recherche que constitue cette thèse n'a pas pour objet une analyse du système scolaire en tant que tel, qui nécessiterait d'autres moyens et la mise en œuvre d'une problématique différente. Nous nous intéresserons pour notre part à un facteur pathologique entendu comme inhérent à ce système et à son mode d'organisation.

4.1. Le burnout ; historique :

La problématique du stress en lien à l'activité de travail et son impact pathologique est largement étudiée chez l'adulte à travers le syndrome du burnout ou épuisement professionnel. La question du stress chronique et de l'épuisement apparaît en 1974 avec Freudenberger, psychiatre américain, qui rapporte l'observation de cas de « burn-out » chez des bénévoles d'un service de soin auprès de toxicomanes dans lequel il exerce. Le concept a ensuite été introduit dans le champ de recherche de la psychologie dans les années 80 par Maslach, d'abord en rapport à des activités impliquant un soin à l'autre (tel que dans le champ médical ou éducatif) puis plus tard en lien à tout type d'activité pouvant induire une forte pression sur l'individu et de ce fait être une source importante de stress. Cependant il ne s'agit pas concernant le burnout d'une simple étude des réponses individuelles face au stress mais plutôt de relations transactionnelles de l'individu à son milieu de travail. L'étude de ce phénomène a commencé dans le milieu des années 70 par un travail de recherche empirique s'appuyant sur le recueil de données qualitatives, d'études de cas et d'observations en immersion. Différents thèmes ont alors émergé de ces études tel que la charge de travail, la

qualité des ressources à disposition, ou encore la nature potentiellement négative du feed-back que l'individu peut avoir de son activité. Au sein d'activités impliquant un soin à l'autre les chercheurs observent très facilement chez les sujets un épuisement émotionnel assez courant dans les cas de surcharge de travail ; les sujets décrivent également un sentiment de dépersonnalisation ou de cynisme qui apparaît comme une façon de faire face aux différents stressseurs émotionnels créés par leur activité en mettant de la distance entre eux et les personnes auxquelles ils sont confrontés.

Le concept s'affine ensuite avec l'apparition d'outils de mesure sous forme de questionnaires : le Maslach Burnout Inventory a été développé à partir des thèmes recueillis durant la phase d'investigation et comprend ainsi les trois dimensions que sont l'épuisement, le cynisme et le sentiment d'inefficacité. Ces questionnaires apportent à la recherche sur le phénomène des études quantitatives, la plupart transversales, permettant la validation discriminatoire du concept par rapport à d'autres tels que ceux de dépression, d'anxiété ou encore de satisfaction au travail ; mais également une compréhension développementale par des études longitudinales portant sur des cas de burnout. D'après Halbesleben (2005), l'observation de l'évolution de cet outil de mesure qu'est le MBI apporte qui plus est une vision de l'évolution même du concept de burnout : *« Actuellement, trois versions du MBI ont été développées. A partir du MBI qui a été originellement développé pour être utilisé dans le cadre de professions d'aide à la personne, une version a été développée pour les métiers de l'éducation, ainsi que le MBI-General Services Scale [littéralement MBI-Echelle de « métiers généraux »] qui est entendu pour des professions pour lesquelles la composante de relation humaine n'est pas nécessaire. Ces nouvelles versions du MBI reflètent l'évolution de pensée quant au burnout. Alors que le burnout a été conçu à l'origine comme un syndrome ne concernant que des personnes travaillant directement dans le cadre d'une relation d'aide à autrui, le domaine du burnout s'est rapidement étendu jusqu'à inclure des professions non sociales »*²³.

²³ Traduit de l'anglais

4.2. Définition :

Le burnout se définit donc aujourd'hui comme une réaction à des stressseurs émotionnels et interpersonnels chroniques et prolongés en lien avec le travail et se traduit par trois dimensions (Maslach et al. 2001) : l'épuisement, le cynisme (ou dépersonnalisation), et le sentiment d'inefficacité.

L'épuisement constitue la dimension la plus observable du syndrome, et celle décrite en général en premier lieu par les personnes en parlant. Elle renvoie le plus souvent aux notions de surcharge de travail, de pression, ou encore de stress. D'après Maslach (2011) : « *Quand les individus se sentent épuisés, ils ont la sensation de faire trop de choses, à la fois émotionnellement et physiquement. Ils se sentent vidés, exténués et incapables de se détendre et de récupérer. Quand ils se réveillent le matin, ils sont aussi fatigués qu'en allant se coucher. Ils manquent d'énergie pour faire face à un autre projet ou à une autre personne. L'épuisement est la première réaction au stress d'un métier qui exige beaucoup de vous ou à un changement majeur* ». Ceci ne veut pas dire pour autant que le burnout se réduise à cette dimension. Il faut pour pouvoir parler de burnout que celle-ci se conjugue avec les deux autres.

La dépersonnalisation ou le cynisme envers l'activité est observé comme dit plus haut, comme une défense par distanciation de l'environnement de travail dont les demandes émotionnelles dépassent les ressources du sujet et les limites potentielles de son champ d'action. Le cynisme apparaissant fortement lié à l'épuisement dans les recherches, et ce parmi un large éventail d'activités différentes, il est considéré comme en étant une des réactions immédiates (Maslach et al. 2001). D'après Maslach (2011) : « *Quand les individus deviennent cyniques, ils ont une attitude froide et distante vis-à-vis de leur travail et des gens qu'ils côtoient dans leur univers professionnel. Ils s'impliquent moins dans ce qu'ils font et renoncent même à leurs idéaux. D'une certaine façon, le cynisme est une tentative pour se protéger de l'épuisement ou de la déception. Les gens ont le sentiment qu'il est peut-être plus sûr d'être indifférent, surtout quand l'avenir est incertain, ou qu'il vaut mieux partir du principe que rien n'ira comme ils le souhaitent plutôt que de se bercer de trop d'espoir. Mais être si négatif peut fortement nuire au bien-être de la personne et à sa capacité à travailler efficacement* ».

Le sentiment d'inefficacité entretient pour sa part une relation plus complexe aux deux autres dimensions du burnout : tantôt considéré comme totalement indépendant ; tantôt comme la résultante d'une combinaison des deux (Byrne, 1994, Lee et Ashforth, 1996). S'il est vrai que l'épuisement et le cynisme ont un impact sur le sentiment d'efficacité, du fait qu'on puisse difficilement se sentir efficace en étant épuisé et totalement indifférent à ce que l'on fait ; d'autres contextes de travail amèneront le sujet à développer un sentiment d'inefficacité de façon parallèle aux deux autres dimensions du burnout plutôt que séquentiellement (Leiter, 1993). Ainsi il semble que le sentiment d'inefficacité se développe plutôt d'après un manque de ressources, alors que l'épuisement et le cynisme prendraient leur source à partir d'une surcharge de travail et des conflits sociaux. D'après Maslach (2011) : « *Quand les individus se sentent inefficaces, ils ont l'impression grandissante de ne pas être à la hauteur. Chaque nouveau projet paraît insurmontable. Comme si le monde conspirait contre leurs tentatives de progrès : le peu qu'ils accomplissent leur semble insignifiant. Ils ne croient plus en leur capacité à changer quoi que ce soit. Et, à mesure qu'ils perdent confiance en eux-mêmes, les autres ne leur font plus confiance* ».

Le burnout est donc bien défini en tant que syndrome ; c'est-à-dire qu'il s'agit d'un facteur pathologique résultant de la combinaison de ces trois dimensions. Celles-ci, comme nous venons de le voir, font l'objet récurrent de discussions quant aux corrélations qu'elles entretiennent entre elles.

4.3. Echelles de mesures :

Différentes échelles de mesure ont été développées parallèlement au MBI, avec d'autres conceptions du syndrome de burnout concernant les dimensions le composant. Shirom (2005) dans son article apporte une réflexion sur la question, en passant en revue les deux autres mesures que sont le OLBI (Halbesleben et Demerouti, 2005) et le CBI (Kristensen et al., 2005) et les différences conceptuelles qu'elles impliquent. Les nuances qu'elles apportent tiennent également un rôle dans la différenciation du burnout vis-à-vis d'autres phénomènes pathologiques. Ainsi, le CBI englobe différents domaines de la vie du sujet autres que celui exclusivement professionnel et de fait pose question quant à la définition même du concept d'épuisement professionnel. Les trois domaines sur lesquels cette échelle s'appuie sont : la vie en général, le travail, et la relation aux clients. Elle affine par là

même les frontières entre le concept de burnout et ceux de dépression ou encore de qualité de vie. Le OLBI pour sa part, que nous aborderons plus en détail plus loin, s'approche plus des théorisations de départ du burnout. Il se différencie du MBI par le fait qu'il en élimine la troisième dimension de manque d'accomplissement personnel, et ajoute à la notion d'épuisement émotionnel celles d'épuisement cognitif et physique. Selon Shirom (2005), du fait que le syndrome d'épuisement professionnel soit par définition un regroupement de différents facteurs, la théorisation de celui-ci concernant les dimensions qui le composent reste discutable. Il s'agira alors de se tenir à une délimitation du concept afin de lui assurer une validité. Si le plus souvent lorsqu'on parle de burnout on se réfère à sa conception de départ comprenant les trois dimensions d'épuisement émotionnel, de cynisme, et de manque d'accomplissement personnel, la question reste entière à savoir pourquoi ces trois facteurs indépendants, pris ensemble, constituent un seul et même syndrome. Il est alors encore possible selon l'auteur d'élargir ou de restreindre le nombre de dimensions le composant à condition de ne pas en dénaturer le modèle de base.

4.4. Modèles explicatifs :

4.4.1. Hypothèses de séquentialité :

Il existe différents modèles explicatifs établis sur des études longitudinales concernant l'épuisement professionnel ; le premier selon lequel ce syndrome toucherait plus particulièrement des individus ayant de fortes attentes à l'égard de leur activité et tentant d'atteindre des idéaux qu'ils se sont fixés sans y parvenir ; le second s'appuyant sur une vulnérabilité du fait d'une trop longue exposition à un stress chronique important et à une trop forte pression. D'autres s'intéressent aux trois dimensions du syndrome et à leur ordre d'apparition, du fait des mesures répétées pouvant être différenciées en scores faibles ou élevés. D'après l'un ce serait le cynisme qui apparaîtrait en premier suivi du manque d'accomplissement personnel puis de l'épuisement. Selon un autre les différentes dimensions du burnout apparaîtraient de façon simultanée et seraient indépendantes les unes des autres. Pour un autre encore, l'épuisement viendrait en premier suivi du cynisme et enfin séquentiellement du manque d'accomplissement personnel. Parmi toutes les recherches le lien

séquentiel entre épuisement et cynisme a été démontré, par contre celui au sentiment d'inefficacité reste moins clair.

4.4.2. Facteurs personnels :

Concernant les caractéristiques personnelles des individus pouvant traverser un épisode d'épuisement professionnel, différentes études se sont penchées sur les mécanismes de coping (c'est-à-dire les stratégies de faire-face au stress) et l'aptitude de l'individu à faire face à un environnement de travail stressant. Ainsi différents résultats vont dans le sens d'un facteur de protection que constitueraient différents styles de coping par rapport burnout. Les individus y étant plus vulnérables auraient une manière de faire face au stress plus passive tandis que les autres adopteraient des styles de coping actif, centrés sur le problème. Il a été observé également qu'un style de coping centré sur le problème est associé au sentiment d'efficacité.

Concernant les traits de personnalité, il est suspecté que des idéaux de performance ou de réussite élevée - une indissociation entre estime de soi et performances professionnelles, ou encore une absence d'autres domaines d'épanouissement et de centres d'intérêt que le travail - constitue un risque vis-à-vis du burnout (Grebot, 2008). Cependant, l'hypothèse selon laquelle des personnes ayant des attentes élevées concernant leurs activités professionnelles seraient plus vulnérables face au burnout rencontre des résultats mitigés (Maslach, 2001) : en effet, la moitié des études s'étant penchées sur la question n'observent pas un tel lien. Bien qu'il soit présumé que de trop fortes exigences amènent l'individu à travailler trop et trop durement, l'amenant éventuellement à l'épuisement et au cynisme par rapport à son activité lorsque ses efforts n'atteignent pas les résultats escomptés, des études longitudinales seraient nécessaires pour l'observation d'un tel lien de cause à effet.

Les recherches sur les cinq traits de personnalité du Big Five ont pour leur part trouvé un lien entre la dimension névrosisme et le burnout. Le névrosisme inclut dans ses caractéristiques l'anxiété-trait, l'hostilité, la dépression, la conscience de soi et la vulnérabilité. Les individus à caractère névrotique sont émotionnellement instables et plus prompts au stress. La dimension « épuisement » du burnout apparaît également liée au comportement de type A (compétition, pression, hostilité, et besoin excessif de contrôle). On trouve encore que les individus de type « sentimentaux » plus que ceux de type « rationnel » (en termes d'analyse jungienne) sont plus vulnérables au burnout et ce particulièrement dans sa dimension de cynisme (Grebot, 2008).

Cependant à l'instar de ce que Dejours souligne dans son ouvrage *« suicide et travail : que faire ? »* (2009) il est nécessaire d'apporter ici une nuance sur les notions de stress et de coping concernant la question de la souffrance au travail. Si celles-ci ont pu contribuer à une compréhension du phénomène selon une approche psychologique et individuelle il sera avisé de faire attention à ne pas reporter pour autant toute la question uniquement du côté de l'individu. L'auteur distingue ainsi trois types d'approches relatives à la question du suicide au travail mais pour lesquelles il est possible d'établir un parallèle avec celle du burnout. La première est celle du « stress », la seconde correspond à l'analyse « structuraliste » et la dernière à l'analyse « sociogénétique ».

L'approche par le stress aura permis au départ, selon la définition classique de la notion, de porter l'analyse sur l'« environnement » de travail en lui-même et ce qu'il peut impliquer dans son fonctionnement ou dans son organisation de pathogène pour l'individu. Mais le regard se retourne sur ce dernier avec la notion de coping ou de « faire face » que nous verrons plus loin, car dès lors, le risque est de renverser la responsabilité sur l'individu quant à sa capacité d'adaptation relative à cet environnement : *« l'analyse en termes de stress et de coping débouche dans la pratique sur des actions ne visant plus que les individus, et épargnant toute analyse d'une action rationnelle sur la transformation de l'« environnement » de travail. Les démarches sont connues sous le nom de « gestion du stress » (relaxation, respiration, exercice de méditation ou de gymnastique) s'inscrivant dans le cadre des thérapies cognitivo-comportementales »* (Dejours, 2009). Ainsi entre « bon » et « mauvais coping », si la notion avait au départ été développée afin d'apporter aux individus des ressources pour pallier aux difficultés auxquelles ils étaient confrontés, on comprend la méfiance de l'auteur quant au type d'« action » qu'elle implique.

S'agissant d'« action », l'approche structuraliste porte encore plus le regard du côté du sujet, se penchant directement sur son histoire de vie, la construction de sa personnalité et les caractéristiques de celle-ci, dédouanant plus lourdement encore le contexte de l'activité professionnelle d'une mise en question : *« Dans cette perspective le travail joue comme traumatisme, mais l'essentiel du point de vue de la causalité se situe bien du côté du terrain psychologique ; le travail jouant essentiellement comme révélateur des failles. Le traumatisme révèle la structure. C'est dire que, dans la décompensation, le travail est contingent, un autre facteur traumatique très différent du travail (accidents domestiques, perte d'un être cher, ruptures sentimentales...) pouvant aisément lui être substitué. Cette analyse est portée tant par la psychiatrie que par la psychanalyse conventionnelle »* (Dejours,

2009). Le risque est ici, comme pour la première approche, de laisser porter le poids de sa souffrance entièrement à la charge de l'individu.

L'approche dite sociogénétique s'inscrit en miroir des deux autres approches et n'appréhende pour sa part la souffrance du travailleur que du point de vue de l'analyse de son travail en lui-même : *« elle stipule que le travail et ses contraintes, notamment sociales (et pas seulement physiques, chimiques ou biologiques) sont décisives : les méthodes de gouvernement d'entreprise, de direction, de management et de gestion, l'organisation du travail enfin, ont un impact majeur sur la santé mentale et doivent être suspectées dans toute décompensation psychopathologique survenant chez un individu en situation d'activité professionnelle, jusqu'à preuve du contraire ! »* (Dejours, 2009). Ainsi selon cette approche, les mesures ou actions à entreprendre lorsqu'il y aura souffrance au travail, voire suicide, seront du côté de l'environnement professionnel.

Dejours (2009) souligne cependant le fait qu'il s'agisse d'approches contradictoires et exclusives et qu'ainsi elles éliminent l'hypothèse multifactorielle, polarisant la discussion autour de l'opposition entre causalité sociale et causalité privée. Si concernant le type d'actions à entreprendre de telles approches s'avèrent efficaces dans le fait qu'elles impliquent une hiérarchie entre les facteurs dits de causalité et ainsi appuient l'argumentation en faveur d'une action plutôt qu'une autre, *« d'un point de vue théorique une approche transactionnelle permettrait d'appréhender le phénomène avec plus de souplesse »*.

4.4.3. Facteurs organisationnels :

S'agissant du burnout, la causalité de la symptomatologie est de ce fait plus à situer du côté de l'environnement professionnel que du côté du seul sujet. D'après Maslach (2011) : *« Si l'on en croit les idées reçues, le burn-out serait d'abord un problème lié à l'individu. Ce qui veut dire que les personnes confrontées au burn-out présentent des défaillances dans leur caractère, dans leur comportement ou dans leur productivité. Selon cette perspective, les gens sont la source du problème, et la solution consiste à les changer ou à se débarrasser d'eux. Mais nos recherches apportent des arguments tout à fait contraires. A l'issue d'études approfondies, nous avons de bonnes raisons de penser que le burn-out n'est pas un problème lié aux gens eux-mêmes mais à l'environnement humain dans lequel ils travaillent. La structure et le fonctionnement de l'entreprise déterminent la façon dont les gens interagissent et font leur job. Quand l'entreprise ne reconnaît pas l'aspect humain, alors le risque de burn-out augmente, et son coût est élevé »*. Le burnout est alors considéré comme symptôme du

malaise régnant au sein de l'environnement de travail : « *Nous avançons que le burn-out n'est pas un problème banal mais un important baromètre des dysfonctionnements sociaux majeurs qui surviennent dans le monde de l'entreprise* » (Maslach, 2011).

Ainsi, concernant les caractéristiques de l'activité professionnelle en tant que telle, certaines similarités ont pu être dégagées (Maslach, 2001). La première, la plus significative lorsque l'on parle de burnout, est la surcharge de travail et la pression. De nombreuses études se sont déjà penchées sur la question de la quantité de travail en termes de nombre de tâches à réaliser ou de demandes en regard au temps imparti à l'individu pour les réaliser et il apparaît clairement que ce facteur soit directement relié au burnout. De la même manière, l'automatisation, la standardisation de la tâche, la monotonie ou encore des horaires illimités ou imprévisibles sont autant de facteurs d'épuisement en rapport au contenu de l'activité résultant chez l'individu à un sentiment d'impossibilité à contrôler son activité (Grebout, 2008).

S'agissant des *caractéristiques organisationnelles ou fonctionnelles*, les recherches ont mis en lumière les notions de conflits de rôles et d'ambiguïté de rôles pouvant également être liées au syndrome. Les conflits de rôles apparaissent lorsqu'il existe un conflit entre la demande et sa réalisation ou lorsque les demandes en provenance des différents collaborateurs sont contradictoires, alors que l'ambiguïté de rôle se réfère à un manque de clarté ou d'information quant à la demande et à la réalisation de la tâche ou par rapport au rôle même de l'individu dans son travail, ses missions, ses objectifs et ses responsabilités.

Concernant la nature des stressseurs pouvant amener à de l'épuisement professionnel, il a été au départ entendu que les stressseurs émotionnels ; tels que ceux rencontrés dans des services de soins intensifs en milieu hospitalier par exemple, pouvaient avoir plus d'impact que d'autres plus communs au travail ; tels que la surcharge de travail, le manque de temps, ou autres conflits de rôle. Cette hypothèse aura justifié que l'on s'intéresse aux prémices des recherches dans le domaine, exclusivement aux professions ayant un rapport direct de soin et/ou de secours à l'autre. La confrontation à la mort ou encore à la souffrance étant considérée comme un des stressseurs les plus pathogènes, notamment par la difficulté d'adaptation qu'elle impose au sujet au cours du travail de deuil. Concernant les soignants, Bacqué (1992) souligne à ce titre : « *La confrontation quotidienne avec la mort aboutit souvent à l'abrasion des résistances et à l'incapacité de refouler l'angoisse.* ». Il est cependant observé aujourd'hui que les stressseurs « communs » liés à l'activité apparaissent plus liés au burnout dans leur potentialité pathogène et seraient plutôt des aggravateurs de ces stressseurs émotionnels qui pourraient à minima être assumés sinon (Maslach, 2001). Ainsi :

« les difficultés de communication et de reconnaissance des aspects inconscients du travail soignant augmentent les risques de décompensation des individus autant que du groupe. Ces difficultés portent sur le refus de reconnaître la place de la mort : déni de la mort dans la Société [...] avec les familles [...] avec leurs propres supérieurs et les décideurs hospitaliers (difficultés de transmission d'informations aussi bien techniques que nécessaires au fonctionnement entre collègues et manque de soutien psychologique). » (Bacqué, 2000).

4.4.4. La psychodynamique du travail :

La question des ressources dont l'individu peut se servir au sein de son activité a ainsi été étudiée. Celle ayant le plus fait l'objet de recherches est le soutien social et il est clairement démontré aujourd'hui que le burnout y est fortement relié. Le soutien social en provenance des supérieurs hiérarchiques est particulièrement important à ce sujet, plus que celui en provenance des collègues. Selon Grebot (2008) : *« tous les éléments participants au climat et à l'ambiance de travail contribuent au burnout. Les styles managériaux jouent un rôle essentiel dans la violence sur le lieu de travail. »*. De la même manière, Dejourn (2009) souligne l'importance de cette dimension en mettant en avant la déliquescence des tissus sociaux au sein de l'environnement de travail et l'effondrement du « vivre-ensemble » comme une des causes de l'augmentation du phénomène. Pour lui, le fait qu'un suicide se produise sur un lieu de travail signe une absence de solidarité préalable, d'entraide protectrice pour l'individu en souffrance : *« Qu'un suicide puisse se produire sur le lieu de travail indique que toutes les conduites d'entraide et de solidarité, qui n'étaient ni plus ni moins qu'une prévention de décompensation assumée par le collectif de travail, se sont effacés des usages ordinaires de la vie de travail. À la place, le chacun pour soi et la solitude pour tous sont devenus la règle. Un collègue s'enfonce, on ne lui tend pas la main. En d'autres termes, un seul suicide sur les lieux de travail, ou manifestation en rapport avec le travail, signe la déstructuration en profondeur de l'entraide et de la solidarité, c'est-à-dire une dégradation très avancée du vivre ensemble dans toute la collectivité. Quand un salarié se suicide pour des raisons qui sont en rapport avec le travail, c'est en fait toute la communauté de travail qui est déjà en souffrance »*.

Toujours dans le domaine des ressources auxquelles le sujet peut faire appel dans le cadre de son environnement professionnel, la notion de soutien social rejoint celle tout aussi importante de reconnaissance sociale, mise à mal selon Dejourn depuis une vingtaine d'années par certaines politiques gestionnaires de productivité et de rentabilité : *« Il y a des tire-au-*

flanc et des gens malhonnêtes mais, dans leur majorité, ceux qui travaillent s'efforcent de le faire au mieux et donnent pour cela beaucoup d'énergie, de passion et d'investissement personnel. Il est juste que cette contribution soit reconnue. Lorsqu'elle ne l'est pas, lorsqu'elle passe inaperçue dans l'indifférence générale ou est déniée par les autres, il en résulte une souffrance qui est fort dangereuse pour la santé mentale » (Dejours, 1998). Cette notion essentielle de reconnaissance sociale est celle qui donne sens au travail et préserve d'en ressentir la difficulté : « De la reconnaissance dépend en effet le sens de la souffrance. Lorsque la qualité de mon travail est reconnue, ce sont aussi mes efforts, mes doutes, mes déceptions, mes découragements qui prennent sens. Toute cette souffrance n'a donc pas été vaine, elle a non seulement produit une contribution à l'organisation du travail mais elle a fait, en retour, de moi un sujet différent de celui que j'étais avant la reconnaissance. La reconnaissance du travail, voire de l'œuvre, le sujet peut la rapatrier ensuite dans le registre de la construction de son identité » (Dejours, 1998).

L'approche de la psychodynamique du travail développée par l'auteur met ainsi en rapport engagement et rétribution : « dans cette clinique, la reconnaissance se présente comme la rétribution symbolique obtenue par celui qui travaille, en retour de la contribution²⁴ qu'il apporte à l'entreprise et, à travers elle, à la société tout entière. Cette rétribution morale ou symbolique mérite d'être différenciée de la rétribution matérielle en termes de salaire, de prime ou d'avancement, dont on peut montrer que l'impact psychologique dépend non pas de la hauteur des gains obtenus, mais foncièrement de la gratification symbolique qu'il véhicule. » (Dejours, 2000). Ainsi, une prime ne peut en soi représenter de la reconnaissance si l'individu a le sentiment qu'il aurait pu ou dû avoir plus. La reconnaissance s'opère bien à un niveau symbolique par le fait qu'elle constitue le signifiant d'un jugement porté sur la production du sujet dans son travail. La reconnaissance sera ainsi exprimée en termes de jugement d'utilité (économique, technique ou social et proféré par l'entourage professionnel, supérieur ou subordonné, de l'individu) et de jugement de beauté (qualité du travail accompli et proféré par des confrères connaisseurs du métier). Selon l'auteur, c'est le jugement de beauté qui aurait le plus fort impact sur l'identité de la personne ; renforçant son sentiment d'appartenance à un groupe. Alors que la reconnaissance ne porte pas sur la personne même du travailleur, celle-ci alimentera progressivement son identité : « c'est dans un deuxième temps seulement que celui-là qui bénéficie des jugements de satisfecit peut rapatrier la reconnaissance du registre du faire dans le registre de l'être. C'est-à-dire dans le registre de

l'identité. De reconnaissance en reconnaissance, l'individu peut sentir son identité s'accroître, se raffermir, se consolider ». Ainsi si la reconnaissance du travail peut apporter à l'individu un capital de construction de soi et de santé mentale, un manque de reconnaissance peut être de façon inverse tout autant déstabilisateur et porter atteinte à son narcissisme : « *il n'y a donc pas de neutralité du travail vis-à-vis de l'identité et de la santé mentale. Le rapport au travail peut générer le meilleur mais il peut aussi entraîner le pire : la crise d'identité et la décompensation psychopathologique* ». De fait, plus l'individu se nourrit de cette reconnaissance au niveau identitaire et narcissique, plus il s'engage dans son activité. S'il arrive pour des raisons diverses que cette reconnaissance advienne à fléchir voire à disparaître, le revers sera proportionnellement dévastateur.

Dejours (2009) critique également les « *méthodes d'évaluations individualisées des performances* ». Censées permettre une objectivation de la qualité du travail de l'individu, visant à des stratégies organisationnelles induites par des politiques de gestion, elles reposent sur un principe d'analyse quantitative et objective de la production par un mesurage des résultats. Elles échouent à leur but d'après l'auteur en le fait qu'elles s'appuient sur des bases scientifiques erronées : « *dans l'état actuel des connaissances des sciences du travail, il est impossible de mesurer le travail proprement dit. [...] si l'on sait où commence le travail, on est incapable de délimiter par des critères généralisables, la façon dont le travail convoque la personnalité bien au-delà du temps et du lieu de travail (inséparabilité travail - hors travail). On ne sait actuellement mesurer le temps psychique et intellectuel qu'un travailleur consacre à son travail pour acquérir les habiletés et les compétences dont il a besoin, en vue d'atteindre les objectifs et d'améliorer les performances.* ». Outre le fait qu'il soit difficile de mesurer l'engagement d'un individu dans son activité professionnelle, il est tout aussi risqué de se baser uniquement sur des données objectives tirées hors de leur contexte pour une évaluation des résultats. Or, nombre de mesures de performance se retrouvent sujettes à ce type de biais en omettant de tenir compte dans leurs calculs de variables ayant une influence directe sur l'objet de l'observation ; « *Cette méthode d'évaluation quantitative est donc fautive et génère de ce fait des sentiments d'injustices qui ont aussi des effets délétères sur la santé mentale* ». Responsables en partie selon l'auteur de l'effritement du « vivre ensemble » dans le monde du travail, elles induisent une concurrence qui oppose à toute solidarité une course à la performance stimulée par un « système de gratification » (primes, augmentations de salaires, avancements divers) et au risque de pertes cuisantes (mise au placard, mutations

²⁴ En italique dans le texte

diverses, disgrâce voire licenciement). Ce sont ainsi des « *conduites de concurrence et de rivalité qui vont jusqu'aux conduites déloyales : rétention d'informations, fausse rumeur, croc-en-jambe, etc.. La loyauté et la confiance s'étiolent et sont remplacées par la méfiance et la contrainte à surveiller le comportement des collègues, bientôt considérés comme des adversaires* ». Le climat généré dans un tel contexte ne permet plus le respect de l'autre, l'entraide, ou encore la solidarité : « *à la fin, chacun se retrouve seul au milieu de la multitude, dans un environnement humain et social qui revêt bientôt les allures de l'hostilité. La solitude et l'isolement s'abattent sur le monde du travail et cela change radicalement la donne, en ce qui concerne le rapport subjectif au travail et la santé mentale* ».

4.4.5. Le modèle interactionnel de Maslach et Leiter :

De la même manière, d'après Maslach et Leiter (1997), penser le syndrome de l'épuisement professionnel amène à penser la relation individu-travail. Leur modèle rejoint ainsi certaines des notions développées par la psychodynamique du travail que nous venons d'aborder. Ils ont, à cette fin, développé un modèle s'appuyant sur le degré de cohésion entre le sujet et six domaines de son environnement de travail. Plus l'écart serait grand et prolongé, chronique dans le temps, plus il serait aisé d'observer des cas de burnout. D'après ce modèle, le burnout serait alors un médiateur entre individu et travail ; son antithèse serait l'engagement au travail. Les six dimensions ainsi relevées sont la charge de travail, le contrôle, la récompense, la communauté, le sentiment de justice, et les valeurs.

Comme nous l'avons dit plus haut, la surcharge de travail est la première caractéristique de l'activité liée au burnout. Trop de demandes épuisent l'énergie d'un individu, ceci pouvant aller jusqu'à l'impossibilité d'en retrouver par la suite. Elle peut également être causée par le fait que l'individu manque de compétence ou de motivation pour un certain type de tâches mêmes lorsque celles-ci sont demandées en quantité raisonnable. Ceci s'observe souvent en lien avec des problèmes de flexibilité et de changement de poste. Le plus souvent, la surcharge de travail est liée à la dimension « épuisement » du burnout.

Le contrôle implique que l'individu ait suffisamment de maîtrise sur les ressources dont il a besoin pour travailler ou encore suffisamment d'autorité afin d'accomplir les tâches de la façon qu'il juge la plus effective. Le fait d'avoir des responsabilités à accomplir quelque chose doit s'accompagner d'un sentiment de contrôle sur ce qui est fait, au risque de se sentir dépassé par ce qui est demandé au sein de l'activité. Le manque de contrôle est souvent lié au manque d'accomplissement personnel du burnout.

La récompense fait référence pour sa part autant à l'aspect financier, donc de rétribution du travail, qu'à l'aspect social, de reconnaissance par les autres dans le travail ; rejoignant les notions de jugements de beauté et d'utilité de Dejours. Ainsi, le salaire ou les bénéfices doivent répondre au mieux aux attentes de l'individu et à son sentiment de réussite, et l'individu doit se sentir reconnu et apprécié par les autres. Un manque de reconnaissance, au contraire, dévaluerait le travail et les travailleurs. Le manque de reconnaissance apparaît fortement lié au manque d'accomplissement personnel et au sentiment d'inefficacité.

La communauté fait référence au sentiment de connexion entre les différents acteurs d'un lieu de travail, à l'ambiance à proprement parlé. En dépend le sentiment d'appartenance sociale de l'individu à son groupe de travail et le sentiment d'avoir en partage des valeurs communes avec les autres membres de ce groupe. Cette dimension fait également directement référence à la notion de soutien social que l'individu peut trouver au sein de son activité professionnelle. À l'inverse, un conflit chronique et non résolu entre les différents membres du groupe amène la destruction de cette communauté.

Le sentiment de justice advient en rapport au respect mutuel entre les différents acteurs de la communauté de travail. Un sentiment d'injustice peut être ressenti lorsque des inégalités sont perçues concernant la charge de travail ou le salaire ou lorsque les récompenses sont jugées attribuées inéquitablement. Le sentiment d'injustice serait lié au burnout de deux façons : tout d'abord dans le fait qu'il soit émotionnellement épuisant, et d'un autre point de vue, dans le fait qu'il nourrisse du ressentiment et donc du cynisme en regard du lieu de travail.

Enfin, concernant les valeurs, des conflits entre celles portées par l'activité professionnelle et celles de l'individu lui-même peuvent être observés ; ou encore, il peut s'agir de conflits de valeurs à l'intérieur même de l'organisation. Le lien de cette dimension à celle de cynisme ou d'accomplissement personnel du burnout est observable.

Ainsi, concernant la manifestation du syndrome d'épuisement professionnel, ces six dimensions peuvent avoir respectivement selon le sujet des importances relatives, agir en interaction, ou encore indépendamment les unes des autres selon ce qui compterait subjectivement le plus pour lui. De la même façon, certaines peuvent en compenser d'autres pour lesquelles il y aurait un manque. Il ne s'agit pas d'après ce modèle d'établir une liste des besoins d'un individu en situation de travail mais plutôt de conceptualiser la relation travail-individu dans son contexte et sa subjectivité.

4.5. Les manifestations et conséquences du burnout :

Différents symptômes peuvent être recensés, allant jusqu'à 132 pour certains auteurs (Grebot, 2008). Ils ont la particularité d'apparaître chez une personne ne présentant auparavant aucun trouble. Il est possible de distinguer cinq catégories de troubles (Truchot, 2004, In Grebot, 2008) : des manifestations d'ordre psychosomatique tel que de la fatigue, des ulcères, des douleurs musculo-squelettiques, ou encore l'apparition de troubles cardiaques variés ; des manifestations psychologiques telles que de l'irritabilité, de la colère, des crises de larmes, de la méfiance, du cynisme, chez des personnes auparavant stables émotionnellement ; l'apparition de conduites à risque dangereuses pour l'individu et son entourage ; l'apparition d'attitudes de type défensif avec des comportements de résistance au changement ; et enfin de l'hyperactivité au travers d'un pseudo-activisme résultant en une inefficacité totale des efforts pouvant s'accompagner de diverses consommations de substances (alcool, médicaments, etc.). Dans son ouvrage « Souffrance en France », Dejours (1998) souligne : *« C'est dans ces conjectures qu'on assiste à des décompensations psychopathologiques. Celles-ci prennent deux formes principales. La première, c'est l'effondrement, le découragement, le désespoir, avec à l'horizon le spectre de la dépression, de l'alcoolisation, voire, comme cela s'observe actuellement de façon sporadique mais non exceptionnelle, le suicide (Huez, 1997). La seconde consiste en un mouvement réactionnel de révolte désespérée, qui peut aller jusqu'à des actes de violence, de casse, de fauche, de vengeance, de sabotage, comme on en a connu à EDF-GDF ces dernières années (Chinon, Paluel, Le Blayet, Tricastin) ».*

Les manifestations d'ordre psychosomatique apparaissent souvent les premières, pouvant être accompagnées de troubles du sommeil et de l'appétit ainsi que des fonctions digestives. D'après Grebot (2008) : *« ces troubles sont décrits dans les manifestations du stress professionnel. Mais si le stress peut être un moteur positif de l'action quand la personne parvient à surmonter ses difficultés (car il oriente l'action vers une maîtrise de plus en plus grande des activités entreprises), en revanche, dans le burnout, l'épuisement est massif, par manque de ressourcement. C'est à cette phase-là que le manager doit intervenir ».* Il est également possible de relever des atteintes cognitives telles qu'une perte du sens de travail et de ses objectifs, une baisse des performances intellectuelles avec une diminution de la concentration et de la rapidité ou encore des difficultés d'apprentissage. Enfin, il a été démontré dans différentes études que le burnout entretient un lien à des facteurs pathologiques

tels que l'anxiété, la dépression ou encore le suicide, nous explorerons ces points plus en avant dans notre développement.

A un niveau organisationnel, le burnout, touchant des individus, a également ses conséquences. Parmi celles-ci on relève au premier plan l'absentéisme pour cause d'arrêts maladie et un excès potentiel dans la durée de ceux-ci. Il est très probable que de nombreux arrêts pour fatigue chronique, douleurs diverses ou déprime soit en réalité des manifestations du burnout. Selon Bourbonnais et Mondor (2001, In Manoukian, 2009) : « *les problèmes de santé mentale sont souvent en première ou en deuxième position des causes d'absence pour maladie prolongée, dépassés uniquement par les problèmes musculo-squelettiques* ». La démoralisation et la démotivation des professionnels, la désorganisation, des demandes de mutation plus fréquentes, voire des démissions sont encore autant de conséquences possibles du burnout que l'institution aura à gérer. Delbrouck (2003) évoque dans son ouvrage la « contagiosité du burnout » relativement aux effets délétères que peut avoir un cas individuel sur une équipe de travail voire sur l'ensemble de l'institution, par les conflits, le sentiment d'insatisfaction chronique, la détérioration des liens de solidarité et de coopération et une baisse des performances et de la productivité en résultant.

En lien au stress quant à ses conséquences économiques et sociales, E. Grebot (2008) fait état d'un sombre tableau pour lequel il est possible d'établir un parallèle avec le burnout. Outre des conséquences similaires à celles vues plus haut, le stress professionnel engendre des pertes estimées en termes de coût pour la société s'élevant à quelque 963 millions d'euros pour la France²⁵. Ce coût inclut le prix des soins à la personne ainsi que le coût des décès prématurés (décès des suites d'une maladie chronique imputable au stress professionnel) en regard de l'âge de départ en retraite. À noter que les dépressions ont un coût plus élevé (540 millions d'euros) que les maladies cardio-vasculaires (270 millions d'euros) et musculo-squelettiques. Au niveau européen, ces coûts sont estimés à 20 milliards d'euros chaque année²⁶. Le stress serait responsable d'entre 50 à 60 % de l'ensemble des journées de travail perdues ; « *les statistiques des différents pays européens confirment le coût exorbitant des conséquences des conditions de travail sur la santé des employés et des employeurs* ». Plus grave encore, il a été établi un lien entre stress professionnel et suicide au ratio de un suicide par jour imputable à ce facteur²⁷ ; « *le nombre des suicides dans le monde du travail est compris entre 300 et 400 par an. Non seulement, ce chiffre est inquiétant parce qu'il est élevé,*

²⁵ INRS, *Stress au travail : diagnostics, évaluation, gestion et prévention. Bilan et thématique, 1998-2002.*

²⁶ Institut National de Recherche et de Sécurité (INRS), *Le stress au travail*, octobre 2003.

mais, depuis 10 ans, il est aussi en nette augmentation ». Le problème posé renvoie toujours à la question de la responsabilité de l'environnement de travail de la victime et si son suicide aurait pu être causé, ou pas, par ce dernier. Pour Dejours (2009), un tel acte commis sur le lieu de travail doit être entendu comme signifiant, au même titre qu'une lettre laissée à titre posthume explicitant la raison du geste en lien direct aux conditions de l'activité professionnelle. L'auteur déplore cependant le manque de clarté dans les rapports entre suicide et travail, ce dernier ayant toujours été protégé par une certaine « loi du silence » : *« compte tenu de la tradition en médecine et en psychiatrie, compte tenu de la méconnaissance de la clinique du travail par les milieux de chercheurs et de praticiens (à l'exception des médecins du travail et des psychologues du travail), la part qui revient au travail, aussi bien dans la construction de la santé que dans sa destruction, est massivement sous-estimée. »*.

4.6. Discrimination entre syndrome d'épuisement et dépression :

La relation de ce syndrome à des facteurs tels que la dépression (Glass & McKnight, 1996, pour une revue de la littérature) et le stress (Zapf et coll., 2001) a été nettement démontrée chez l'adulte en situation professionnelle.

Il s'agit cependant d'un construit bien distinct de celui de dépression, le burnout touchant exclusivement la sphère de l'activité professionnelle du sujet. A l'inverse, la dépression est à concevoir pour sa part, à l'instar de ce que disait Warr (1987), comme « *un état de mal-être a-contextuel* ». La différenciation des deux concepts a néanmoins toujours fait débat. Tel que le souligne Manoukian dans son ouvrage « la souffrance au travail ; les soignants face au burnout » (2009) la similitude de leur symptomatologie, tel que nous venons de le voir, a souvent conduit le concept de burnout à être assimilé à la dépression, renvoyant la problématique du côté d'une psychopathologie individuelle : *« si le burnout est lié à des affects dépressifs, il n'en comporte pas moins ses propres facteurs qui nous empêchent de l'assimiler à une catégorie de dépression. L'origine du burnout, principalement extérieure, est plus identifiable que celle des dépressions, hormis dans les cas de dépressions réactionnelles*

²⁷ Le Nouvel Observateur du 14 mars 2007.

où le sujet, habituellement, peut identifier la où les causes de son état. Dans ces cas-là, le pronostic est assez favorable. La frontière entre réaction normale à un stress aigu ou chronique et réaction pathologique (dépression) est toutefois délicate à défendre dans la clinique ». Il est ainsi difficile selon l'auteur de distinguer cliniquement une dépression, qui serait considérée comme pathologique, d'un burnout qui serait alors « légitime ». Le débat renvoie à la distinction que nous avons abordée plus haut concernant stress et stress perçu. Or, selon ce dernier concept, il ne s'agit plus de mesurer un stress « réel » ; est légitime tout stress considéré subjectivement par la personne comme débordant ses capacités.

Nous avons vu plus haut la notion de dépression réactionnelle concernant le champ des dépressions, renvoyant à un événement ou un contexte identifiable responsable de la décompensation. Il serait alors effectivement possible de penser que le burnout soit une forme de dépression réactionnelle. On relève à ce titre dans la littérature les termes de « dépression réactionnelle professionnelle » (Bardot, 2003 ; Huez, 2003 ; Bruno, 2008), ou encore ceux de « dépression d'épuisement » (Lebigot, 2005). Ainsi, selon Huez : « *Par « dépression réactionnelle professionnelle », on désigne l'apparition d'une pathologie dépressive en lien avec les contraintes organisationnelles et sociales du travail. Cette réaction dépressive est déclenchée par des événements qui engagent le rapport subjectif au travail* ». Ce type de souffrance professionnelle, bien connue dans le domaine de la médecine du travail, souffre selon l'auteur d'un manque de visibilité sociale. Les dépressions réactionnelles professionnelles ne figurent pas ainsi parmi les tableaux des maladies à caractère professionnel, ce qui pose des difficultés en termes de déclaration et d'indemnisation, et au-delà, d'une reconnaissance de la souffrance du sujet par la société. D'après Bardot : « *On doit constater aujourd'hui, que le harcèlement professionnel est reconnu légalement et que l'une de ses conséquences première, la dépression réactionnelle professionnelle n'est pas reconnue. De façon dramatique, seule la conséquence ultime d'une dépression réactionnelle professionnelle qu'est le suicide peut être reconnu en maladie professionnelle* ». Il s'agit de ce fait selon l'auteur d'une souffrance « tabou » et « refoulée », car elle remet trop en question l'organisation du travail. Elle présente de plus des points de réserve auxquels peuvent s'opposer des résistances, tel que le fait qu'en tant que dépression, on ne puisse exclure la part « individuelle » subjective qui la compose. D'après Huez : « *Une [...] objection pourrait être qu'en matière d'interaction du travail avec la santé psychique il n'y a pas de précédent, et que l'intrication fondamentale de la souffrance avec une histoire singulière invaliderait cette démarche* ». A cela, il oppose les troubles musculo-squelettiques induits par l'activité

professionnelle et qui sont pourtant reconnus par la médecine du travail : « *Il n'est d'ailleurs aucune pathologie professionnelle qui ne se construise ailleurs que dans un corps-sujet singulier, construction biologique et sociale, résonant toujours dans une histoire singulière* ». Ainsi, si la dépression réactionnelle professionnelle en tant que dépression réactionnelle, est expliquée en partie par la subjectivité du sujet et sa structuration, entrée en résonance avec l'organisation du travail, la part de responsabilité que tient celle-ci dans sa survenue n'en est pas amoindrie. Ce concept présente donc en effet de fortes similarités avec le burnout que nous décrivons ici.

Cependant, de nombreuses études discriminatoires ont déjà été menées afin de différencier le burnout de la dépression (Bakker et al., 2000 ; Glass et al., 1996 ; Leiter et Durup, 1994). Des recherches par analyse factorielle d'items mesurant burnout et dépression ont généralement illustré que chaque construit s'appuie sur des facteurs différents, indiquant qu'ils se réfèrent à des domaines différents de la vie d'un sujet (Schaufeli et Enzmann, 1998). Selon la revue méta-analytique de 18 études de Glass et McKnight (1996), si dépression et burnout partagent une étiologie commune ainsi que statistiquement, une certaine part de leur variance, il s'agit néanmoins de deux concepts non redondants et la part de variance partagée n'indique pas un parfait isomorphisme. Bakker et al. (2000) avancent ainsi que ce syndrome pourrait constituer plutôt un précurseur d'une dépression réactionnelle, exogène, qui pourrait s'étendre par la suite à tous les aspects de la vie d'une personne de façon endogène. Les auteurs réalisent une étude discriminatoire entre burnout et dépression auprès de 154 enseignants allemands du secondaire à l'aide du concept de réciprocité. Il a été démontré qu'un manque de réciprocité, c'est-à-dire un manque de retours positifs dans la vie d'un sujet par rapport à ses attentes et ses investissements peut être un des facteurs explicatifs de la dépression. Ils observent par le biais d'une analyse de modélisation d'équation structurale et par distinction de deux types de réciprocité ; un manque de réciprocité dans le milieu professionnel et un manque de réciprocité dans la vie privée, que les deux concepts de burnout et de dépression ne s'expliquent pas de la même manière. En effet, seul le burnout est prédit par le manque de réciprocité dans la vie professionnelle et seulement par lui et seule la dépression est expliquée par un manque de réciprocité dans la vie privée et seulement par celui-ci également. Ainsi, un manque de réciprocité dans la vie professionnelle n'affectera pas la symptomatologie dépressive et à l'inverse, un manque de réciprocité dans la vie privée ne pourra être prédicteur d'un burnout. On constate bien ici que les deux concepts relèvent de domaines différents de la vie d'un sujet. Cependant, en testant la valeur prédictive du burnout

sur la dépression et vice et versa les auteurs observent tout de même un lien significatif. Celui-ci est seulement dirigé du burnout vers la dépression et non l'inverse. De cette manière, les variables burnout et manque de réciprocité dans la vie privée expliquent 53 % de la variance de la dépression. Donc si les deux concepts sont bien distincts, le burnout peut tout de même, pour sa part, entraîner dans une certaine mesure une dépression.

4.7. Chez l'adolescent :

Chez l'adolescent, ce syndrome a commencé à être étudié en lien avec une activité sportive intensive sous le terme de surentraînement (Purper-Ouakil, Michel, Baup, et Mouren-Siméoni, 2002 ; Gould, Tuffey, Udry, et Loehr, 1996 ; Coackley, 1992). Il est associé à une baisse durable des performances sportives, à une fatigue chronique physique et psychologique. Les symptômes anxieux et dépressifs qui en découlent peuvent se maintenir dans le temps avec un ralentissement et un manque d'intérêt, un sentiment de faible accomplissement personnel, une faible estime de soi, une baisse de la motivation, de l'irritabilité, de la colère, de l'ennui et une chute des résultats scolaires (Michel, Purper-Ouakil, Leheuzey et Mouren-Simeoni, 2003).

Un phénomène également connu au Japon sous le nom de « tōkōkyōhi » ayant fait l'objet de plusieurs articles (Yoneyama, 2000) pourrait se rapprocher du syndrome d'épuisement. C'est une pathologie qui serait à rapprocher de la phobie scolaire mais qui n'aurait pas de rapport avec l'angoisse de séparation comme ce que l'on connaît en occident sous ces termes. Le syndrome du tōkōkyōhi se traduirait par un abandon scolaire marqué d'une phase dépressive majeure durant laquelle l'adolescent se couperait de tout intérêt pour le monde extérieur. Ce phénomène toucherait principalement des élèves subissant une très forte pression sociale relative à leur performance scolaire ; ce serait soit des élèves au profil scolaire brillant qui décrochent brutalement de leur scolarité, soit des élèves dit « normaux » mais ne parvenant pas à atteindre les idéaux fixés pour eux par leur entourage. Honjo et al. (2001), ont mené pour leur part une étude visant à différencier le refus scolaire (« school refusal » en anglais) de la dépression chez l'adolescent. Auprès d'un échantillon de 44 adolescents japonais présentant ce type de troubles auxquels ils font remplir le Children Depression Inventory, ils observent une différence entre les sujets pour lesquels il a été posé un diagnostic de dépression majeur et ceux manifestant seulement un refus scolaire. En effet,

ces sujets ne se correspondent pas au niveau de la sous-échelle « affects dépressifs » de l'inventaire de dépression ; les sujets dépressifs y rapportant des scores significativement plus élevés que les autres. Ainsi, le refus scolaire se différencierait de la dépression sous certains aspects et ne pourrait être attribuable à cette dernière. Il est possible de supposer ici que de la même manière, derrière les traits de certains cas de refus scolaire présentés par des adolescents, on puisse retrouver des caractéristiques propres à un syndrome d'épuisement.

La question du burnout concernant l'activité scolaire chez l'adolescent reste cependant encore très récente. Les études se sont d'abord penchées majoritairement sur le jeune adulte, au niveau du cursus d'études supérieures. Les formations en médecine, en dentaire ou en classes préparatoires aux grandes écoles ont ainsi été les premières observées. Le construit de burnout de l'étudiant a été développé se référant à un syndrome causé par un stress académique chronique et une charge de travail importante, se manifestant par un épuisement, un cynisme en regard aux activités relatives aux études ainsi qu'une baisse des résultats (Gan, Shang et Zhang, 2007 ; Cushman et West, 2006). Dans une étude menée auprès de 73 étudiants en médecine au Japon, Tanaka et al. (2009) relèvent un lien entre stress et « fatigue sévère ». Dans une autre étude menée aux États-Unis auprès de 1098 étudiants en médecine, Dyrbye et al. (2006) observent que ces derniers peuvent faire l'expérience d'un burnout et que celui-ci sera relié aux symptômes de dépression et à une faible qualité de vie. Toujours auprès d'étudiants en médecine et cette fois sur un échantillon de 4287 sujets de 7 écoles de Médecine différentes (Dyrbye et al. 2008), les auteurs observent cette fois de façon longitudinale que les étudiants soumis à un fort taux de burnout dans un premier temps de mesure auront quatre à six pourcent plus de chances de développer des idéations suicidaires une année plus tard. Ils rapportent de plus ce qu'ils appellent la « réversibilité » du burnout, à savoir le fait que des étudiants ayant récupéré d'un burnout seront moins susceptibles que ceux reportant un burnout chronique de développer des idéations suicidaires l'année qui suit ; ayant un ratio d'idéations suicidaire équivalent à celui des étudiants n'ayant jamais fait l'expérience du syndrome d'épuisement. Cependant, les étudiants décrivant un taux de burnout élevé au second temps de mesure rapporteront un taux d'idéations suicidaire équivalent à ceux souffrant d'un burnout chronique, déjà observé au premier temps de mesure. Deary et al. (2003) dans une étude longitudinale menée sur 24 mois auprès d'un échantillon de 168 étudiants infirmiers(ères), observent que stress et burnout sont liés, mais également que des traits « positifs » de la personnalité tels que l'ouverture d'esprit ou encore l'originalité apparaissent prédicteurs du burnout. Les auteurs en déduisent que plus les étudiants sont

ouverts à s'engager dans leur formation, plus ils sont susceptibles de prendre de risques et donc de souffrir plus en retour que ceux des étudiants étant plus fermés d'esprit et moins engagés. Dahlin et al. (2007) rapportent pour leur part, auprès d'un échantillon de 342 étudiants en médecine, et utilisant le OLBI, qu'une estime de soi basée sur des performances élevées apparaît significativement liée au burnout.

Ces recherches ont également abouti à l'adaptation de l'inventaire de burnout, le MBI, spécialement à l'activité académique. Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova, et Bakker (2002) ont ainsi développé la version étudiante du Maslach Burnout Inventory (MBI-Student Survey), et ont démontré la validité inter-culturelle de cette mesure.

Au niveau du cursus scolaire secondaire, Slivar (2001), a mené une étude auprès de 1868 lycéens slovènes et rapporte l'observation de l'existence de symptômes d'épuisement chez ces derniers et le lien de ces symptômes à l'anxiété. Ces élèves présentent de faibles résultats scolaires ainsi qu'un fort taux d'absentéisme et auraient été auparavant de très bons élèves. D'autres rares études ont également observé la présence de symptômes de burnout chez des adolescents (Megalis, 2003), ainsi que chez des adolescents surdoués (Fimian et Cross, 1989 ; Fimian, 1988). Elles restent cependant peu nombreuses du fait que le construit de burnout dans les recherches reste plutôt rattaché à ce qui relève de l'activité professionnelle chez l'adulte. Les résultats d'une étude exploratoire avaient de la même manière suggéré le lien de ce syndrome au stress scolaire et à la dépression chez des lycéens (Zakari, Walburg et Chabrol, 2008). Également, à l'aide d'une étude longitudinale, Salmela-Aro, Kiuru et Nurmi (2008) mettent en lumière l'évolution des symptômes de ce syndrome sur une population de la même tranche d'âge en transition entre le collège et le lycée. Ayant suivi un échantillon de 658 adolescents finlandais sur une période de un an au travers de trois temps de mesure, ils observent par comparaison que les adolescents engagés dans une filière générale rapportent des scores plus élevés de burnout que ceux engagés dans une filière professionnelle. Les scores de burnout des élèves engagés dans la filière professionnelle ont tendance à diminuer avec le temps à la suite de la transition collège-lycée, tandis que les scores des élèves engagés en filière générale se maintiennent voire augmentent. Les auteurs déduisent de ces résultats que l'environnement scolaire dans lequel se trouvent les élèves, à savoir la filière dans laquelle ils évoluent, semble plus pertinente pour expliquer le burnout que le simple fait de la transition du collège au lycée.

De manière générale, ces résultats suggèrent que des adolescents confrontés à une activité scolaire, sont tout autant susceptibles de souffrir d'un syndrome d'épuisement, au même titre que des adultes en situation professionnelle.

PROBLEMATIQUE :

Nous avons donc au cours de ce développement théorique, pu balayer un certain nombre de concepts, notamment ceux d'adolescence, de dépression, de stress scolaire, de souffrance à l'école et de burnout. Nous avons choisi de nous pencher sur ces concepts particulièrement, afin de tenter d'approcher un phénomène qui relèverait d'une pathologie à l'adolescence et serait supposé en lien direct à la scolarité du sujet, c'est-à-dire dans l'interaction entre le sujet et le fonctionnement du système scolaire tel qu'établi à ce jour en France. Nous avons eu le souhait de nous intéresser à ce phénomène car il ne figure à ce jour que peu de travaux le définissant dans sa nature ainsi que dans ses liens entretenus à cet âge à d'autres facteurs pathologiques tels que le stress et la dépression.

Associant ces différents concepts, nous pouvons dès lors nous demander s'il existe chez l'adolescent un phénomène d'épuisement similaire à celui observé chez l'adulte en contexte professionnel s'agissant du burnout. Les questions soulevées par un tel postulat sont les suivantes :

Si oui, quels en sont les liens à la dépression et au stress à cet âge ?

- Nous nous attendons à ce qu'ils soient statistiquement positifs, donc similaires à ceux observés chez l'adulte.

La question du burnout chez l'adolescent se dégage-t-elle, tout comme chez l'adulte, d'une psychopathologie sous-jacente ?

- Nous nous attendons à ce que l'épuisement scolaire, tout comme le syndrome d'épuisement chez l'adulte, du fait qu'il est inhérent au système scolaire et à son fonctionnement, ne soit pas justifié par un « terrain » pathologique du sujet.
- Nous nous attendons ainsi à ce que le burnout chez l'adolescent soit « expliqué » essentiellement par des facteurs d'ordre scolaires alors que la dépression serait pour sa part résultante d'autres problématiques inhérentes au sujet, ou encore ayant été entraînée par la manifestation d'un syndrome d'épuisement scolaire trop marqué.

Comment l'individu réagit-il au fonctionnement de son environnement de travail scolaire et quel impact ce dernier peut-il avoir sur sa santé psychique ?

- Nous nous attendons à pouvoir observer un lien entre des attentes élevées concernant les performances scolaires et du stress scolaire.
- Nous supposons également qu'une estime de soi centrée essentiellement sur la performance scolaire puisse avoir des effets délétères sur la santé psychique des élèves, notamment en termes de stress scolaire, voire de burnout.

Un impact en terme de stress chronique peut-il ainsi expliquer la manifestation d'un syndrome d'épuisement voire encore celle d'une dépression ?

- Nous avons pour hypothèse que le stress scolaire à un taux trop important, soit susceptible d'entraîner un syndrome d'épuisement scolaire, lui-même susceptible à un certain degré d'entraîner une décompensation dépressive étendue chez le sujet.

Ce sont donc à ces diverses questions que ce travail cherchera à répondre, usant d'une méthodologie attendue comme susceptible d'y apporter, autant que possible, un éclairage étendu et pertinent.

Deuxième partie
METHODE DE RECHERCHE

L'articulation de ce travail en deux parties, l'une quantitative et l'autre qualitative, a pour but de créer un focus partant du général pour aller vers le cas individuel. À cette fin, une première étape de recherche quantitative permettra de tracer des lignes de constante sur la nature des différentes variables qui sont étudiées ici et des liens qu'elles entretiennent entre elles, à savoir le stress scolaire, le syndrome d'épuisement et la dépression chez l'adolescent. Il s'agira, par des méthodes statistiques ainsi qu'à l'aide d'un échantillon large et représentatif de la population des lycéens et des jeunes adultes, de dégager des pistes de compréhension de ces différents facteurs et de la façon dont ils sont susceptibles d'impacter la santé psychologique des sujets. Par la suite, à l'aide d'une approche qualitative, une vingtaine d'entretiens traités selon la méthode d'analyse sémantique du discours ainsi que des analyses plus approfondies de ces cas individuels permettront de « plonger » directement au travers de différentes dynamiques illustrant potentiellement le phénomène et ainsi d'en éclairer la manifestation. Au travers de divers témoignages agrémentés de mesures longitudinales et étoffés d'une approche projective, pourront être dégagés les différents facteurs en cause dans l'apparition des troubles étudiés ici.

1. Participants :

Le travail de cette thèse comporte donc deux parties principales, relative chacune à une population distincte. La première partie, s'appuyant sur une analyse statistique, porte sur un échantillon large de sujets au travers d'une procédure quantitative d'analyse de données psychométriques. La seconde partie, s'appuyant sur une analyse psychodynamique, porte sur un échantillon restreint de sujets, ayant été suivi de façon longitudinale sur une période d'un an au travers d'une procédure qualitative d'analyse des données.

1.1. Pour la partie quantitative :

Les analyses quantitatives ont été menées sur différents échantillons dont le plus large compte un total de 1006 lycéens et étudiants de première année français de 9 établissements privés et publics dont un IUT. L'échantillon compte 478 garçons et 528 filles avec une moyenne d'âge de 17,9 ans ($SD = 1,01$) ; 193 d'entre eux sont en classe de seconde, 284 en classe de première, 230 en classe de terminale et 299 en première année d'IUT. Nous verrons plus loin que selon les analyses, les échantillons peuvent apparaître plus restreints (jusqu'à

755 sujets) car les sujets n'ont pas tous pu remplir l'ensemble des échelles de mesure, pour une question simplement matérielle de temps. Parmi les établissements ayant accepté de participer à cette étude, deux d'entre eux sont situés en zone rurale, deux autres en centre-ville et trois appartiennent au domaine de l'enseignement privé. Concernant leur situation géographique, sept d'entre eux sont situés en région Midi-Pyrénées, un en Lorraine et un en Champagne-Ardenne. Ces établissements ont été choisis pour leur caractère général, pouvant ainsi être représentatifs pour le mieux des lycées de filière générale, ne présentant pas de particularités ou de difficultés spécifiques qui pourraient apparaître comme biais dans l'étude du phénomène.

1.2. Pour la partie qualitative :

Cette partie de l'étude a été menée auprès de 5 étudiants et de 15 lycéens français issus d'établissements privés et publics de la région Midi-Pyrénées. Ils avaient participé au recueil de données quantitatives par le remplissage du questionnaire et sur lequel il était demandé si la personne accepterait de laisser son numéro de téléphone portable afin d'être recontactée ultérieurement pour une participation à un entretien d'enquête portant sur le même sujet du stress scolaire²⁸. Ces sujets s'étaient donc portés volontaires pour participer à l'entretien environ un an plus tard. L'échantillon compte 7 garçons et 13 filles avec une moyenne d'âge de 17,6 ans ; 6 d'entre eux sont en classe de première, 9 en classe de terminale et 5 en première année d'études supérieures au moment du recueil des données. En rapport à l'étude de nos différentes variables à savoir le stress scolaire, le syndrome d'épuisement et la dépression, l'échantillon composé présente ainsi une hétérogénéité de par le caractère aléatoire spécifiant sa sélection s'appuyant sur le volontariat des participants. Ceci permet une approche comparative entre les différents tableaux observés des différentes histoires de vie de ces sujets et de la façon dont s'articule chez eux la question du thème du stress scolaire telle qu'introduite au départ par l'entretien.

²⁸ Voir Annexes 1.4. « Page de garde du questionnaire » p. 5

2. Procédure :

2.1. Pour la partie quantitative :

Les demandes de faire passer les questionnaires aux élèves étaient adressées aux responsables d'établissements par appels téléphoniques et par courrier informatique ; l'objet de l'étude était explicité dans un bref résumé auquel était joint un exemplaire du questionnaire. Après l'obtention de la permission auprès des chefs d'établissements de faire passer le questionnaire aux élèves, il était donné la possibilité de s'adresser directement à des classes entières pendant des heures vacantes de l'emploi du temps. Il était bien stipulé que les données ainsi recueillies étaient strictement anonymes et ne seraient utilisées que dans le cadre d'un travail de recherche en psychologie. Le remplissage du questionnaire se faisait après demande de consentement éclairé de la part de l'élève ; le remplissage de la première page du questionnaire consistant en une brève explication de l'objet d'étude et en le renseignement de données démographiques (âge, sexe, niveau d'étude et filière) étant considéré comme accord. Il était précisé aux élèves qu'ils n'avaient aucune obligation à remplir le questionnaire et qu'ils pouvaient s'arrêter de le remplir à tout moment, bien que seuls les questionnaires entièrement remplis pourraient être utilisés. Dans l'ensemble les lycéens se montraient volontaires à la passation. Selon la rapidité de remplissage, cette passation pouvait prendre entre une demi-heure et trois quarts d'heure. La passation se faisait sous la présence d'un intervenant disponible pour répondre aux éventuelles questions posées sur les formulations ou les significations des items des échelles à remplir.

2.2. Pour la partie qualitative :

Une centaine de numéros de téléphone avait été recueillie sur les questionnaires remplis par les élèves comme intention de participation à un entretien ultérieur portant sur le thème du stress scolaire. Environ une année plus tard, lors des rappels de ces numéros, une vingtaine de sujets seulement se sont montrés effectivement disponibles pour la passation de cet entretien. Des entretiens semi-directifs, d'une durée de une heure à 1 h 30 en moyenne, étaient menés à la suite d'un second remplissage du même questionnaire portant sur le stress scolaire, l'épuisement scolaire et la symptomatologie dépressive. Les participants étaient

rencontrés soit à leur domicile soit dans une salle réservée d'une bibliothèque universitaire, selon leur disponibilité et leur préférence. Après accord préalable demandé au sujet et mention faite du total anonymat de l'enquête, l'entretien était enregistré à l'aide d'un magnétophone. Il était amorcé par la demande de commentaires potentiels sur les thèmes abordés dans le questionnaire ou, si le sujet n'en avait pas à faire, si lui-même avait directement fait l'expérience de stress ou de pressions au cours de sa scolarité. Ainsi, le vécu de la scolarité était abordé. Des questions à caractère anamnétique étaient également posées, permettant d'appréhender l'environnement social et familial du sujet.

Le contact téléphonique a été conservé par la suite avec ces sujets pour une troisième rencontre au cours de laquelle étaient passés les tests projectifs du Rorschach et du TAT. Les rendez-vous étaient fixés par téléphone et la rencontre pouvait avoir lieu soit au domicile de la personne soit à la terrasse d'un café, là encore selon ses préférences et ses disponibilités. Selon l'éloquence du sujet, il était parfois nécessaire d'étaler la passation sur deux rendez-vous, un seul rendez-vous n'étant pas suffisant parfois à la passation des deux tests. Cette rencontre pouvait prendre au minimum deux à 2 h 30, et au plus large, pour certains sujets, sur deux rendez-vous jusqu'à environ cinq heures. Il était expliqué au sujet le but de la passation de ces tests ; à savoir qu'ils ne serviraient que dans le cadre d'une analyse de recherche, afin d'avoir un aperçu de sa dynamique intra-psychique dans l'intérêt d'une analyse de cas. Les résultats de ces tests ne pourraient ainsi être considérés comme ayant une valeur diagnostique par le fait qu'ils n'entrent pas dans un cadre psychothérapeutique ou psychanalytique.

3. Outils :

3.1. Mesures psychométriques :

3.1.1. Le stress scolaire :

Le stress scolaire est évalué à l'aide de la High School Stressors Scale (HSSS) développée par Burnett et Fanshawe (1997), utilisée afin d'évaluer l'impact des différents stressseurs en lien avec la scolarité chez les adolescents. La version originale rapporte une consistance interne satisfaisante ($\alpha = 0.68$). Utilisant une méthode statistique d'analyse factorielle confirmatoire, cette échelle a été construite à partir d'autres échelles existantes, notamment la Academic Stress Scale de Kohn et Frazer (1986) et la « liste des problèmes les plus fréquemment nommés par 2336 lycéens australiens » de Strutynski (1985). Les auteurs partent du constat de la prolifération d'outils de mesure concernant le stress des adolescents et d'un manque d'échelle mesurant le stress spécifiquement adressé au contexte scolaire. Ainsi elle a pour vocation de regrouper les facteurs les plus pertinents concernant ce domaine en le ciblant plus spécifiquement. Une revue des précédentes échelles existantes sur la question a permis de dégager un modèle factoriel à appliquer aux items retenus. Au départ, 68 items sont testés sur un échantillon de 1620 lycéens australiens ; au sortir du processus d'analyse la High School Stressor Scale retient neuf catégories de stressseurs reliés au domaine scolaire sur un total de 34 items.

L'échelle est donc composée de neuf sous-échelles : les méthodes d'enseignement, les relations élèves-professeurs, la charge de travail, l'environnement scolaire, le sentiment de vulnérabilité, l'organisation personnelle, l'indépendance, l'anxiété concernant l'avenir, et les relations avec les parents. C'est une échelle de type Likert comptant 34 items cotés en 7 points. La consigne donnée est la suivante : « *veuillez indiquer dans quelle mesure chacune des propositions suivantes constitue un problème pour vous, sur une échelle de 1 à 7, sachant que 1 équivaut à "cela ne me pose aucun problème" et 7 "cela me pose un très gros problème" »*²⁹. Cette échelle a été traduite de l'anglais au français dans le cadre de cette

²⁹ Voir Annexes 1.1. « Echelle de stress scolaire : High School Stressor Scale » p. 2

recherche et fera ici l'objet d'une étude de validation. L'intervalle des notes possibles s'étend de 34 à 238. Le score moyen rapporté par les sujets étant de 132 et la médiane de 134, nous avons décidé d'un score seuil de 135 (non inclus) au-delà duquel le stress scolaire serait considéré comme élevé, c'est-à-dire au-dessus de la moyenne. Le coefficient α dans notre échantillon est de 0,85.

3.1.2. Le burnout :

Le burnout a été évalué à l'aide de l'inventaire d'épuisement professionnel de Demerouti, Bakker, Vardakou et Kantas (2002) : le OLBI (Oldenburg Burnout Inventory). Traduit du hollandais à l'anglais par Halbesleben et Demerouti (2005). Il se présente comme une alternative au Maslach Burnout Inventory en n'en conservant que les dimensions d'épuisement et de désengagement. La dimension épuisement contient, entre autre de l'épuisement émotionnel déjà contenue par le MBI, les notions d'épuisement cognitif et d'épuisement physique qui sont aussi des aspects du burnout. La dimension de désengagement contient pour sa part la notion de cynisme. Le MBI comptait en plus la dimension « accomplissement personnel » qui selon les auteurs porte une limite du fait qu'il peut s'agir d'un trait intrinsèque à la personnalité et non pas relevant du burnout en soi, elle a donc été supprimée au sein du OLBI. Enfin, certains des items de cette échelle sont formulés de façon inversée. Il se rapproche donc du MBI-General Survey se prêtant à tout type d'activité y compris n'engageant pas un contact de soin ou d'aide à la personne. C'est ce dernier aspect qui a entre autre justifié du choix de cette échelle afin de mesurer le burnout dans cette étude et du fait également qu'elle apparaisse simplifiée par rapport au MBI avec un nombre plus restreint d'items. La version originale rapporte une consistance interne correcte ($\alpha = 0.74$) de même qu'une bonne validité interne, factorielle et de construit. Cet inventaire s'adresse à l'origine à une population adulte en situation professionnelle. Il a dans le cadre de cette recherche été traduit de l'anglais au français et adapté au contexte scolaire en remplaçant généralement les termes « travail » par « lycée » afin de pouvoir être remplis par des lycéens³⁰. Cette nouvelle version adaptée aux adolescents fera ici l'objet d'une étude de validation portant sur sa fiabilité interne et factorielle.

L'inventaire compte 16 items. La consigne donnée est la suivante : « *veuillez indiquer ce qui s'approche le plus de ce que vous ressentez ou pensez pour chacune des propositions suivantes sur une échelle de 1 à 5 où 1 équivaut à "pas du tout d'accord" et 5 "tout à fait*

d'accord"». L'intervalle des notes possibles s'étend de 16 à 80. Le score moyen rapporté par les sujets étant de 47 et la médiane de 48, nous avons décidé d'un score seuil de 50 (non inclus) au-delà duquel le burnout serait considéré comme élevé, c'est-à-dire au-dessus de la moyenne. Dans l'échantillon étudié, cette échelle rapporte une fiabilité satisfaisante avec $\alpha = 0,70$.

3.1.3. La symptomatologie dépressive :

La symptomatologie dépressive et les idéations suicidaires sont mesurées par la version française de la Center for Epidemiological Studies-Depression scale (CES-D) validée par Furher et Rouillon (1989)³¹. Il s'agit d'une échelle d'auto-évaluation largement utilisée pour identifier dans la population générale la symptomatologie dépressive et les idéations suicidaires. De nombreuses recherches ont démontré ses propriétés psychométriques satisfaisantes. Chaque réponse est cotée sur une échelle de fréquence d'apparition d'un symptôme au cours de la semaine de 0 à 3 où 0 équivaut à « *jamais, très rarement (moins d'un jour)* » et 3 « *très souvent (5 à 7 jours)* ». Une étude antérieure a mis en exergue un score seuil de 24 pour une symptomatologie dépressive majeure chez l'adolescent (Chabrol, Chouicha et Montovani, 2002). Les idéations suicidaires sont évaluées grâce à trois items proposés par Garrison et coll. (1991) pour compléter la CES-D. L'échelle compte au total 23 items. L'intervalle des notes possibles s'étend de 0 à 69. Le coefficient α dans cet échantillon est de 0,89.

3.2. Les entretiens semi-directifs:

L'entretien semi-directif se caractérise par une position intermédiaire entre l'entretien non directif, c'est-à-dire totalement libre et partant d'une question ouverte ; et l'entretien directif ayant la forme d'un interrogatoire avec un certain nombre de questions précises auxquelles le sujet doit répondre. Il est donc construit sur un certain nombre de thèmes à aborder amorcés par une question de départ ouverte et laissant la possibilité au sujet d'élargir son discours à d'autres domaines. Il a pour but d'amener le sujet à parler librement et le plus spontanément possible du thème abordé, afin de découvrir les représentations, les croyances,

³⁰ Voir Annexes 1.2. « Echelle de burnout : Oldenburg Burnout Inventory » p. 3

³¹ Voir Annexes 1.3. « Echelle de symptomatologie dépressive : Center Epidemiological Scale-Depression » p. 4

et le système idéologique qu'il en a. Le rôle de l'intervenant est ici d'aider le sujet dans ce travail d'élaboration, l'amener à prendre position, à expliciter, à développer les termes employés. Le travail d'écoute se base sur la concentration sur ce qui est dit au travers d'une neutralité bienveillante. L'intervenant doit veiller au cours de l'entretien à ne pas influencer le discours, en faisant attention à ne pas donner son propre point de vue ou émettre des énoncés qui le laisserait entrevoir. De même, il ne doit pas donner de détails sur le thème de la recherche ; il n'est pas là pour informer mais pour prendre connaissance de ce que pense le sujet.

L'entretien se déroule généralement dans un cadre calme, loin du bruit, en évitant la présence d'un tiers ou de toute autre possibilité d'interférence afin de préserver le caractère confidentiel de l'entretien. Il est enregistré au magnétophone afin de pouvoir restituer exactement le récit du sujet. Le discours devra faire par la suite l'objet d'une analyse précise portant au mot juste et il est donc nécessaire de le retranscrire dans son intégralité. Le sujet doit être prévenu du fait qu'il est enregistré. Il est souvent nécessaire à ce niveau de le mettre à l'aise sur le fait que cet enregistrement ne sera utilisé qu'à une fin de recherche et que son anonymat sera préservé. Une personne qui se sentirait gênée par la « présence » du magnétophone pourrait brider son discours et lui faire perdre sa spontanéité et son authenticité.

Dans cette étude, la question de départ pour les entretiens était d'une part amorcée par le remplissage du questionnaire et appuyée verbalement : « *Avez-vous des commentaires sur les questions abordées dans le questionnaire, ou sinon, avez-vous vous-même déjà fait l'expérience de stress au cours de votre scolarité ?* ». Le thème était donc directement annoncé comme cadre du discours et comme base au développement du récit.

Les thèmes de relance, ou encore les sous-thèmes qu'il était nécessaire d'aborder portaient sur l'anamnèse du sujet afin d'obtenir une « fiche signalétique » de celui-ci mais également un tableau de son histoire personnelle familiale et scolaire. Des questions sur la famille, la fratrie, les parents, étaient également abordées. Il lui était notamment demandé de raconter son parcours scolaire (en termes de réussite ou de difficultés), la façon dont s'en sont occupés ses parents, s'il avait des frères et sœurs et si oui, quel a également été leur parcours scolaire comparativement au sien. Concernant le contexte dans lequel se situait le sujet, l'environnement scolaire était exploré ; notamment l'ambiance de la classe, les relations aux autres élèves, les relations aux enseignants et à l'institution scolaire en général. Il lui était demandé d'explicitier la nature de l'environnement social auquel il a été confronté durant sa

scolarité : s'il s'y est fait de nombreux amis ou si au contraire il s'est toujours senti un peu à l'écart, si ses relations aux différents enseignants qu'il a rencontré étaient bonnes ou plutôt difficiles. Les activités extrascolaires ainsi que tout autre centre d'intérêt ou passion mais également l'entourage social de l'adolescent faisait l'objet des thèmes à développer. Enfin, ses projets d'avenir, ses éventuelles pistes d'orientation à court ou à long terme étaient évoquées. S'agissant d'un entretien semi-directif, il n'y avait pas ainsi une liste de questions précises à poser mais plutôt un certain nombre de thèmes à aborder suivant le discours du sujet.

3.3. Tests projectifs:

3.3.1. Le test du Rorschach:

Le test du Rorschach est un test largement répandu dans le domaine de la psychologie, autant utilisé par les praticiens cliniciens que par les chercheurs, également connu sous le nom de « test des taches d'encre ». Il a été créé au début du siècle dernier par un médecin psychiatre suisse lui ayant donné son nom : Ermann Rorschach. Contemporain des grands noms de la psychanalyse de l'époque tels que Bleuer, Freud, ou encore Jung, il inscrit son travail dans les premiers développements de la psychanalyse en Suisse et fût vice-président de la première société suisse de psychanalyse en 1919. Issu d'une famille d'artistes peintres, il observe dans sa pratique qu'au travers de ses peintures ses patients lui parlent de leur histoire et d'eux-mêmes, ce qui l'invite à développer un travail sur « l'interprétation libre des formes fortuites ». Il élabore ainsi un matériel constitué de stimuli visuels visant à l'étude de la personnalité de ses patients. La démarche sera par la suite qualifiée de projective. A sa suite, de nombreux psychiatres et psychologues reprendront son étude afin d'en affiner l'application et l'interprétation dans sa valeur diagnostique. Différentes écoles verront ainsi le jour quant à la systématisation de la lecture des résultats du test et selon les courants théoriques auxquels elles se réfèrent. C'est ici sous l'égide du modèle psychanalytique que nous traiterons les résultats de ce test tel qu'il a été développé en France notamment par N. Rausch de Traubenberg et C. Chabert. Le postulat sous-jacent à cette analyse est que les différentes instances de la personnalité s'expriment au travers des réponses données. La dénomination « projectif » caractérise en effet la particularité de ces tests au travers desquels la personnalité,

l'histoire du sujet ainsi que sa structure psychique viennent entrer en résonance avec le stimulus que constituent les images de chaque planche.

Le test se compose d'une dizaine de planches représentant des taches d'encre abstraites et différentes selon un axe de symétrie. Elles sont majoritairement en noir et blanc, la planche 2 et la planche 3 incluant du rouge dans l'image, et les planches 8, 9, et 10 étant elles en couleurs pastel. Chacune de ces planches a pour fonction de stimuler des dynamiques particulières de l'appareil psychique du sujet et elles sont passées dans un ordre précis et selon une méthode systématisée. La consigne donnée au sujet est : « *essayez d'imaginer ce que ça pourrait être* ». D'après N. Rausch de Traubenberg « *le but des consignes est de stimuler le sujet dans une activité qui ne lui est pas familière en lui laissant une impression de liberté et en évitant d'induire telle ou telle manière de faire* ». C'est cette « impression de liberté » qui constitue une des particularités des tests projectifs dans la mesure où le choix possible des réponses est infini, en fonction du sujet et de sa propre personnalité. Impression seulement, car en réalité la réponse est largement induite par le contenu du matériel lui-même. Il est possible d'étoffer la consigne, pour mettre à l'aise le sujet si cela est nécessaire, par quelques précisions telles qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que la planche peut être retournée dans le sens où on veut et que les réponses peuvent porter sur l'ensemble de l'image comme sur un détail.

La prise de note du protocole doit se faire dans sa globalité ; « *ad verbatim* » c'est-à-dire tel quel prononcé par le sujet ; toutes les expressions, hésitations, attitudes de celui-ci, doivent être retranscrites. Le temps doit être chronométré et noté ; à savoir d'une part le temps de latence entre la découverte de la planche et la verbalisation d'une réponse ainsi que le temps total de la réponse elle-même. Le sens de la planche auquel est attribué la réponse doit également être relevé à l'aide des symboles ^ pour l'endroit, v pour l'envers, > et < pour les côtés. Une « enquête » est ensuite réalisée où l'on reprend planche par planche les réponses du sujet en lui demandant de préciser ce qui a déterminé sa réponse. On relève là encore les explications du sujet et s'il y en a, les réponses complémentaires pouvant être ajoutées. Enfin, une dernière étape dite des « choix » consiste à demander quelles sont la ou les planches que le sujet a préféré et quelles sont celles qu'il a le moins aimé.

3.3.2. Le TAT:

Le Thematic Apperception Test (T.A.T) a été développé aux Etats-Unis dans les années 30 par C.D. Morgan et H.A. Murray. Il s'agit également d'un test projectif mais qui a la particularité par rapport au test du Rorschach d'être figuratif. Il se présente sous la forme de 31 planches illustrées d'images de scènes pittoresques avec pour la plupart la présence de personnages et pour lesquelles il faut que le sujet invente une histoire. Comme pour le Rorschach, le postulat sous-jacent à ce test est qu'au travers des réponses données par le sujet s'expriment sa personnalité, son fonctionnement psychique. Le test arrive en France dans les années 60 sous l'étude de V. Shentoub qui conceptualise l'histoire produite au T.A.T comme une « *fantaisie consciente induite* ». Elle adopte une approche structurelle afin de rendre le TAT « *opérationnel en matière de diagnostic différentiel entre les modes particuliers de fonctionnement mental* ». D'après l'auteur : « *Le TAT n'avait d'intérêt dans cette perspective que dans une approche holistique ; en d'autres termes, c'est à la notion de structure individuelle que nous pensions devoir nous référer, celle-ci correspondant aux grandes lignes relativement stables de l'organisation mentale, aux systèmes électifs de la vie intérieure et relationnelle de chacun* ». Ainsi l'épreuve projective est considérée comme testant le positionnement de la personnalité par rapport au complexe d'œdipe, entendu comme point nodal structurant de cette dernière. Toujours selon V Shentoub, le TAT fait ainsi appel à la sublimation, à la création, mais également aux fantasmes conscients et inconscients sous-jacents à la dynamique psychique du sujet. Le récit prend de ce fait sa source dans les fantasmes tout en se devant de suivre également le contenu manifeste de l'illustration de la planche.

La méthode reconnue en France telle que préconisée par V. Shentoub retient 16 planches, considérées comme les plus significatives, parmi les 31 proposées au départ par H.A. Murray. La présentation des planches suit un ordre précis répondant à ce qu'elles sont censées solliciter et évaluer à un niveau latent. Elles apparaissent effectivement moins figuratives vers la fin du test, suivant une logique régressive ; allant d'un niveau plus élaboré renvoyant à une dynamique œdipienne, à un niveau plus archaïque se référant à des stades antérieurs du développement psychique. Comme pour le test du Rorschach, le temps de passation varie d'un individu à l'autre selon sa plus ou moins grande loquacité sur le matériel présenté et selon sa rapidité à répondre.

La consigne est la suivante : « *Imaginez une histoire à partir de la planche* ». Elle laisse là encore une liberté de développement de la parole mais tout en excluant la possibilité d'un discours uniquement descriptif puisqu'il s'agit d'une « histoire » à raconter. Le sujet doit ainsi faire un effort d'abstraction afin de se dégager de sa perception pour aboutir à un récit construit, le plus structuré possible avec un début et une fin. La prise de note des réponses du sujet se fait également « *ad verbatim* » ; ses paroles sont retranscrites au mot juste car les réponses devront faire l'objet par la suite d'une analyse quantitative et qualitative s'appuyant dessus avec précision.

3.4. Analyses:

3.4.1. Analyses statistiques :

Les données quantitatives recueillies sont analysées selon des techniques de statistiques descriptives et exploratoires ; notamment des analyses corrélationnelles, des analyses de régression et des analyses factorielles confirmatoires. Des régressions multiples dites « pas à pas » sont menées afin de tester les éventuels effets médiateurs de variables entre-elles selon la méthode détaillée par Baron et Kenny (1986). Ces analyses sont réalisées à l'aide du logiciel statistique SPSS 17.

Concernant les analyses de corrélation, celles-ci permettent de mesurer les relations linéaires entre deux variables. Elles n'impliquent pas une relation d'effet de causalité à l'inverse des analyses de régression linéaire. Elles se définissent au travers d'un coefficient de corrélation dont le plus utilisé est le r de Pearson que nous utiliserons ici. Celui-ci est compris entre -1 et +1 en passant par 0 ; où -1 correspond à une parfaite corrélation inversée entre deux variables, c'est-à-dire où plus les valeurs de l'une augmentent plus les autres diminuent ; et +1 correspond à une parfaite corrélation positive où plus les valeurs de l'une augmentent plus les autres augmentent également. La valeur 0 de ce coefficient indique une absence de relation linéaire entre les deux variables. En sciences humaines, il est rare d'observer des valeurs de ce coefficient se rapprochant de 1 par le fait qu'il ne s'agit pas de mesures s'appliquant à la matière, par exemple la température de l'eau et son ébullition, mais de mesures subjectives, toujours plus ou moins variables d'un individu à l'autre. Un coefficient se rapprochant de 0,20 ou 0,30 sera ainsi jugé satisfaisant. Cette analyse suppose que les

variables soient mesurées à partir d'échelles d'intervalles avec des valeurs définies, même si elle n'implique pas que les deux variables utilisent les mêmes unités de valeur. Cette analyse apporte un premier stade d'information concernant le comportement qu'adopte une variable par rapport à une autre et indiquant s'il est pertinent d'approfondir les recherches.

Les analyses de régression apportent pour leur part des informations concernant l'effet d'un ou plusieurs facteurs sur un autre. Il s'agit bien ici d'un calcul statistique d'une relation de cause à effet d'une variable sur une autre. Elles permettent d'observer quels facteurs ou variables indépendantes vont être prédicteurs d'une variable dépendante. Le but sera d'aboutir à un modèle explicatif dont le coefficient R^2 indiquera la valeur en part de variance qu'il sera possible de traduire en pourcentage. Les coefficients de régression standardisés β apporteront pour leur part des informations portant sur la valeur de prédiction significative d'une variable indépendante sur la variable dépendante et comparativement aux autres facteurs introduits dans le modèle. Il est ainsi possible de voir quels sont parmi les différents facteurs testés par rapport à la variable dépendante, ceux qui sont les plus et les moins prédicteurs.

Il arrive que selon le modèle et les variables indépendantes y étant introduites, ce coefficient β varie pour certains facteurs. Ce phénomène a été défini par Baron et Kenny (1986) comme « effet médiateur » d'une variable entre deux autres. C'est-à-dire qu'une variable indépendante introduite dans un modèle absorbe une partie de la variance d'une autre variable indépendante et de sa part de prédiction sur la variable dépendante. Pour parler d'effet médiateur il faut alors que dans un premier temps la variable indépendante A prédise bien la variable dépendante, que dans un second temps il soit observé qu'elle prédit également la variable indépendante B, et que dans une dernière étape, cette variable indépendante B introduite dans le modèle prédise la variable dépendante et ait pour effet de diminuer la valeur prédictive de la variable indépendante A sur la variable dépendante. Cette analyse permet d'observer un continuum entre différentes variables ou l'une entraîne l'une qui entraîne l'autre. Il est alors possible de détailler la valeur d'influence d'un facteur sur un autre pris dans un ensemble.

Enfin, concernant l'analyse factorielle utilisée, il s'agit de l'analyse en composantes principales, qui a pour but de chercher des similarités entre des variables afin de les condenser sous un même facteur. C'est-à-dire que des variables qui se comportent de la même manière seront regroupées entre elles. Cette analyse sera menée ici afin de tester la validité factorielle

des échelles utilisées et afin d'en démontrer les qualités métrologiques. Pour pouvoir condenser les observations, il faut postuler l'existence de variables latentes appelées « facteurs », qui doivent rendre compte des relations entre des variables observées (ou les variable manifeste). Généralement, on a besoin de plusieurs facteurs pour rendre compte de manière satisfaisante de ces relations. Lorsque l'on n'a pas d'hypothèse a priori sur le nombre de variables latentes nécessaires, on dit de la démarche qu'elle est exploratoire. Ici, il s'agira d'études d'outils psychométriques, à savoir des échelles, qui plus est déjà validées dans d'autres langues, et nous avons donc des hypothèses précises sur le nombre de facteurs nécessaires ou, plus généralement, sur différents paramètres de la solution factorielle, nous parlerons alors de démarche confirmatoire. Les items des échelles constitueront les variables testées pour le modèle factoriel. L'analyse factorielle permet donc de tester combien de facteurs sont nécessaires pour donner une représentation juste des données, par exemple en termes de sous-échelles ou de sous-dimensions au sein d'une même échelle. Elle permet également de connaître la nature de ces facteurs ainsi que la façon dont on peut les interpréter en analysant les variables qui les composent. Enfin, il est possible d'observer quelle proportion de la variance des données peut être expliquée par un certain nombre de dimensions ou facteurs majeurs. En effet, dans l'analyse en composantes principales, les composantes sont hiérarchisées, la première composante exprimant la plus grande part de variance totale et la dernière, la plus faible proportion.

Afin de regrouper les différentes variables sous différents facteurs, un processus mathématique appliqué par le logiciel est requis, permettant de faciliter l'interprétation des facteurs en maximisant les saturations les plus fortes et en minimisant les plus faibles au travers de la matrice des poids factoriels. Ainsi, par observation des saturations de chaque variable pour chaque facteur, chaque facteur apparaît déterminé par un ensemble restreint et unique de variables. Ce processus est appelé « rotation » ; plusieurs méthodes de rotation existent, notamment les rotations orthogonales et les rotations obliques. Ce sont les premières que nous utiliserons ici ; dans une rotation orthogonale, l'indépendance entre les facteurs est recherchée. Une telle solution indique que chaque facteur apporte une information unique, non partagée par un autre facteur. Il existe également plusieurs méthodes pour produire une rotation orthogonale ; la plus fréquemment utilisée et celle que nous utilisons ici est VARIMAX. Une fois la matrice des poids factoriels obtenue, soit le tableau des saturations, on sélectionne les items qui ont la saturation la plus forte (supérieure à 0,30) pour signifier le facteur, le nommer.

Il n'en demeure pas moins que pour ce type d'analyse, le critère de la justesse des observations est en partie subjective, et il faut faire attention à ce que le regroupement des variables ait un sens. Autrement dit, il y a souvent de nombreuses solutions possibles après rotation et non pas une seule « bonne » solution, et la solution obtenue est à présenter comme une solution plausible parmi d'autres, qui n'est pas contredite par les données. À cette fin, le « Scree Test » est utilisé comme outil afin de nous conforter dans le choix d'une solution. Le « Eigen Plot » qui en est tiré donne une représentation graphique des informations sur les valeurs de Eigen (eigen values) pour chaque facteur présenté dans le tableau des statistiques initiales. Dans cette représentation, il faut rechercher le point de cassure qui représente le nombre de facteurs au-delà duquel l'information ajoutée est peu pertinente. Plus la courbe est accentuée, plus il apparaît qu'un petit nombre de facteurs explique la majeure partie de la variance. À partir du moment où la courbe devient presque une ligne droite horizontale, il apparaît que les facteurs subséquents apportent peu de nouvelles informations. Les valeurs de eigen représentent donc la variance expliquée par chaque facteur. Elles sont constituées de la somme des poids factoriels au carré de toutes les variables pour un facteur déterminé. Nous présenterons donc pour chacune des analyses factorielles réalisées la table des valeurs propres ainsi que le Squee test, indiquant le nombre de facteurs pertinents à retenir pour la solution factorielle ; et la matrice des poids factoriels permettant d'analyser la nature des facteurs et les variables les composants.

3.4.2. Analyse sémantique du discours :

Les entretiens sont analysés suivant la procédure d'analyse systématique de contenu. A partir d'un certain nombre de réponses les thématiques se répètent permettant de faire une grille catégorielle ou thématique. Une analyse catégorielle de cette grille rend alors possible une description des contenus des entretiens par codage de sous-thèmes ou d'unité de signification. On peut ainsi calculer la fréquence d'apparition de ces unités de signification. On prend en compte le postulat selon lequel l'importance d'un sous-thème croît avec sa fréquence d'apparition. L'analyse des entretiens est ici réalisée manuellement selon la méthode systématisée telle que définie par Berelson et détaillée par Bardin dans son ouvrage « l'analyse de contenu » (1991).

L'organisation de l'analyse procède en différentes étapes définies afin d'exploiter le matériel prodigué par les discours des sujets et d'en tirer des résultats et des interprétations.

Tout d'abord, il s'agira de lire dans une première étape l'ensemble des entretiens au fil d'une « lecture flottante » afin de s'imprégner de leur contenu. Cette étape constitue la phase de préanalyse, qui est une phase d'organisation. Elle a pour but de faire émerger un certain nombre d'idées, c'est-à-dire de constantes se retrouvant d'un entretien à l'autre. S'agissant dans notre étude d'entretiens semi-directifs, la démarche suit une règle d'homogénéité, c'est-à-dire que ces entretiens portent tous sur un même thème donné et que le but est alors de les comparer pour en dégager les similarités et les divergences. Le matériel répond également à la règle de pertinence qui veut que celui-ci soit adéquat comme source d'information pour répondre à l'objet de l'étude.

L'analyse de contenu peut ensuite se dérouler selon deux paradigmes différents ; l'un suivant l'exploration des réponses données à des hypothèses préétablies a priori à l'entretien, l'autre s'appuyant sur le matériel des entretiens afin d'en dégager des hypothèses. C'est le second qui sera utilisé dans notre étude. En effet, les études de cas réalisées ont ici une finalité exploratoire et les hypothèses avancées n'ont pas pour objet d'être confirmées ou infirmées mais plutôt de servir de question de départ à l'exploration de l'élaboration d'un sujet. Ainsi notre question de départ était de savoir si le sujet a pu expérimenter au cours de sa scolarité du stress laissant ouvertes différentes voies d'exploration qu'il en ait fait l'expérience ou non, et ce à quoi ce récit sera pour lui associé. Nous adoptons donc ce que P. Henry et S. Moscovici définissent sous le terme de « procédures exploratoires » n'ayant pas de cadre d'analyse fixé a priori car « *on part de la mise en évidence des propriétés des textes* ». Ces techniques permettent « *en partant des textes eux-mêmes, de saisir les liaisons entre les différentes variables, elles fonctionnent selon la démarche déductive et facilitent la construction d'hypothèses nouvelles* ». Il est ainsi possible d'observer des liens auxquels on n'aurait pas pensé au départ et de tirer des interprétations des témoignages variés des différents sujets.

La phase de préanalyse permet également un premier repérage d'indices thématiques présents dans le discours, qui peuvent être certains mots ou certaines phrases, partant du principe que plus le thème a d'importance pour le sujet, plus il sera répété au travers de son discours. Un indicateur sera alors la fréquence avec laquelle apparaissent les mots ou phrases renvoyant aux thèmes relevés. Ces observations seront la base de la phase suivante de codage du contenu du récit par découpage des textes en unités comparables et par catégorisation de différents thèmes qu'il sera alors possible de quantifier.

La phase de codage correspond alors en une transformation des données brutes des entretiens en une description thématique quantitative et précise de leur contenu. Il s'agit de faire des choix de catégories permettant une classification des données du discours. Des unités de signification de nature et de taille variables seront recherchées afin de permettre un comptage fréquentiel. Celles-ci peuvent correspondre à un mot déterminé comme « mot-clé » ou « mot-thème », significatif de la présence du thème à rechercher ; elles peuvent correspondre également au thème lui-même présent dans un passage du récit pouvant compter une à plusieurs phrases et constituant un « noyau de sens » pour l'analyse. Une fois le comptage fréquentiel réalisé, une analyse quantitative sera possible au travers de différentes grilles catégorielles permettant une approche comparative entre les différents entretiens et leur contenu par une représentation simplifiée de leurs données.

3.4.3. Analyse longitudinale :

Comme nous l'avons dit plus haut, cette partie de l'étude a été menée auprès de l'échantillon qualitatif des sujets. Ces derniers ont participé au recueil de données quantitatives par le remplissage du questionnaire une première fois, que nous dénommerons T1. Sur ce questionnaire il était demandé si la personne accepterait de laisser son numéro de téléphone portable afin d'être recontactée ultérieurement pour une participation à un entretien d'enquête portant sur le même sujet du stress scolaire. Ces sujets s'étaient donc portés volontaires pour participer à l'entretien environ un an plus tard. Une seconde rencontre, que nous dénommerons T2 donnait donc lieu à cet entretien ainsi qu'à un second remplissage du même questionnaire portant sur le stress scolaire, l'épuisement scolaire et la symptomatologie dépressive.

Nous obtenons alors deux temps de mesure de ces échelles pour ces sujets, à un an d'intervalle l'un de l'autre. L'analyse longitudinale à proprement parlé porte sur la comparaison des scores en termes d'évolution. Cette comparaison se fait qualitativement, l'échantillon étant un échantillon restreint le permettant. Il s'agit donc plus ici d'analyses de cas ; par comparaison d'abord des scores entre les échelles en T2, de même ensuite qu'entre T1 et T2, et à la vue des données du discours du sujet entendues comme explication des relevés psychométriques. Enfin, une comparaison entre les sujets eux-mêmes est également possible en termes de similarités et de divergences.

3.4.4. Analyse des tests projectifs :

A. Analyse du test de Rorschach :

L'analyse d'un « protocole », c'est-à-dire des données recueillies d'un test passé par un sujet au Rorschach est une analyse de contenu ; portant autant sur le contenu manifeste des réponses que sur leur contenu latent. Nous avons dit plus haut que l'analyse de ce test s'inscrivait sous le paradigme de la psychanalyse, elle est donc basée sur le postulat d'une dynamique inconsciente s'exprimant au travers des réponses et faisant échos au contenu manifeste et au contenu latent du matériel lui-même³². D'après C. Chabert : « *elle admet, au-delà des stimulations perceptives du contenu manifeste, la résonance fantasmatique et la réactivation de contenus latents se réclamant de registres conflictuels divers : ceux-ci relèvent, dans leur mise en place spécifique à chaque planche, de la dynamique du développement libidinal. C'est le modèle psychanalytique de la genèse et du développement psychique qui permet d'établir les repères de la construction de l'identité, des processus identificatoires et de l'élaboration des représentations de relations* ». C'est donc afin de cerner ce contenu latent au travers des réponses du sujet que la méthode de dépouillement du protocole a été élaborée. Elle porte sur un relevé quantitatif d'un certain nombre de facteurs, s'articulant ensuite sur une analyse qualitative de leurs caractéristiques dans un protocole spécifique. L'analyse des facteurs se fait selon une méthode précise de cotation des réponses visant à s'approcher au plus près de leur construction et de leur processus. Ces facteurs se comptent au nombre de trois : le mode d'appréhension, les déterminants formels, kinesthésiques et sensoriels, et enfin les contenus. Une quatrième dimension renvoie encore à l'aspect qualitatif des réponses. Chacune de ces dimensions fait l'objet de cotations relevées dans quatre colonnes réservées à leur effet au côté des réponses du sujet.

Le mode d'appréhension détermine la perception du sujet, la localisation sur laquelle porte sa réponse sur l'image. Elle peut porter soit sur l'ensemble de la tâche, soit sur un détail de celle-ci. La façon dont ces perceptions s'articulent au sein d'une même réponse et au fil du protocole dans sa globalité est également analysée en tant que *mode de succession* ; par exemple si les réponses aux planches vont en général d'abord porter sur l'ensemble de la

³² Voir Annexes 1.5. « Contenu latent des planches Rorschach et liste des banalités (Rausch de Traubenberg, 1970) » p. 6

tache pour ensuite se centrer sur les détails, ou si à l'inverse le mode de succession se fera de façon désordonnée, sans logique conductrice d'une planche à une autre. L'analyse du mode d'appréhension apporte alors, au-delà d'informations sur le fonctionnement cognitif de traitement d'un stimulus par le sujet, des informations sur la façon dont s'établit sa prise de contact et son rapport au monde.

Les déterminants renvoient comme leur nom l'indique à ce qui aura déterminé la réponse ; que ce soit la forme de la tâche (déterminant formel), sa couleur, sa texture (déterminant sensoriel) ou encore si elle est perçue en mouvement (déterminant kinesthésique) ou si elle a une teneur angoissante, anxiogène ou dysphorique. Ce facteur renvoie à la sensibilité du sujet à la planche et à la teneur projective pulsionnelle de sa réponse. Il permettra d'appréhender la dynamique conflictuelle du sujet ainsi que son rapport au réel et ses capacités d'adaptation. Le terme conflictuel est ici à entendre sous sa définition psychanalytique, c'est-à-dire de jeu économique entre les différentes instances de l'appareil psychique pouvant entrer en opposition les unes par rapport aux autres.

Les contenus définissent quant à eux l'objet de la réponse et sa symbolique. Des pourcentages précis ont été relevés quant au nombre de réponses portant sur les animaux et à celles portant sur l'humain, également sur la nature de ces contenus : s'ils sont perçus en entier ou seulement sur une partie du corps. Cette dimension apporte des informations pertinentes quant à la dynamique projective du sujet et renvoyant à sa représentation de soi et à son rapport aux autres.

L'aspect qualitatif des réponses est enfin traité dans une quatrième colonne, qu'il s'agisse des remarques subjectives du sujet ou encore de son attitude pouvant relever d'une inhibition de sa pulsionnalité traduite par ce que l'on nommera un « choc ». Il peut s'agir également du caractère de la réponse ; original, ou au contraire banal ; si les éléments projetés apparaissent détériorés ; s'ils relèvent d'une dynamique régressive ou autre. Cette dernière dimension renseigne qualitativement de la dynamique particulière pouvant s'exprimer à la confrontation au stimulus.

L'ensemble des cotations est ensuite synthétisé statistiquement au sein d'un « *psychogramme* » qui permet de relever quantitativement les caractéristiques des différents facteurs et leurs articulations au sein d'un protocole particulier. Cette synthèse servira ainsi de base à une analyse qualitative de l'ensemble de la dynamique en œuvre dans les réponses au test à l'aide de différents indicateurs portant sur trois domaines généraux : les conduites

intellectuelles ; l'adaptation sociale et le rapport à la réalité ; et la dynamique affective du sujet. Tel que le souligne N. Rausch de Traubenberg : « *en conclusion de cet analyse [...], il devient possible de proposer des hypothèses sur le fonctionnement psychique du sujet. En effet, le jeu des interactions multiples entre le réel et l'imaginaire, l'activité perceptive et l'activité fantasmatique inscrivent le sujet dans une dynamique qui le particularise* ». Chaque analyse sera ainsi différente des autres, unique en ce qu'elle représente un individu dans sa spécificité.

Enfin, nous utiliserons également à l'appui de cette première analyse, l'analyse de la *grille de représentation de soi* telle que développée par N. Rausch de Traubenberg et A. Sanglade (1986)³³. Cette analyse utilise un système de cotation des réponses indépendant de celui que nous venons de voir, en cela elle apporte un éclairage complémentaire à la dynamique du protocole. Elle s'appuie sur quatre dimensions : la première renvoie à l'objet représenté, qu'il appartienne au monde humain, animal, ou inanimé ; la seconde renvoie au mode d'entrée en contact avec l'objet ; la troisième aux identifications sexuelles ; et enfin la quatrième à la différenciation ou l'indifférenciation entre soi et l'autre. La grille de représentation de soi a été construite à partir du travail de recherche de l'auteur et de ses collaborateurs mené sur des protocoles de Rorschach d'enfants afin de pouvoir s'approcher au mieux de la mesure de la projection de l'image du corps au travers des réponses. Selon l'auteur : « *cette image est chargée de significations variées, elle concentre sur elle autant l'investissement de soi que l'investissement d'autrui, donc le besoin d'auto-représentation au sens large du terme* ». Ainsi, cette grille d'analyse permet d'appréhender un vécu « *perceptif et fantasmatique* » de son corps et d'autrui chez un sujet au travers de ses réponses au test du Rorschach. Elle renseigne sur la qualité de ses assises narcissiques ainsi que sur celle de ses investissements objectaux. Elle nous sera également utile en rapport à nos hypothèses de travail concernant la nature d'un syndrome d'épuisement différencié d'une pathologie dépressive ; C. de Tychev dans son ouvrage « *l'approche des dépressions à travers le test de Rorschach* » y fait particulièrement référence pour ses qualités discriminatoires à ce niveau : « *parmi tous les indicateurs de diagnostic différentiel de la dépression énoncés sur un plan théorique et évalués par l'investigation projective « Rorschachienne », je voudrais privilégier les lieux de la conflictualité, la nature de la représentation de soi et de la relation d'objet ainsi que la nature, la qualité de la symbolisation* ».

B. Analyse du T.A.T. :

Nous suivrons la méthode d'analyse du protocole T.A.T. telle qu'elle a été élaborée par V. Shentoub, R. Debray et encore C. Chabert, explicitée dans le « nouveau manuel du T.A.T. ». Cette méthode d'analyse s'inscrit entièrement en référence au modèle psychanalytique. Tel que nous l'avons dit plus loin, on considère que le contenu des réponses est porteur d'une symbolique que l'on tente d'appréhender au plus près par l'analyse. D'après C. Chabert : « *Le matériel présenté au sujet n'est pas neutre, il sollicite, au niveau des images reproduites sur les planches du TAT, non seulement des mécanismes perceptifs de prise de connaissance ou de lecture de ces stimuli mais, en deçà, la réactivation des conflits essentiels auxquels confronte la condition humaine* ». Ainsi, chaque planche a un contenu manifeste mais qui renvoi à un contenu latent, sollicitant une problématique particulière du développement psychique³⁴. C'est la façon dont va y répondre le sujet qui éclairera sur sa propre dynamique s'exprimant par le biais du contenu latent de son récit.

L'analyse des histoires T.A.T. racontées par le sujet aura alors pour but de cerner deux grandes dimensions : l'axe narcissique et l'axe objectal. L'axe narcissique se définit par l'investissement de la représentation de soi au travers de la qualité et de la nature des repères identificatoires. Il sera question d'évaluer la façon dont les processus d'identification s'articulent au cours des différentes mises en scène, si concernant les personnages l'identité projetée apparaît claire ou non. L'axe objectal se réfère quant à lui aux représentations de relation par la qualité et la nature des relations d'objets ; c'est-à-dire des relations du sujet aux autres et au monde qui l'entoure. Ces deux grands axes de problématiques inhérents à la structuration de la personnalité du sujet vont donc constituer les grandes lignes de l'analyse du protocole d'un sujet.

À cette fin, une « feuille de dépouillement » a été développée par V. Shentoub et permet, à l'aide de quatre grandes dimensions composées de catégories d'items dits « procédés », d'obtenir un tableau général au travers duquel il sera possible d'approcher le mode avec lequel s'articulent et s'expriment la représentation de soi et la relation aux autres³⁵. Les procédés se comptent au nombre de 87. On fait l'inventaire pour chaque réponse donnée par le sujet, de tous les procédés qui s'y trouvent présents, et l'on relève, une fois l'analyse

³³ Voir Annexes 1.6. « Grille de la Représentation de Soi (Rausch de Traubenberg, 1986) » p. 8

³⁴ Voir Annexes 1.7. « Contenu manifeste (CM) et contenu latent (CL) des planches TAT » p. 10

³⁵ Voir Annexes 1.8. « Feuille de dépouillement du T.A.T. » p. 15

entièrement finie, l'ensemble des procédés observés au sein du protocole sur la feuille de dépouillement. Cependant, cette feuille de dépouillement n'est pas, comme le souligne C.Chabert, « une simple évaluation quantitative qui conduirait à « dresser un catalogue » des procédés présents ; elle exige aussi de la part du clinicien des connaissances approfondies qui viendront, en s'articulant avec les résultats de l'analyse, leur donner sens ». C'est-à-dire que la feuille de dépouillement sert de base à une analyse qualitative réalisée sur la dynamique globale des différentes problématiques sollicitées par les planches du test. Ainsi l'observation des différents procédés utilisés dans le protocole d'un sujet apporte un aperçu sur la façon dont ceux-ci s'organisent entre eux, s'articulent les uns les autres. Elle permet également de renseigner sur les mécanismes de défense mobilisés par le Moi et le jeu économique pulsionnel entre les différentes instances de la personnalité. Les quatre grandes séries de procédés sont les suivantes :

Les procédés de la série A : « *Rigidité* », sont divisés en trois parties : références à la réalité externe, investissement de la réalité interne, et procédés de type obsessionnels. Ces procédés renvoient essentiellement à un fonctionnement névrotique avec un accent porté sur un conflit représenté sur la scène mentale sous la forme d'une pensée.

Les procédés de la série B : « *Labilité* », sont divisés en trois parties : investissement de la relation, dramatisation, et procédés de type hystérique. Ces procédés renvoient également au versant névrotique du fonctionnement du psychisme avec un accent porté sur la souplesse de celui-ci et sur un conflit représenté par une mise en scène interpersonnelle où les personnages de la scène figureront généralement les instances du conflit.

Les procédés A1 et B1 renvoient à des procédés du discours pouvant être rencontrés dans toute forme d'organisation psychique ; les procédés A2 et B2 font référence pour leur part aux modalités d'expression du conflit intrapsychique mais ne sont pas significatifs à eux seuls d'un fonctionnement névrotique ; les procédés A3 et B3 appartiennent par contre directement aux mécanismes typiquement névrotiques obsessionnels et hystériques et leur présence majoritaire dans un protocole peut en signer la structure.

Les procédés de la série C : « *Evitement du conflit* », sont divisés en cinq parties : surinvestissement de la réalité externe, inhibition, investissement narcissique, instabilité des limites, et procédés anti-dépressifs. Ces procédés renvoient en général à des mécanismes appartenant à un stade antérieur à celui de l'Œdipe ; pouvant faire référence à des relations d'objets anaclytique, à une fragilité narcissique ou encore à une lutte contre des mouvements dépressifs. Leur présence se retrouve cependant pour toute forme de structuration psychique.

Les procédés de la série E : « *Emergence en processus primaires* », sont divisés en quatre catégories : altération de la perception, massivité de la projection, désorganisation des repères identitaires et objectaux, et altération du discours. Ces procédés renvoient essentiellement à des mécanismes relatifs à un fonctionnement archaïque du psychisme, ils sont cependant attendus dans tout protocole de façon minoritaire. Ils signent comme leur nom l'indique la présence de processus primaire dans un récit ; c'est-à-dire de processus renvoyant directement à l'inconscient. Leur présence (normale) doit rester minoritaire, elle indique une tolérance du Moi à leur manifestation, en trop grand nombre elle signerait par contre l'appartenance du protocole au registre psychotique de la structuration du psychisme.

L'analyse du protocole appuyée par la feuille de dépouillement a ainsi pour but d'émettre au final des hypothèses quant au fonctionnement économique et topique psychique du sujet, portant sur la façon dont les mécanismes de défense peuvent être mobilisés, avec la plus ou moins grande souplesse du Moi concernant la pulsionnalité. Elle a pour but également de formuler une hypothèse quant au registre sous lequel s'inscrit le protocole du sujet, qu'il relève d'une structure névrotique, psychotique ou d'un aménagement limite de la personnalité.

PREMIER CHAPITRE

Partie quantitative 1 : Validité des échelles et étude discriminatoire

1. Validité de la High School Stressor Scale dans sa traduction en langue française :

Comme nous l'avons vu, la HSSS a été développée dans sa version originale en anglais par Burnett et Fanshawe en 1997. Elle a été utilisée dans notre étude dans une version traduite en français³⁶. Sa validité a ici été testée sur un échantillon de 929 sujets.

Consistance interne :

Tout d'abord, nous avons évalué la fiabilité de l'échelle à l'aide du coefficient α de Cronbach. Ce coefficient permet de mesurer la consistance interne d'une échelle et est considéré acceptable scientifiquement à partir de .70. Dans son article de validation, la version originale en anglais rapporte un coefficient α de 0.79 ; la version traduite en français ici rapporte un coefficient α de 0.85, ce qui est plutôt satisfaisant.

Validité factorielle :

Afin de tester la validité factorielle de la HSSS traduite en français, une analyse factorielle exploratoire a été menée. Dans sa version originale, la HSSS compte neuf sous-échelles, à savoir :

- **le sentiment de vulnérabilité** : items 5, 11, 21, 28

Par exemple : Que l'on me demande de répondre à une question en cours, quand je ne connais pas la réponse. (item 21)

- **la charge de travail** : items 2, 9, 13, 19, 24, 29

Par exemple : Trop d'évaluations en classe. (item 19)

- **l'environnement scolaire** : items 8, 17, 23, 30, 33

Par exemple : Un mauvais éclairage des salles de cours. (item 17)

- **la relation avec les parents** : items 16, 3

Par exemple : Trop de pression de mes parents concernant ma réussite à l'école. (item 16)

- **l'organisation personnelle** : items 1, 12, 15, 26, 32

³⁶ Voir Annexes 1.1. « Echelle de stress scolaire : High School Stressor Scale » p. 2

Par exemple : Oublier de faire un devoir. (item 32)

- **l'anxiété concernant l'avenir** : items 10, 25, 31, 34

Par exemple : M'inquiéter sur le fait de pouvoir suivre le cursus d'études supérieures de mon choix. (item 25)

- **les méthodes d'enseignement** : items 4, 14, 22

Par exemple : Des professeurs qui vont tellement vite en cours que j'ai du mal à suivre. (item 14)

- **l'indépendance** : items 6, 18, 27

Par exemple : Ne pas être autorisé(e) à prendre mes propres décisions. (item 18)

- **les relations élèves/professeurs** : items 7, 20

Par exemple : Arriver à m'entendre avec mes professeurs. (item 20)

Il s'agit donc ici de vérifier si l'échelle une fois traduite conserve sa structure factorielle telle qu'à l'origine.

Tableau 1.1.1. Squee test :

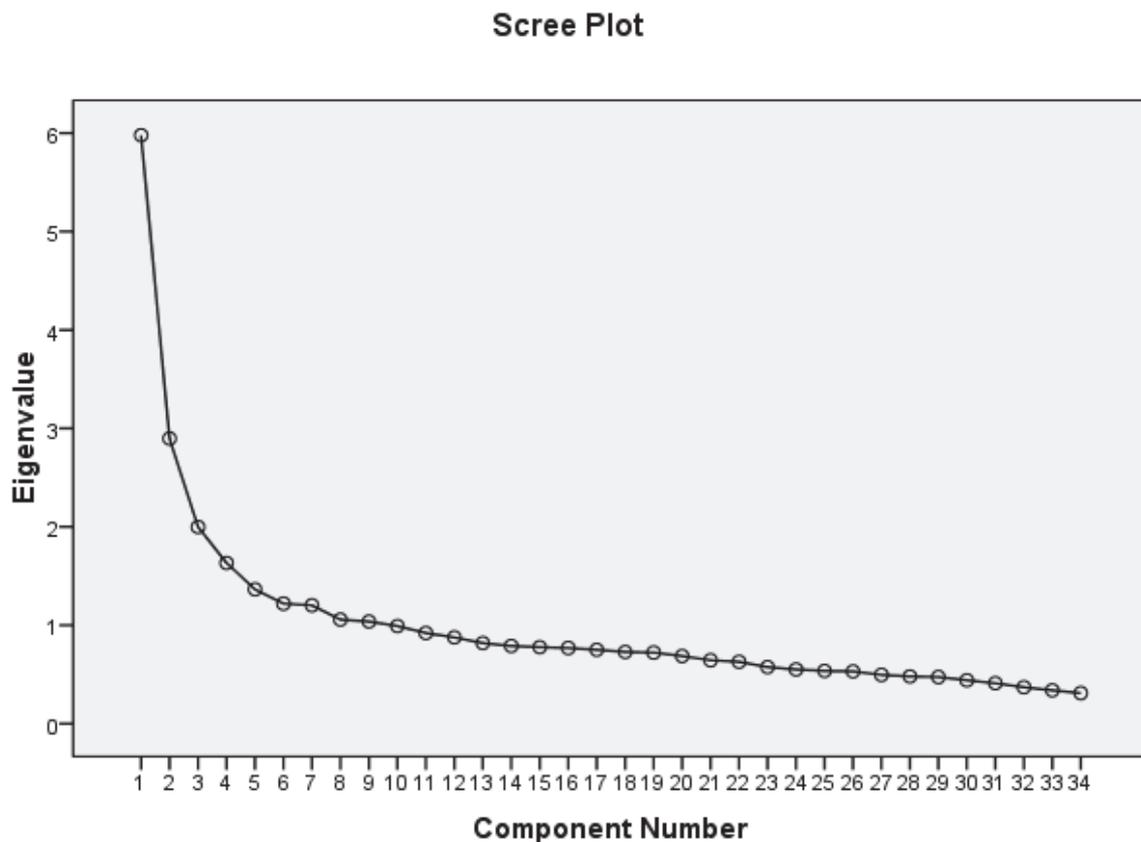


Tableau 1.1.2. Table des valeurs propres :

Valeurs	Table des valeurs propres Extraction en composantes principales		
	Valeur propre	% de variance	% cumulé
1	5,979	17,586	17,586
2	2,897	8,522	26,108
3	1,997	5,875	31,983
4	1,633	4,803	36,786
5	1,364	4,013	40,799
6	1,219	3,586	44,385
7	1,202	3,536	47,921
8	1,057	3,109	51,030
9	1,038	3,051	54,081

A partir du Squee test et de la table des valeurs propres, on retient une solution en 9 facteurs qui explique 54% de la variance totale. Ceci nous permet de constater que la version traduite de l'échelle conserve sa structure à 9 sous-échelles.

Tableau 1.1.3. Matrice des poids factoriels :

La matrice des poids factoriels page suivante donne la saturation des items sur chaque facteur et leur significativité (poids marqué > 0.30). Elle permet ainsi de vérifier dans quel facteur, soit dans quelle sous-échelle, s'inscrit un item. Il est possible de retrouver de cette façon par comparaison avec les items de la version originale à quelles sous-échelles les facteurs de la version traduite correspondent.

Items	Facteurs								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
V1	,159	,019	,564	,127	-,018	,073	,043	,196	-,045
V2	,484	-,221	-,199	,048	,013	-,076	,107	,148	,278
V3	-,009	-,083	-,109	,004	,051	,011	,034	,734	,210
V4	,170	,137	-,010	,353	,055	,073	-,107	,083	,473
V5	-,022	,113	-,058	,304	,461	,337	,045	,169	,004
V6	,092	,148	-,214	,264	,262	,130	-,090	,428	,144
V7	,123	,224	,241	,474	,026	,186	-,006	,083	,039
V8	,052	,675	,021	,069	,177	,125	,016	-,019	-,085
V9	,189	,086	-,209	-,381	,115	,092	,293	,155	,204
V10	,129	,072	,112	,069	,111	,131	,808	,071	-,008
V11	,060	,076	,114	-,054	,734	-,007	,163	,056	,056
V12	,149	,030	,307	-,058	,661	-,051	,021	-,011	,007
V13	,675	-,019	-,090	-,013	,145	-,015	,283	,105	,026
V14	,411	,414	,273	,118	,090	,205	-,037	,135	-,023
V15	-,026	,296	,506	,030	,283	-,051	,058	,102	-,281
V16	,119	,080	,245	,060	,022	,072	,076	,715	-,090
V17	,055	,654	-,008	,162	,054	-,149	,146	,085	-,039
V18	,093	,161	-,023	,719	-,085	-,034	,045	,140	,022
V19	,734	,173	,141	,147	,079	,117	,010	,014	,043
V20	,119	-,130	-,184	-,029	,116	,071	,183	,128	,624
V21	,169	,089	,236	-,069	,527	,179	,029	,097	,362
V22	,063	,281	,210	,354	,104	,161	-,010	,002	,344
V23	-,086	,637	,228	,144	,176	,040	,090	,023	-,072
V24	,635	,158	,070	,172	-,048	,190	-,163	-,009	,100
V25	,104	,013	,049	,040	,089	,791	,112	,026	,097
V26	-,042	,173	,732	,132	,164	,060	,103	-,120	,022
V27	,068	,041	,142	,651	,025	-,039	,189	-,031	,066
V28	,081	,210	-,023	,361	,379	,316	,054	,019	-,237
V29	,790	,055	,012	-,029	,114	,067	,205	-,019	,092
V30	,202	,489	,150	-,089	-,118	,009	-,016	,022	,383
V31	,135	,026	,116	-,020	-,002	,774	,159	,073	,066
V32	-,072	,165	,673	,061	,271	,085	,116	-,127	,051
V33	,142	,555	,185	,158	-,101	,073	,037	-,099	,247
V34	,156	,171	,200	,142	,094	,194	,735	-,023	,093

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales
Méthode de rotation: Varimax avec normalisation de Kaiser.

On observe tout d'abord que la structure factorielle répond aux critères de communauté et de simplicité des variables. En effet, la majorité d'entre elles, soit des items, obtient une corrélation plus grande que 0,20 avec au moins un ou plusieurs facteurs de la solution (critère de communauté). Dans le même temps, chaque item sera corrélé avec un coefficient supérieur à 0,30, à très peu, si ce n'est de préférence qu'à un seul facteur exclusivement (critère de simplicité). A l'inverse, une variable dont la saturation factorielle serait plus grande que 0,30 pour plusieurs facteurs serait jugée « complexe » ; c'est-à-dire qu'elle refléterait plus d'un concept nécessitant de faire un choix quant au facteur dans lequel on déciderait de l'inscrire voire de la maintenir dans l'analyse.

On obtient :

Facteur 1 : la charge de travail ; items 2, 13, 19, 24, 29 (- item 9)

Facteur 2 : l'environnement scolaire ; items 8, 17, 23, 30, 33 (+ item 14)

Facteur 3 : l'organisation personnelle ; items 1, 15, 26, 32 (- item 12)

Facteur 5 : le sentiment de vulnérabilité ; items 5, 11, 21, 28

Facteur 8 : la relation avec les parents ; items 16, 3 (+ item 6)

Ces cinq sous-échelles sont conservées quasiment telles qu'à l'origine : la charge de travail, l'environnement scolaire, l'organisation personnelle, le sentiment de vulnérabilité et la relation avec les parents. Avec parfois plus ou moins un item.

Les quatre sous-échelles suivantes sont quant à elles remaniées :

Facteur 4 : l'indépendance ; items 18, 27 (- item 6, + items 7, 9, 22)

Facteur 6 : anxiété concernant l'avenir lointain ; items 25, 31

Facteur 7 : anxiété concernant l'avenir immédiat/les résultats d'examen ; items 10, 34 (-items 25, 31)

Facteur 9 : relations élèves / professeurs et méthodes d'enseignement ; items 4, 20 (- items 14, 22 ; + item 7)

On remarque donc que les neuf sous-échelles sont préservées dans leur majorité avec néanmoins quelques modifications. Notamment la sous-échelle « anxiété concernant l'avenir » se scinde en deux facteurs : l'un concernant un avenir proche (résultats d'examens) et l'autre concernant un avenir plus lointain (étude supérieures et vie professionnelle) ; les deux étant donc distingués au niveau des réponses données pour la version française.

Les sous-échelles « méthodes d'enseignement » et « relations élèves/professeurs » se retrouvent en partie regroupées mais ayant perdu les items 7 « *Etre traité(e) injustement par un ou plusieurs professeurs* », 14 « *Des professeurs qui vont tellement vite en cours que j'ai du mal à suivre* » et 22 « *Des professeurs qui semblent incapables d'expliquer ce qu'ils attendent exactement de leurs élèves* » qui rejoignent les facteurs « environnement scolaire » et « indépendance ».

S'agissant de ce dernier facteur, pour la sous-échelle « indépendance », on remarque qu'elle récupère 3 items de sous-échelles différentes à savoir : « *Etre traité(e) injustement par un ou plusieurs professeurs* » (item 7, appartenant anciennement à la sous-échelle relation élève/professeur), « *Acquérir des connaissances nouvelles* » (item 9, appartenant

anciennement à la sous-échelle charge de travail) et « *Des professeurs qui semblent incapables d'expliquer ce qu'ils attendent exactement de leurs élèves* » (item 22, appartenant anciennement à la sous-échelle méthodes d'enseignement). Elle en perd également elle-même un ; « *Que l'on attende de moi que je me comporte comme un(e) adulte sans en avoir les privilèges* » (item 6, qui rejoint la sous-échelle relation avec les parents). Alors qu'au départ elle n'en comptait que 3, elle en regroupe à présent 5 ; ceux-ci revoyant à une notion d'autonomie et d'appropriation de soi, que l'on peut interpréter comme une non-acceptation d'une position de victime dans la relation au travail scolaire et aux enseignants.

Dans l'ensemble, il est d'après cette analyse, possible de dire que la version ici traduite a conservé sa structure interne et mesure bien ce qu'elle est censée mesurer au niveau de ses différents facteurs latents.

Il est également possible d'observer par un retour sur la table des valeurs propres que les facteurs expliquant les parts les plus importantes de la variance totale de l'échelle sont les trois premiers à savoir : la charge de travail, l'environnement scolaire, et l'organisation personnelle. Ainsi, le stress scolaire tel que mesuré par cette échelle est en majeure partie expliquée par ces trois facteurs. Il sera intéressant par la suite d'évaluer les relations qu'entretiennent ces facteurs avec d'autres mesures et leurs sous-échelles telles que la OLBI et la CES-D.

2. Validité du Oldenburg Burnout Inventory dans sa version traduite en français et adaptée au contexte scolaire

Tel que vu plus haut, le OLBI a été développée en langue anglaise par Halbesleben et Demerouti (2005) afin de mesurer le syndrome du burnout sur une population adulte par rapport à tout type d'activité professionnelle. Elle a été utilisée dans notre étude dans une version traduite en français et adaptée au contexte scolaire en remplaçant les termes « travail » par « lycée »³⁷. En plus d'être utilisée avec une autre langue, elle s'adresse ici à une population différente que sont les adolescents en situation scolaire. Sa validité a été testée sur un échantillon de 1006 sujets. Il s'agira d'observer si l'échelle conserve sa fiabilité et dans quelle mesure sa structure factorielle aura pu être modifiée.

Consistance interne :

Ici également, nous avons évalué la fiabilité interne de l'échelle à l'aide du coefficient α de Cronbach, jugé acceptable à partir de .70. Dans son article de validation, la version originale rapporte des coefficients α rangés entre 0.74 et 0.87 ; la version traduite en français et adaptée au contexte scolaire rapporte un coefficient de 0.70.

Validité factorielle :

Une analyse factorielle exploratoire a été menée afin de tester la validité factorielle de l'échelle et d'observer les éventuelles similarités ou différences entre sa version originale et celle utilisée ici sur une population de lycéens.

La version originale telle que détaillée par les auteurs rapporte une structure en deux dimensions : l'épuisement (physique et cognitif) et le désengagement.

- **l'épuisement (E)** compte les items 2, 4, 5, 8, 10, 12, 14, 16

Par exemple : *Après une journée de travail, j'ai désormais besoin de plus de temps qu'auparavant pour me détendre et retrouver la forme. (item 4) ; Après le travail, je me sens souvent physiquement et émotionnellement à bout. (item 12)*

- **le désengagement (D)** compte les items 1, 3, 6, 7, 9, 11, 13, 15

Par exemple : *Ces derniers temps, j'ai tendance à exécuter ce qui relève du travail de façon mécanique. (item 6) ; Avec le temps, on perd le sens des véritables raisons d'aller au travail. (item 9)*

Tableau 1.2.1. Squee test :

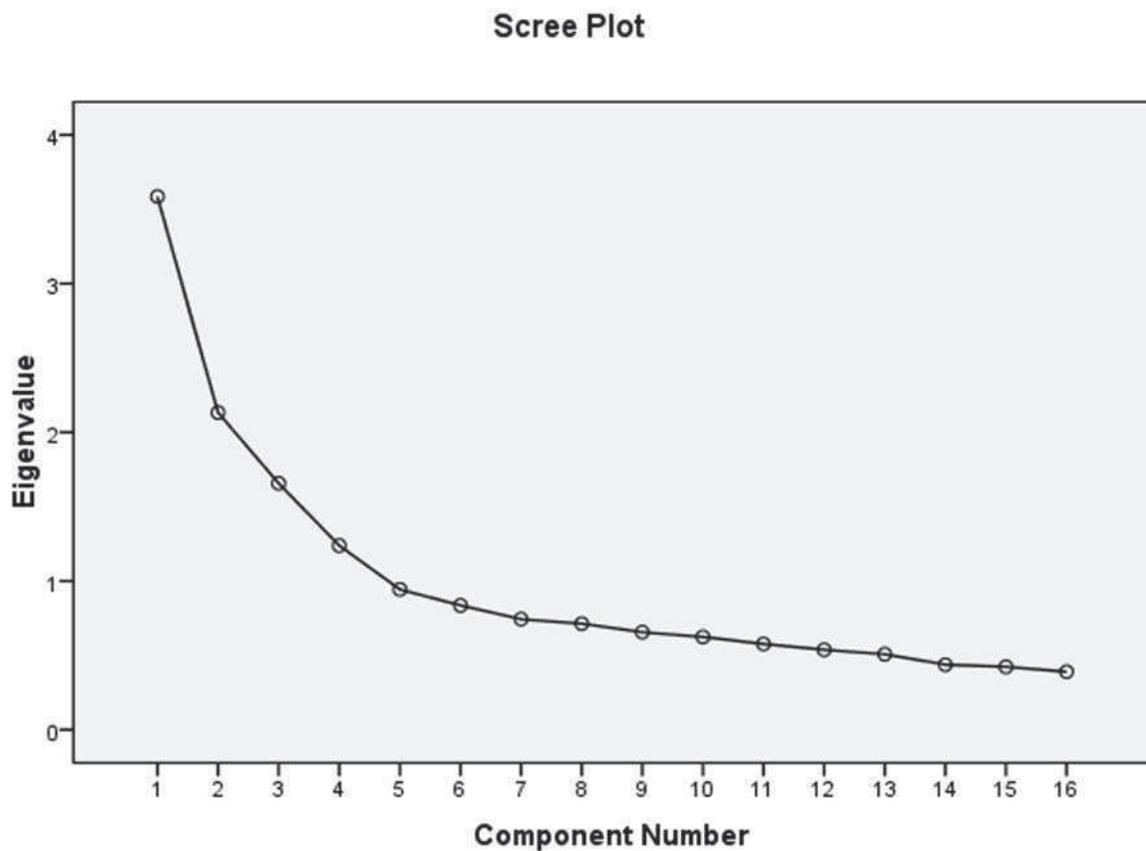


Tableau 1.2.2. Table des valeurs propres :

Valeurs	Table des valeurs propres Extraction en composantes principales		
	Valeur propre	% de variance	% cumulé
1	3,586	22,410	22,410
2	2,132	13,328	35,738
3	1,657	10,355	46,093
4	1,239	7,743	53,835

A partir du Squee test et de la table des valeurs propres, on retient une solution en 4 facteurs qui explique 54% de la variance totale, ce qui apparaît satisfaisant. Nous constatons par contre que la version traduite et adaptée au contexte scolaire de l'échelle a été modifiée au niveau de sa structure en passant de 2 à 4 sous-échelles.

³⁷ Voir Annexes 1.2. « Echelle de burnout : Oldenburg Burnout Inventory » p. 3

Tableau 1.2.3. Matrice des poids factoriels :

Là encore la matrice des poids factoriels indique la saturation des items sur chaque facteur et leur significativité (poids marqué > 0.30). Elle permet de vérifier dans quels facteurs s'inscrivent chaque item et de nous éclairer sur la nature des quatre nouveaux facteurs obtenus sur notre population d'adolescents, et leur spécificité par rapport à la version originale pour adultes.

items	Facteurs				
	1	2	3	4	
V1	,465	,092	,354	304,	Je trouve sans cesse des aspects nouveaux et intéressants à mon travail scolaire.
V2	,205	-,064	-,818	,168	Il y a des jours où je suis fatigué(e) avant même d'être allé(e) au lycée.
V3	,753	,050	-,045	,031	Il m'arrive de plus en plus souvent de parler péjorativement du lycée en général.
V4	,297	,415	-,534	-,023	Après une journée de lycée, j'ai désormais besoin de plus de temps qu'auparavant pour me détendre et retrouver la forme.
V5	,031	,689	-,229	,123	Je supporte très facilement la pression du travail scolaire.
V6	,120	-,089	,010	-,530	Ces derniers temps, j'ai tendance à exécuter ce qui relève du travail scolaire de façon mécanique.
V7	,075	-,217	,013	,656	Je vis ma scolarité comme un véritable défi.
V8	,438	,371	,102	-,422	Quand je suis au lycée, il m'arrive souvent de me sentir vidé(e) émotionnellement.
V9	,705	,061	,123	-,051	Avec le temps, on perd le sens des véritables raisons d'aller au lycée.
V10	-,010	,674	,225	-,102	Après le lycée, j'ai encore de l'énergie pour mes loisirs.
V11	,716	,176	-,225	-,025	Il m'arrive parfois d'être vraiment écœuré(e) du lycée.
V12	,346	,649	-,068	-,225	Après le lycée, je me sens souvent physiquement et émotionnellement à bout.
V13	,210	,067	,735	,073	Il m'est inconcevable de m'imaginer ne pas faire d'études ou suivre une autre orientation scolaire.
V14	,208	,597	,255	,309	Je suis parfaitement capable de gérer la quantité de travail scolaire qui m'est donné.
V15	,437	,146	,446	,448	Je suis de plus en plus engagé(e) dans ma scolarité.
V16	,424	,247	-,077	,471	Quand j'étudie ou que je fais un devoir, je me sens dynamique.

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales
Méthode de rotation: Varimax avec normalisation de Kaiser.

On observe dans un premier temps que la structure factorielle répond aux critères de communauté et de simplicité des variables pour cette échelle également. La majorité des items obtenant une corrélation plus grande que 0,20 avec au moins un ou plusieurs facteurs de la solution (critère de communauté) et que dans le même temps chaque item est corrélé avec un coefficient supérieur à 0,30 à peu de facteurs, si ce n'est qu'un seul exclusivement (critère de simplicité). Ceci à l'exception des items 1 et 15 qui présentent des saturations factorielles significatives pour trois des quatre facteurs de l'échelle mais pour lesquels il est possible de faire le choix de les maintenir dans l'analyse en les attribuant aux facteurs sur lesquels ils saturent le plus du fait qu'il s'agisse ici de l'adaptation d'une échelle déjà existante.

Cette version traduite en français et adaptée au contexte scolaire rapporte donc quatre facteurs :

- le facteur 1 : items 1(D), 3(D), 8(E), 9(D), 11(E)
- le facteur 2 : items 5(E), 10(E), 12(E), 14(E)
- le facteur 3 : items 2(E), 4(E), 13(D)
- le facteur 4 : items 6(D), 7(D), 15(D), 16(D)

Tout d'abord on peut remarquer que deux des quatre facteurs, le facteur 1 et le facteur 3, sont composés d'items tirés des deux sous-échelles « épuisement » (E) et « désengagement » (D) alors que les deux autres utilisent uniquement l'une ou uniquement l'autre. Ainsi, le facteur 2 est constitué seulement d'items de la sous-échelle « épuisement » et le facteur 4 est composé uniquement d'items de la sous-échelle « désengagement ». On peut dès lors suggérer que le facteur 2 correspond à la sous-échelle « épuisement » de la version d'origine de l'échelle, alors que le facteur 4 correspond à sa sous-échelle « désengagement ». Le facteur 1 et le facteur 3 constitueraient donc en cela des particularités que démontrerait l'échelle OLBI adaptée à une population d'adolescents en situation scolaire. Les items les composant peuvent quant à eux être jugés acceptables car ils ne démontrent pas dans l'ensemble une trop forte complexité (une variable est dite complexe lorsqu'elle est corrélée substantiellement à plus d'un facteur ; soit que sa saturation factorielle est plus grande que 0,30 pour plusieurs facteurs).

Afin de connaître la nature de ces nouveaux facteurs il nous faut nous pencher sur le caractère des items les composants.

2.1. Les items du facteur 1:

- *Je trouve sans cesse des aspects nouveaux et intéressants à mon travail scolaire.* (item 1 ; inversé)
- *Il m'arrive de plus en plus souvent de parler péjorativement du lycée en général.* (item 3)
- *Quand je suis au lycée, il m'arrive souvent de me sentir vidé(e) émotionnellement.* (item 8)
- *Avec le temps, on perd le sens des véritables raisons d'aller au lycée.* (item 9)
- *Il m'arrive parfois d'être vraiment écœuré(e) du lycée.* (item 11)

On peut constater que dans la formulation de ces items, la plupart ont une connotation plutôt péjorative que n'ont pas les items des autres facteurs. Ils peuvent en ce sens être différenciés des dimensions « épuisement » et « désengagement » du fait qu'ils contiennent une certaine notion de rejet de l'activité scolaire. Sachant que le cynisme est l'une des trois dimensions constituant le burnout, avec celles d'épuisement et de manque d'accomplissement personnel, et que cette dimension figure de façon latente parmi les items du OLBI, notamment en correspondance avec la sous-échelle désengagement, on peut suggérer ici que ce facteur réapparaît de façon indépendante au sein d'une population spécifique constituée de lycéens. On pourrait donc intituler le facteur 1 « cynisme ».

Il est possible de trouver une explication à l'apparition de ce nouveau facteur en le fait que contrairement à l'adulte (du moins d'un point de vue général), l'adolescent n'a pas fait le choix de cette activité qu'est sa scolarité (au plus il a fait le choix de son orientation ; orientation qu'il lui est parfois, mais pas toujours, possible de modifier). Ainsi, lorsque cette scolarité devient ingérable, pouvoir la « laisser tomber » ou décrocher devient un recours, ce qui reste plus difficile à faire pour un adulte en situation professionnelle. De fait, cette dimension de cynisme différenciée chez les adolescents du simple désengagement, plus que chez les adultes, pourrait s'illustrer au travers de phénomènes de « décrochage » de scolarité. Elle constituerait alors, comme chez l'adulte cependant, mais de façon plus appuyée d'où son indépendance par rapport au facteur d'origine, une défense par mise à distance et dénigrement de l'élément anxiogène.

2.2. Les items du facteur 2 :

- *Je supporte très facilement la pression du travail scolaire.* (item 5, inversé)
- *Après le lycée, j'ai encore de l'énergie pour mes loisirs.* (item 10, inversé)
- *Après le lycée, je me sens souvent physiquement et émotionnellement à bout.* (item 12)
- *Je suis parfaitement capable de gérer la quantité de travail scolaire qui m'est donné.* (item 14, inversé)

Ici les items de la sous échelle « épuisement » se rapportent plutôt dans l'ensemble à une capacité à gérer la charge de travail, voire formulés positivement comme c'est le cas ici à une certaine notion d'activisme, et donc à l'inverse à un épuisement mental, cognitif.

2.3. Les items du facteur 3 :

- *Il y a des jours où je suis fatigué(e) avant même d'être allé(e) au lycée.* (item 2)
- *Après une journée de lycée, j'ai désormais besoin de plus de temps qu'auparavant pour me détendre et retrouver la forme.* (item 4)
- *Il m'est inconcevable de m'imaginer ne pas faire d'études ou suivre une autre orientation scolaire.* (item 13, inversé)

On remarque que les contenus de ces items renvoient à une notion d'épuisement mais qui, comparativement aux items de la sous-échelle « épuisement » (ici le facteur 2), comportent un caractère plus somatique, physique.

Or, on sait que dans la version originale du OLBI, la dimension « épuisement » se compose d'items relatifs à la fois à un épuisement physique et à un épuisement cognitif. On peut donc supposer ici à nouveau que particulièrement à une population d'adolescents cette variable se scinde en deux, résultant en deux facteurs distincts : l'un renvoyant à l'épuisement cognitif (facteur 2) et l'autre à l'épuisement physique (facteur 3). Il est possible d'en déduire que pour les adolescents, ces deux dimensions soient plus indépendantes l'une de l'autre que chez les adultes.

2.4. Les items du facteur 4 « désengagement » :

- *Ces derniers temps, j'ai tendance à exécuter ce qui relève du travail scolaire de façon mécanique.* (item 6)
- *Je vis ma scolarité comme un véritable défi.* (item 7, inversé)
- *Je suis de plus en plus engagé(e) dans ma scolarité.* (item 15, inversé)
- *Quand j'étudie ou que je fais un devoir, je me sens dynamique.* (item 16, inversé)

On observe que, comparativement aux items du facteur 1, ceux-ci ne comportent pas de connotation péjorative et renvoient, par formulation inversée, à une nette démotivation, mais dénuée d'affect.

2.5. Pour résumer on obtient :

- Facteur 1 : « cynisme »
- Facteur 2 : « épuisement cognitif »
- Facteur 3 : « épuisement physique »
- Facteur 4 : « désengagement »

L'apparition de ces quatre facteurs au lieu des deux observés à l'origine démontre une particularité de cette échelle de mesure appliquée à une population d'adolescents et traduite en langue française, tout en gardant une certaine fidélité à la version originale puisque renvoyant à des variables latentes originaires comprises théoriquement dans ses deux sous-dimensions « épuisement » et « désengagement ».

Elle fait preuve pour le reste d'une fiabilité interne et factorielle satisfaisante permettant de conclure à sa validité scientifique en tant qu'échelle de mesure du burnout chez l'adolescent.

3. Analyse factorielle discriminatoire du OLBI et de la CES-D:

Le burnout a longtemps fait l'objet dans la littérature de discussions concernant son indépendance par rapport à un facteur tel que celui de la dépression, ceci concernant des populations d'adultes en situation professionnelle. Nous venons de voir qu'au travers d'une population adolescente il démontre des particularités tout en conservant son essence d'origine. L'échelle dont nous nous servons dans cette étude, le OLBI adapté au contexte scolaire, ayant répondu de façon satisfaisante à nos attentes, l'intérêt serait à présent de tester, toujours au travers de cette même population d'adolescents, si l'on peut constater comme ce qui a été le cas chez les adultes, une indépendance entre ces deux facteurs.

L'échelle avec laquelle nous avons mesuré dans cette recherche la symptomatologie dépressive est la CES-D³⁸. Nous avons vu précédemment qu'une étude menée auprès d'un échantillon de 154 enseignants allemands du secondaire avait démontré une indépendance de la dépression et du burnout, s'étant servi afin de mesurer la dépression de cette même échelle conjointement à celle du MBI-GS qui est une autre mesure du burnout (Bakker et al., 2000). Ils avaient à cette fin utilisé le concept de réciprocité comme facteur discriminatoire entre les deux variables et observé que celui-ci n'expliquait pas de la même façon le burnout et la dépression. Les auteurs avaient également réalisé une analyse factorielle sur l'ensemble des items des deux échelles afin de tester l'indépendance factorielle de celles-ci. L'analyse consistait à comparer différents modèles factoriels à l'aide du test du Chi² sur l'amélioration de l'adéquation du modèle à la substance factorielle de ces échelles. Elle consistait donc à partir du test d'un modèle factoriel nul, puis unique, puis double, et ainsi de suite pour arriver à un modèle à sept facteurs correspondant aux sept sous-échelles de la CES-D et du MBI-GS. Les auteurs observaient alors que ce dernier modèle était celui qui démontrait la meilleure adéquation factorielle. Autrement dit, les facteurs ou plutôt les sous-dimensions de ces deux échelles conservaient leur indépendance puisque n'empiétant pas les uns sur les autres.

Nous nous inspirerons donc ici de cette analyse afin de tester l'indépendance factorielle de la CES-D et du OLBI au sein d'une population adolescente, et de savoir si à cet

³⁸ Voir Annexes 1.3. « Echelle de symptomatologie dépressive : Center Epidemiological Scale-Depression » p. 4

âge, comme pour ce que l'on observe à l'âge adulte, dépression et burnout se différencient bien l'un de l'autre.

Afin de tester l'indépendance factorielle de l'échelle de mesure du burnout le OLBI d'avec l'échelle de mesure de la symptomatologie dépressive la CES-D, et plus substantiellement l'indépendance conceptuelle de ces deux variables, nous avons mené une analyse factorielle telle que celles réalisées plus haut mais cette fois sur l'ensemble des items de ces deux échelles. Cette analyse a été réalisée auprès d'un échantillon de 755 sujets. Ceci nous permettra de tester la fidélité des items à leur facteur respectif ; si les items de chacune de ces deux échellesaturent bien les facteurs propres à la leur, autrement dit, que les items du OLBI neaturent pas les sous-dimensions de la CES-D et inversement. Mais également, que l'on retrouve bien un nombre total de facteur correspondant au nombre total de sous-échelles additionnées de la CES-D et du OLBI, signifiant que des facteurs ne se seraient pas « mélangés » entre eux.

Nous avons vu précédemment que le OLBI comptait, au sein de notre échantillon, quatre sous-échelles au travers de ses 16 items ; à savoir :

- Le cynisme
- L'épuisement cognitif
- L'épuisement physique
- Le désengagement

De son côté, l'échelle de symptomatologie dépressive CES-D compte cinq sous-échelles au travers de 23 items ; à savoir :

- L'activité somatique ralentie
- Les affects dépressifs
- Les affects positifs
- Les affects interpersonnels
- Les idéations suicidaires

On obtient donc un total pour ces deux échelles du OLBI et de la CES-D de neuf dimensions et de 39 items. Ces neuf dimensions doivent se retrouver au travers de l'analyse factorielle menée sur l'ensemble des items des deux échelles et se distinguer d'elles-mêmes.

Consistance interne de la CES-D :

Nous avons évalué la fiabilité interne de l'échelle CES-D à l'aide du coefficient Chronbach α . Celui-ci rapporte une valeur de 0,89 au sein de cet échantillon, ce qui apparaît très satisfaisant.

Tableau 1.3.1. Squee test :

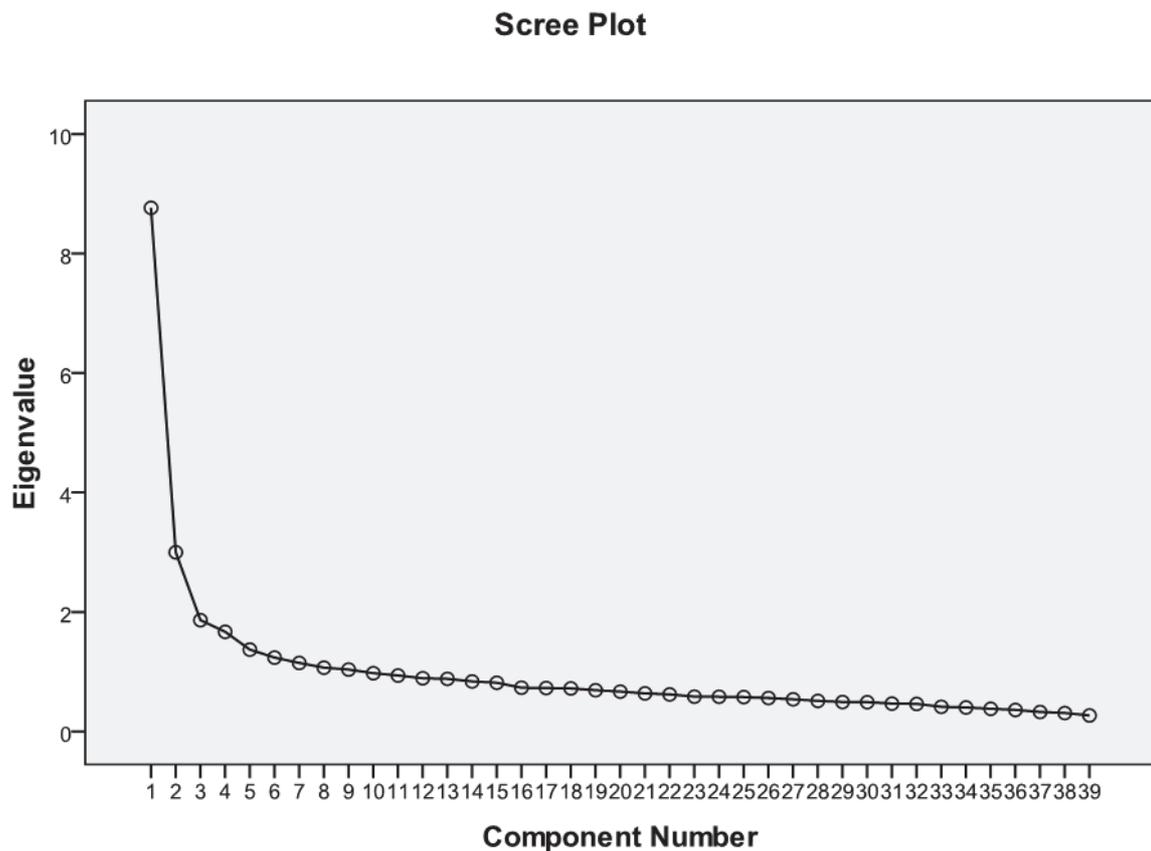


Tableau 1.3.2. Table des valeurs propres :

Valeurs	Table des valeurs propres Extraction en composantes principales		
	Valeur propre	% de variance	% cumulé
1	8,766	22,476	22,476
2	3,000	7,691	30,168
3	1,863	4,778	34,946
4	1,668	4,278	39,223
5	1,370	3,514	42,737
6	1,237	3,172	45,909
7	1,147	2,941	48,850
8	1,068	2,738	51,588
9	1,036	2,657	54,246

A partir du Squee test et de la table des valeurs propres, on retient une solution en 9 facteurs qui explique 54% de la variance totale, ce qui apparaît satisfaisant. Nous constatons d'emblée que les 9 facteurs se dégagent tels qu'attendus, de l'analyse.

Tableau 1.3.3. Matrice des poids factoriels :

Sur la page suivante la matrice des poids factoriels nous indique la saturation des items sur chaque facteur et leur significativité (poids marqué > 0.30). Elle permet ainsi de vérifier dans quel facteur s'inscrit chaque item et d'observer si ces items gardent leur indépendance d'une échelle à l'autre. Les items ne doivent donc pas se mélanger entre facteurs d'échelles différentes.

Les items de l'échelle du OLBI sont relevés en rouge et ceux de la CES-D apparaissent en bleu.

Items	Facteurs								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Olbi 1	-,008	,268	,173	,067	,105	,538	-,143	-,067	,148
Olbi 2	,135	,420	-,053	,048	,157	,094	-,078	,070	-,413
Olbi 3	,104	,667	,112	-,048	-,007	,177	,060	,114	,085
Olbi 4	,058	,430	,021	,035	,458	-,090	,128	,184	-,128
Olbi 5	,304	-,019	,126	,007	,680	,066	,080	-,043	,046
Olbi 6	,066	,172	,007	-,036	-,023	-,299	-,054	-,403	-,213
Olbi 7	-,006	-,101	-,070	-,089	-,173	,737	-,025	,066	-,108
Olbi 8	,305	,433	,236	,050	,238	-,246	,031	-,222	,110
Olbi 9	,067	,662	,075	,128	-,032	,162	,008	-,009	,052
Olbi 10	,040	,062	,317	,113	,554	,022	,062	,137	-,321
Olbi 11	,148	,691	,072	,054	,118	,036	,039	,133	,036
Olbi 12	,313	,397	,226	-,025	,461	-,129	,169	,062	-,043
Olbi 13	-,034	,140	-,026	,055	,029	,126	-,082	,058	,732
Olbi 14	,071	,139	,041	,072	,611	,245	-,049	,274	,334
Olbi 15	-,038	,294	,058	,060	,139	,562	-,003	,134	,343
Olbi 16	-,064	,329	,150	,026	,250	,548	,087	,044	,006
Ces-d 1	,469	,142	,011	,067	,091	-,040	,095	,202	-,039
Ces-d 2	,579	,059	,018	,167	,068	,037	-,186	,040	-,092
Ces-d 3	,688	,133	,245	,186	,093	,044	,083	-,007	-,002
Ces-d 4	,322	,107	,545	,037	,183	-,036	,060	-,130	,098
Ces-d 5	,288	,187	-,001	-,111	,189	,119	-,023	,567	,049
Ces-d 6	,664	,182	,306	,200	,083	,023	,122	,150	-,040
Ces-d 7	,138	,354	,092	,246	,223	-,172	,019	,518	-,068
Ces-d 8	,170	,049	,661	,035	,149	,106	-,077	,071	-,003
Ces-d 9	,331	,200	,295	,443	-,005	-,056	,280	,131	,090
Ces-d 10	,418	,039	,125	,032	,198	-,089	,361	,222	-,004
Ces-d 11	,418	,166	,083	,168	,096	-,057	-,267	,332	-,163
Ces-d 12	,127	,133	,761	,153	-,040	,049	,049	,082	,043
Ces-d 13	,526	,085	,076	-,010	-,041	-,164	,139	,189	,133
Ces-d 14	,564	,036	,289	,192	,009	-,092	,295	,060	-,041
Ces-d 15	,153	,079	,012	,096	,112	-,029	,761	-,007	-,052
Ces-d 16	,088	,050	,752	,063	,122	,031	,098	,041	-,097
Ces-d 17	,677	-,015	-,051	,270	,211	,014	,092	-,211	-,052
Ces-d 18	,737	,065	,222	,174	,128	,035	,194	,038	-,022
Ces-d 19	,386	,045	,111	,307	,033	,007	,553	-,004	-,047
Ces-d 20	,344	,233	,277	,103	-,042	,119	,094	,437	-,051
Ces-d 21	,327	,146	,182	,674	-,014	,023	,204	,076	-,009
Ces-d 22	,280	-,003	,084	,789	,057	,043	,046	,012	,022
Ces-d 23	,169	,025	,031	,829	,060	-,021	,019	,005	,019

Méthode d'extraction: Analyse en composantes principales

Méthode de rotation: Varimax avec normalisation de Kaiser.

On observe d'emblée que les items des sous-échelles du OLBI et de la CES-D ne se mélangent pas entre eux sur leurs facteurs respectifs. Les items du OLBI se regroupent exclusivement sur les facteurs 2, 5, 6 et 9 ; alors que les items de la CES-D se regroupent sur les facteurs 1, 3, 4, 7 et 8. Le OLBI retrouve donc bien ses quatre sous-dimensions et la CES-D ses cinq sous-dimensions.

Pour le OLBI, les sous-échelles sont :

- Le cynisme pour le facteur 2
- L'épuisement cognitif pour le facteur 5
- L'épuisement physique pour le facteur 9
- Le désengagement pour le facteur 6

Pour la CES-D, les sous-échelles sont :

- Les affects dépressifs pour le facteur 1
- Les affects positifs pour le facteur 3
- Les idéations suicidaires pour le facteur 4
- Les affects interpersonnels pour le facteur 7
- L'activité somatique ralentie pour le facteur 8

Ce résultat illustre statistiquement l'indépendance factorielle du OLBI et de la CES-D. Le fait que leurs items respectifs ne se mélangent pas indique qu'ils renvoient à des dimensions bien distinctes les unes des autres. Ainsi, on peut avancer que le OLBI mesure bien le syndrome d'épuisement se différenciant de la symptomatologie dépressive mesurée par la CES-D. les sous-dimensions de ces deux échelles ne se mélangent pas entre elles non plus et elles semblent conserver en général les items qui les composent à l'origine. Ceci apporte la confirmation d'un modèle à quatre dimensions tel que nous l'avons vu plus haut pour le OLBI ; et une structure à cinq sous-échelles pour la CES-D.

On peut donc dire à partir de cette analyse que, même au sein d'un échantillon d'adolescents en situation scolaire, le syndrome d'épuisement apparaît être un facteur différencié de celui de dépression, renvoyant à des dimensions ne lui étant pas réductibles. Ce résultat rejoint les observations faites antérieurement auprès d'adultes en situation professionnelle au cours d'études discriminatoires de ces deux facteurs.

DEUXIEME CHAPITRE

Partie quantitative 2 : Lien entre stress scolaire et burnout

Nous venons de tester la validité scientifique factorielle des deux échelles utilisées sur les échantillons afin de mesurer le stress scolaire et le burnout chez les lycéens ; à savoir la High School Stressor Scale et le Oldenburg Burnout Inventory. L'étude factorielle menée a de plus permis de dégager les sous-échelles les composant ainsi que leurs qualifications.

Il s'agit maintenant d'étudier les liens existants entre ces variables. Il nous sera également possible d'observer dans le détail quelles sous-échelles prédisent l'une et l'autre variable à l'aide d'analyses de régression multiples. L'analyse qui suit est menée sur un échantillon de 903 sujets.

Statistiques descriptives concernant la HSSS :

N	Valides	903
	manquantes	0
Moyenne		132,32
Erreur Standard		,844
Médiane		134,00
Variance		642,818

Statistiques descriptives concernant le OLBI :

N	Valides	903
	manquantes	0
Moyenne		47,80
Erreur Standard		,292
Médiane		48,00
Variance		76,733

1. Corrélation entre les deux variables :

Le coefficient de corrélation (corrélation de Pearson) entre le stress scolaire et le burnout est ici mesuré de 0,27. Ceci indique une corrélation positive (plus le score de stress scolaire augmente, plus le score de burnout augmente) satisfaisante entre les deux variables permettant d'approfondir les analyses.

		HSSS
OLBI	Correlation de Pearson	,268**
	Significativité	,000
	N	903

** . La corrélation est significative à 0.01

1.1. Corrélation entre les sous-échelles des deux variables :

Les échelles de stress scolaire ainsi que de burnout sont toutes deux composées de sous-dimensions qu'il nous a été possible d'observer à l'aide des analyses factorielles. Afin de mieux comprendre les liens entre ces deux variables il apparaît intéressant de se pencher plus en avant sur les liens entretenus de leurs sous-échelles entre elles.

Sous-échelles de la HSSS :

1. la charge de travail
2. l'environnement scolaire
3. l'organisation personnelle
4. l'indépendance
5. le sentiment de vulnérabilité
6. anxiété concernant l'avenir lointain
7. anxiété concernant l'avenir immédiat/les résultats d'examen
8. la relation avec les parents
9. relations élèves / professeurs et méthodes d'enseignement

Sous-échelles du OLBI :

1. cynisme
2. épuisement cognitif
3. épuisement physique
4. désengagement

Tableau 2.1.1. Matrice des corrélations :

		HSSS 1	HSSS 2	HSSS 3	HSSS 4	HSSS 5	HSSS 6	HSSS 7	HSSS 8	HSSS 9
OLBI 1	Pearson	,178**	-,061	-,136**	,071*	-,024	,076*	,020	,137**	,204**
	Sig.	,000	,066	,000	,034	,476	,022	,544	,000	,000
OLBI 2	Pearson	,181**	,120**	,019	-,020	,231**	,235**	,178**	,130**	-,023
	Sig.	,000	,000	,566	,545	,000	,000	,000	,000	,498
OLBI 3	Pearson	,304**	-,135**	-,191**	-,049	-,062	-,049	-,064	,106**	,202**
	Sig.	,000	,000	,000	,139	,064	,145	,056	,001	,000
OLBI 4	Pearson	-,113**	,006	,097**	,060	,159**	,051	,090**	,013	-,039
	Sig.	,001	,849	,003	,073	,000	,127	,007	,693	,238

La matrice des corrélations ci-dessus rapporte les liens entre les différentes sous-échelles de la HSSS et du OLBI. Les coefficients marqués en rouge sont ceux ayant une corrélation significative avec un degré de confiance de 0,05 ou de 0,01. On observe des coefficients de corrélations compris entre 0,09 et 0,30.

On remarque au premier abord que toutes les sous-échelles du stress scolaire corrélaient avec les sous-échelles du burnout. Ce qui appuie le postulat d'un lien fort entre ces deux variables.

Également, la sous-échelle « charge de travail » du stress scolaire est la seule corrélée avec l'ensemble des sous-échelles du burnout. Suivent ensuite les sous-échelles « organisation personnelle » et « relation avec les parents » corrélées avec trois des quatre facteurs du burnout.

Les sous-échelles apparaissant les plus fortement corrélées entre elles sont la charge de travail avec l'épuisement physique, l'anxiété concernant l'avenir lointain ainsi que le sentiment de vulnérabilité avec l'épuisement cognitif, et enfin, la relation élèves/professeurs et les méthodes d'enseignement avec le cynisme et l'épuisement physique. On observe donc que les sous-dimensions du burnout les plus corrélées au stress scolaire sont celles relatives à l'épuisement, physique et cognitif. Ce résultat soutient le postulat selon lequel le burnout serait une réaction à un stress trop important et trop persistant dans le temps, se manifestant principalement par de l'épuisement et suivi du cynisme et du désengagement. Il sera intéressant d'approfondir ce résultat au travers d'analyses de régressions.

1.2. A partir des sous-échelles du OLBI :

1.2.1. Corrélations à la dimension « cynisme » :

Les sous-échelles de stress-scolaire y étant corrélées sont, par ordre décroissant, l'anxiété concernant l'avenir lointain, l'indépendance, les relations élèves/professeurs et les méthodes d'enseignement, la charge de travail, la relation avec les parents et enfin, l'organisation personnelle corrélée de façon négative (c'est-à-dire inversée). Ce dernier résultat peut s'interpréter de la façon suivante : plus le fait de se sentir désorganisé pose problème, plus le sentiment de cynisme envers l'activité scolaire diminue. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'un besoin d'organisation (signifié par le fait que d'en manquer pose problème) renvoie à un fort sentiment d'investissement et donc à l'inverse d'un sentiment de cynisme. Il est par contre étonnant de constater que cette sous-échelle apparaît corrélée positivement à la dimension de désengagement du OLBI, résultat que nous traiterons plus loin en rapport à cette dimension. Concernant les autres sous-échelles corrélées à cette dimension qu'est le cynisme, on peut avancer que le fait que celles-ci « posent problème » explique logiquement un certain dégoût de l'adolescent pour son activité scolaire. Ainsi, le fait d'être dans l'incapacité de croire en son avenir alors que la scolarité est censée en garantir un, serait lié à un sentiment de décrédibilisation de celle-ci. Pour le reste, si le sentiment de manque d'indépendance, les relations aux enseignants ainsi qu'aux parents concernant le travail scolaire et la charge de travail en tant que telle, posent problème, on peut interpréter ici que le cynisme constitue une solide défense pour l'individu en situation de burnout ; mettre à distance l'activité scolaire en la dénigrant et en la dévalorisant permet du même coup de dévaloriser et de dénigrer les éléments anxigènes y étant rattachés et ne plus en subir ainsi les effets.

1.2.2. Corrélations à la dimension « épuisement cognitif » :

Les sous-échelles de stress-scolaire y étant corrélées sont, par ordre décroissant, l'anxiété concernant l'avenir lointain, le sentiment de vulnérabilité, la charge de travail, l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens, la relation avec les parents, et l'environnement scolaire. Ces sous-échelles sont corrélées de façon positive, c'est-à-dire que plus les unes augmentent plus les autres augmentent également. Nous avons vu plus haut au travers de l'analyse factorielle menée sur le OLBI adapté au contexte scolaire que cette

sous-dimension avait été formée à partir de la dimension épuisement de la version originale scindée en deux et renvoie à une notion d'épuisement cognitif car à l'incapacité à pouvoir gérer la charge de travail ou encore la pression y étant relative. Elle se différencie en cela, au sein de notre échantillon d'adolescents, de la sous-dimension épuisement physique renvoyant à une notion d'épuisement purement somatique. On remarque ici que certaines sous-échelles de la HSSS corrèlent avec les deux sous-échelles d'épuisement du burnout ; à savoir la charge de travail, l'environnement scolaire, et la relation avec les parents. Ainsi ces trois dimensions relatives au stress scolaire apparaissent autant liées à un épuisement cognitif qu'à un épuisement physique. Au niveau de l'épuisement cognitif, toujours dans l'idée que cette dimension renvoie à une notion inversée de ce qui pourrait être une forme d'activisme, on peut supposer que dans un premier temps le sujet tente de gérer la pression provenant de ces différents domaines. Il finirait ensuite par s'épuiser mentalement de toutes les ressources qu'il pensait pouvoir mobiliser pour y faire face, car ne pouvant plus surmonter le stress en résultant, ne pouvant plus s'adapter du fait d'une trop longue exposition à cette pression. Dans l'autre sens, ces corrélations peuvent s'expliquer par le fait qu'un sujet subissant un état d'épuisement cognitif ne soit plus en mesure de supporter les désagréments causés par son environnement scolaire ainsi que la pression relative à la charge de travail résultant de sa scolarité ou aux attentes parentales. Les autres dimensions de la HSSS à être liées à cette sous-dimension d'épuisement cognitif ne sont pas quant à elles corrélées parallèlement à l'épuisement physique. Il s'agit de l'anxiété concernant l'avenir lointain, le sentiment de vulnérabilité, et l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens, rapportant dans l'ensemble les corrélations les plus fortes à cette sous-dimension ainsi que parmi les corrélations de la matrice en général. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'un épuisement cognitif puisse engendrer une perte de confiance de l'individu en ses capacités ainsi qu'un état d'anxiété en résultant et renvoyer à des questionnements tels que ceux qui sous-tendent ces sous-dimensions du stress scolaire, à la différence de l'épuisement physique renvoyant à une fatigue purement corporelle et donc n'étant pas lié à ce type de dimension du stress. Dans l'autre sens, il est également possible d'interpréter ce résultat sous l'angle des enjeux inhérents à une activité (ici scolaire) et de l'importance de l'impact de ces enjeux par rapport au syndrome d'épuisement. Ici, ces enjeux renvoient autant au narcissisme du sujet qu'à sa réussite sociale. Le sentiment de ne pouvoir atteindre des buts fixés, que ce soit à court ou à long terme, épuiserait le sujet à un niveau psychique.

1.2.3. Corrélations à la dimension « épuisement physique » :

Les sous-échelles de stress-scolaire y étant corrélées sont, par ordre décroissant, la charge de travail, la relation élève/professeur et les méthodes d'enseignement, et la relation aux parents. L'organisation personnelle ainsi que l'environnement scolaire démontrent quant à elles des liens négatifs à cette dimension. La sous-échelle de stress scolaire « charge de travail » démontre ici son lien le plus fort parmi l'ensemble des corrélations de la matrice ; ce résultat appuie le postulat selon lequel le burnout apparaît fortement lié au stress, notamment pouvant être généré par une quantité de travail trop importante à gérer et que le sujet n'est plus en mesure d'assumer. Mais ce qu'il démontre également ici, c'est que parmi toutes les dimensions du burnout sur lesquelles cette sous-échelle a une influence (nous rappelons qu'il s'agit de l'unique dimension du stress scolaire à corrélérer avec toutes les sous-échelles du burnout), c'est au niveau de l'épuisement physique que la charge de travail a l'impact le plus important. Ainsi selon ce résultat, une trop lourde quantité de travail affecterait d'abord l'individu à un niveau somatique, avant de toucher les autres sphères du burnout que sont l'épuisement cognitif, le cynisme et le désengagement (nous verrons plus loin la particularité du lien inversé qu'entretiennent la charge de travail et le désengagement). Sous un autre angle, il apparaît cohérent de dire qu'un individu en situation d'épuisement physique ne soit pas en mesure de gérer une charge de travail importante et que celle-ci lui pose alors problème, d'où une relation positive entre les deux variables au travers de laquelle plus le score de l'une augmente plus le score de l'autre augmente également. La seconde sous-échelle de stress scolaire à obtenir une corrélation importante avec la sous-dimension d'épuisement physique du burnout est la relation élève/professeur et les méthodes d'enseignement. On remarque que cette sous-échelle n'apparaît corrélée qu'à la dimension d'épuisement physique et pas à celle d'épuisement cognitif, comme l'est par exemple la relation aux parents. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les méthodes d'enseignement ainsi que les relations élève/professeur soient liées dans une certaine mesure à la charge de travail et qu'elles impactent donc, à l'instar de cette dernière, plus fortement la dimension physique de l'épuisement. Mais également, par le fait que le sujet puisse probablement plus facilement mobiliser des défenses à l'encontre d'une pression en provenance de ses enseignants qu'en provenance de ses parents, ceci s'expliquant par la corrélation de cette sous-échelle à la dimension de cynisme du burnout. Ces défenses permettraient ainsi de protéger le sujet d'être affecté à un niveau cognitif par ce type de stress, ce qui n'est pas le cas concernant les relations aux parents, touchant à la fois l'épuisement physique mais également l'épuisement

cognitif et le cynisme. Enfin, en ce qui concerne les sous échelles organisation personnelle et environnement scolaire, on observe une corrélation négative en rapport à l'épuisement physique. C'est-à-dire que plus le score des unes augmente plus celui de l'autre diminue. Il est possible d'interpréter ce résultat par le fait que plus le sujet se retrouverait épuisé physiquement moins il ferait attention aux détails de son environnement scolaire ainsi qu'à son organisation et moins ces dernières lui poseraient problème. À l'inverse, on peut supposer que le fait de pouvoir être stressé par la qualité de l'environnement scolaire ou encore par un manque d'organisation apparaîtrait significatif de ressources dont le sujet dispose et donc le protégeant de l'épuisement. Paradoxalement, on aurait pu supposer que le fait d'être organisé dans son travail scolaire eût été un moyen d'alléger la charge de travail. Mais on observe au contraire d'après nos résultats, qu'un sujet dépassé par la quantité de travail à laquelle il aurait à faire face ne parviendrait plus à s'organiser et que de ce fait, cela ne lui causerait plus de stress.

1.2.4. Corrélation à la dimension « désengagement » :

Les sous-échelles de stress-scolaire y étant corrélées sont, par ordre décroissant, le sentiment de vulnérabilité, l'organisation personnelle, et l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens. Enfin, la charge de travail est corrélée à cette dimension du burnout de façon négative. Il s'agit de la seule dimension du burnout avec laquelle cette sous-échelle du stress scolaire est corrélée négativement. On observe également que le reste des corrélations sont les plus faibles de la matrice, étant comprises entre 0,15 et 0,09 ; et qu'il s'agit de la sous-dimension du burnout ayant le moins de corrélations avec les sous-échelles du stress scolaire. Tout d'abord, le fait que la charge de travail soit liée de façon négative au désengagement peut s'expliquer par le fait qu'un sujet se désengageant de son activité scolaire ne soit plus stressé par la quantité de travail qu'il aurait à gérer. Inversement, quelqu'un pour qui la charge de travail lui étant attribuée poserait problème serait exposé à ressentir de l'épuisement ainsi que du rejet (le cynisme) envers son activité, mais serait encore en quelque sorte engagé dans celle-ci. En cela, la sous-dimension désengagement du burnout constitue une particularité du syndrome d'épuisement en le fait qu'elle amène le sujet à se retirer de son activité et à la désinvestir sans pour autant que cela constitue du rejet comme c'est le cas pour le cynisme. Ceci serait également la raison pour laquelle on observe un lien positif avec l'organisation personnelle alors qu'avec le cynisme ce lien est négatif comme nous l'avons vu plus haut. En effet, il aurait été logique de s'attendre à ce que le lien de

l'organisation personnelle avec le désengagement soit également négatif, du fait que ressentir du stress causé par un manque d'organisation puisse être interprété comme une forme d'engagement. Or ici, on observe que plus un sujet est désengagé de sa scolarité, plus un manque d'organisation peut lui poser également problème. On pourrait expliquer ce lien à l'instar de ce que l'on peut observer pour le sentiment de vulnérabilité ainsi que pour l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens, par le fait qu'être désengagé constitue en soi un certain renoncement pouvant du même coup contenir une certaine blessure narcissique ainsi qu'un retournement de l'agressivité contre soi. Ainsi, si la charge de travail générée par l'activité ne pose plus problème, un manque d'organisation ou encore un sentiment de ne pas être à la hauteur de ses propres attentes inhérent à l'individu propre est à l'inverse blessant et génère du stress à un niveau immédiat. Ceci s'opérant dans un mouvement d'allers-retours entre le désengagement et le stress : un individu amené à se désengager de son activité au travers de la manifestation d'un syndrome d'épuisement ressentirait du stress qui à son tour l'entraînerait à s'épuiser et se désengager encore plus, et ainsi de suite.

Ces analyses de corrélations apportent donc des informations intéressantes quant à la nature des liens entretenus entre les différents facteurs du stress scolaire avec les facteurs du syndrome d'épuisement, notamment par les raisons pour lesquelles ils s'entraînent les uns et les autres ou qu'au contraire ils s'opposent. Il apparaît donc pertinent d'approfondir ces observations par des analyses de régression permettant d'observer des liens de causalité entre les variables et de tester si l'on retrouve les mêmes caractéristiques que précédemment, et ce tout en condensant l'ensemble des sous-échelles alternativement pour l'une ou l'autre des mesures sur des scores globaux.

2. Analyse de régression des sous-échelles de la HSSS sur le score global du OLBI :

Les corrélations observées entre les différentes sous-échelles du stress scolaire et du burnout nous invitent à approfondir les analyses afin de savoir quels seraient parmi les sous-échelles du stress scolaire les prédicteurs les plus pertinents du score global du OLBI. Pour cela nous avons pratiqué une analyse de régression dans laquelle la variable dépendante est le score global du OLBI et les variables indépendantes les sous-échelles de la HSSS. Ceci permet d'apprécier de façon globale quels facteurs de stress scolaire peuvent influencer le score de burnout à un niveau général.

Tableau 2.2.1. Tableau récapitulatif du modèle :

Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur Standard d'estimation
1	,533 ^a	,285	,277	7,448

Tableau 2.2.2. Table des ANOVA :

Modèle		Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	19679,595	9	2186,622	39,413	,000 ^a
	Résidu	49487,279	892	55,479		
	Total	69166,874	901			

Nous obtenons ainsi un modèle expliquant 28% (coefficient de détermination R²) de la variance du score de burnout entraîné par les sous-échelles de stress scolaire (F(9,892) = 39,41 ; p = 0,000).

Tableau 2.2.3. Tableau des coefficients :

La table suivante donne les coefficients de régression standardisée « Beta » ainsi que leur seuil de significativité (Sig.) permettant de voir quelles VI (sous-échelles de la HSSS) prédisent de façon significative la VD (score global du OLBI) :

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur Std.	Beta		
1	(Constant)	47,751	,248		192,505	,000
	HSSS 1	3,091	,248	,354	12,482	,000
	HSSS 2	-,291	,249	-,033	-1,171	,242
	HSSS 3	-1,536	,248	-,175	-6,195	,000
	HSSS 4	-,009	,251	,000	-,034	,973
	HSSS 5	,759	,249	,086	3,046	,002
	HSSS 6	1,307	,247	,150	5,283	,000
	HSSS 7	,663	,247	,076	2,682	,007
	HSSS 8	1,877	,248	,215	7,574	,000
	HSSS 9	1,855	,246	,213	7,532	,000

On observe que dans l'ensemble, on retrouve au niveau des variables indépendantes prédictrices du score global de burnout, les mêmes sous-échelles de stress scolaire qu'au niveau de la table des corrélations entre sous-échelles. Ceci à l'exception des sous-échelles « environnement scolaire » (facteur 2) et « indépendance » (facteur 4), qui ne corrélaient déjà pas fortement avec les sous-échelles du burnout. Le lien n'apparaît plus significatif ici pour ces deux facteurs qui ne prédisent pas le score global du OLBI ($p = 0,242$ pour le facteur 2 ; $p = 0,973$ pour le facteur 4).

Les sous-échelles apparaissant prédictrices du score global de burnout sont relevées en rouge sur la table. Elles sont, dans l'ordre décroissant : la charge de travail (facteur 1), la relation avec les parents (facteur 8), la relation élève/professeur et les méthodes d'enseignement (facteur 9), l'anxiété concernant l'avenir lointain (facteur 6), le sentiment de vulnérabilité (facteur 5) et enfin l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens (facteur 7). La sous-échelle 3 « organisation personnelle » démontre quant à elle un lien inversé, c'est-à-dire négatif, elle est donc protectrice par rapport au burnout.

2.1. La charge de travail :

Tout d'abord, l'analyse de régression menée confirme l'importance de la charge de travail au niveau du stress scolaire comme prédicteur du score total de burnout. Il apparaît encore une fois que cette sous-échelle démontre le lien le plus fort à cette mesure du syndrome d'épuisement et ceci même à un niveau global, parmi toutes les autres sous échelles de la HSSS. Il apparaît donc clairement ici que le sentiment d'avoir trop de travail à gérer et de ne plus pouvoir l'assumer serait la première cause de l'épuisement (dans cette analyse toutes sous-échelles du OLBI confondues). Si dans le détail des sous-échelles du OLBI le facteur « désengagement » entretenait une corrélation négative avec ce facteur du stress scolaire qu'est la charge de travail, cette caractéristique n'apparaît plus au travers de l'analyse de régression. Le lien s'avère ici statistiquement positif indiquant que plus la charge de travail est insupportable à gérer, plus le score de burnout rapporté au OLBI par le sujet est élevé. Autrement dit, le fait d'être dérangé par le sentiment d'avoir trop de devoirs en classe ou à la maison, avec des items relatifs à cette sous-échelle tels que : « Réviser en vue des contrôles » (item 2), « Trop d'évaluations en classe » (item 19) « Trop de devoirs à faire à la maison » (item 24), ou encore « Les contrôles » (item 29), apparaît comme un indicateur pertinent d'une symptomatologie relative à un syndrome d'épuisement.

Il nous est possible de questionner ici la contenance même du sens de ce résultat que l'on peut interpréter soit sous l'angle d'une charge de travail perçue, soit d'après une charge de travail importante effective. S'agissant d'échelles d'auto-évaluation, la part de subjectivité de la mesure reste non négligeable. Cependant, qu'il s'agisse d'une perception subjective de la charge de travail ou d'une charge de travail réellement trop importante à gérer et ressentie comme telle par l'individu, le facteur apparaît ici « prédicteur » du burnout. La surcharge ou le *sentiment* de surcharge de travail précède la manifestation du syndrome d'épuisement. Il est à noter en effet qu'une analyse de régression reste le test d'un lien de causalité statistique entre une variable indépendante sur la variation d'une variable dépendante. Elle dépasse ainsi la question de la subjectivité de la mesure pour n'en garder que la substance effective dans sa capacité prédictive. La significativité du lien signe le fait que c'est au final le vécu subjectif du sujet, ou encore la charge de travail perçue plutôt qu'effective, qui fait sens.

2.2. La relation aux parents :

Les deuxièmes facteurs à apparaître les plus prédicteurs du score global du OLBI sont, de façon quasiment égale, les relations aux parents ainsi que les relations aux enseignants. Si au niveau de l'analyse de corrélation entre les différentes sous-échelles on observait que ces deux sous-échelles du stress scolaire influençaient des dimensions différentes du burnout, au travers d'une analyse de régression menée sur le score global de ce dernier on ne retrouve plus de différences. Le lien apparaît ici statistiquement positif et significatif.

A l'instar des résultats obtenus au travers de l'analyse de corrélation, la relation avec les parents démontre un lien légèrement plus important au burnout que la relation aux enseignants. Les items relatifs à cette sous-échelle ; à savoir « *Arriver à m'entendre avec mes parents* » (item 3), « *Que l'on attende de moi que je me comporte comme un(e) adulte sans en avoir les privilèges* » (item 6), « *Trop de pression de mes parents concernant ma réussite à l'école* » (item 16) ; renvoient lorsqu'ils posent problème à une notion de conflit parents/enfant ainsi qu'à une question de pression concernant la scolarité (item 16). Ainsi, le lien de cette dimension au syndrome d'épuisement peut s'interpréter par une impossibilité à tolérer le conflit avec les parents ainsi que leurs attentes et la pression pouvant en découler, ceci générant du stress. Ce stress n'étant plus gérable et trop massif pour le sujet, il aboutit à un épuisement des capacités de celui-ci à rebondir et à dépasser le conflit, entraînant la manifestation du syndrome de burnout.

Il est également possible de lire au travers de ce résultat, d'un point de vue psychodynamique, une difficulté d'élaboration du travail de deuil propre à l'adolescence. En effet, on sait que cette période de la vie se joue au travers d'une remise en question des imagos parentales, notamment de l'idéalisation dont elles étaient l'objet au cours de l'enfance, entraînant une opposition du jeune sujet à l'encontre de ces dernières, résultant sur une dynamique de conflit continuelle et plus ou moins durable et intense dans le temps, caractéristique de cette étape du développement. Ce conflit apparaît nécessaire au renoncement de l'idéalisation des parents de même qu'à la résolution succincte et théoriquement définitive de la résurgence du complexe d'œdipe se manifestant à cet âge. C'est ainsi en sortant de ce conflit que le sujet devient sujet en tant que tel, capable de s'affirmer dans ses choix et de s'assumer dans sa différence et sa spécificité. Il est à noter que c'est un travail qui se réalise progressivement autant du côté de l'adolescent que de celui des parents. Il est en effet possible que certains parents ne permettent pas ce détachement à leur

enfant, en tenant par exemple des positions rigides sur leurs attentes, en ne lui permettant pas de choisir sa propre voie pouvant être différente de celle qu'ils envisageaient pour lui au départ, ou encore en projetant sur lui leur propre narcissisme et les blessures dont il est porteur et en attendant de la part de leur enfant qu'il y apporte réparation. Cette gratification idéale et sans fin ne pouvant être atteinte par le sujet, il s'enferme dans la recherche d'une reconnaissance impossible à obtenir de la part d'un parent jamais satisfait et perçu inconsciemment comme « tout-puissant ». Ainsi ici, le fait que cette dimension conflictuelle de la relation aux parents soit prédictrice du syndrome d'épuisement pourrait signifier que le sujet est « emprisonné » dans cette dynamique ; soit du fait de sa propre problématique, soit parce que les positionnements parentaux ne lui permettent pas d'évoluer au-delà. Ne pouvant s'en sortir il y épuise ses ressources, résultant sur le burnout.

2.3. La relation aux enseignants :

En ce qui concerne les relations élève/professeur ainsi que les méthodes d'enseignement, l'interprétation du résultat diffère légèrement. Les items relatifs à cette sous-échelle sont : « *Des cours ennuyeux* » (item 4) et « *Arriver à m'entendre avec mes professeurs* » (item 20) ; l'un renvoyant à une attente de la part de l'élève envers l'enseignement et l'autre à une notion de conflit avec les enseignants eux-mêmes. On peut rappeler ici les observations faites à partir de l'analyse factorielle réalisée sur l'échelle de la HSSS dans sa version validée en langue française ; à savoir notamment que cette sous-échelle a tout d'abord perdu un item de sa version originale ayant rejoint la sous-échelle « indépendance » et qui renvoyait à une notion de conflit avec les enseignants mais plus sous l'angle d'une opposition, et que d'autre part elle s'est regroupée avec un item de la sous-échelle « méthode d'enseignement », sous-échelle ayant elle-même perdu deux de ses items de la version originale au profit des sous échelles « environnement scolaire » et « indépendance ». On observe justement ici que ces deux sous-échelles n'apparaissent pas significativement prédictives du burnout. On peut donc déduire de cela que les items composants à présent cette dimension du stress scolaire « relations élève/professeur et méthodes d'enseignement » renvoient directement aux facteurs les plus susceptibles de générer un stress important chez un individu. Celle-ci même peut avoir des conséquences nocives pour son équilibre de par le lien que démontre cette sous-échelle au syndrome d'épuisement. Ainsi, être confronté à un contenu de l'activité n'étant pas à la hauteur des attentes que l'on peut en avoir au départ et le fait de se trouver dans une relation conflictuelle

à ses professeurs apparaît prédicteur du burnout. On peut retrouver au travers de ces résultats les observations faites auprès d'adultes concernant le syndrome d'épuisement et ses éventuelles déterminants, notamment en ce qui concerne la nature de l'activité en elle-même et le fait que le sujet puisse en être déçu du fait qu'elle ne réponde pas à ses attentes, mais également au travers de la recherche non aboutie d'une reconnaissance de la part de ses supérieurs hiérarchiques. Il est en effet possible d'interpréter que le fait d'avoir du mal à s'entendre avec ses professeurs soit prédicteur du burnout du fait que cela constitue un manque dans l'accomplissement personnel et dans la réalisation de soi, entraînant là encore l'épuisement des ressources du sujet. En effet, dire qu'arriver à s'entendre avec ses professeurs « pose problème » peut impliquer de façon latente que le but recherché est de « s'entendre » avec eux, l'inverse résultant à un sentiment de frustration d'où un stress. Ici, le terme « s'entendre » avec quelqu'un peut contenir différentes interprétations. Notamment le fait de ne pas être en conflit avec la personne ou encore également, au-delà du fait de ne pas être en conflit, être apprécié par cette dernière. Or, c'est ici que l'on retrouve la recherche de reconnaissance de la part d'une personne investie dynamiquement. Si les efforts fournis dans le but d'obtenir cette reconnaissance n'obtiennent pas de résultats, et si la personne dispensaire de cette reconnaissance est positionnée pour le sujet comme un individu de référence, notamment dans le cas d'adolescents pour qui les enseignants sont des « adultes référents », les atteintes au niveau narcissique peuvent être conséquentes. On aurait tendance à négliger l'impact que peuvent avoir ces relations au niveau de l'estime de soi du sujet notamment démontré ici par ce lien sous un versant destructif. On peut également supposer à l'inverse, à l'instar de ce qui est démontré chez l'adulte qu'un sentiment de reconnaissance, lorsque celle-ci est recherchée, serait protecteur du syndrome d'épuisement.

2.4. L'anxiété concernant l'avenir lointain :

Le lien suivant à prédire significativement le burnout, à savoir « l'anxiété concernant l'avenir lointain » peut être expliqué comme nous l'avons vu plus haut relativement à l'analyse de corrélation, sous l'angle des enjeux inhérents à la scolarité. Les items composants cette sous-échelle sont les suivants : « *M'inquiéter sur le fait de pouvoir suivre le cursus d'études supérieures de mon choix* » (item 25) et « *M'inquiéter sur le fait de réussir à trouver un travail à la fin de mes études* » (item 31). Ces items renvoient aux attentes que nourrit le sujet concernant son avenir et à la pression plus ou moins forte à laquelle elles peuvent aboutir lorsqu'il s'agit de les atteindre. L'orientation académique ainsi que la réussite

professionnelle future peuvent l'une comme l'autre être entièrement dépendante de la façon dont est menée la scolarité, dans sa dimension de réussite (ou non) en temps réel. Les enjeux sont parfois importants et peuvent renvoyer autant à des attentes personnelles qu'à des attentes émanant des proches (comme nous l'avons vu, famille, entourage) et ainsi pouvant peser lourd sur l'estime de soi du sujet. La pression en découlant est relative à la plus ou moins grande possibilité d'atteindre les buts fixés : s'ils sont démesurément élevés, au-delà des capacités du sujet, ou encore si une situation d'échec entrave leur réalisation en les rendant inatteignables, ils peuvent rapidement « absorber » toute l'énergie du sujet, entièrement investie dans la course. Ainsi le fait que ce type de stress scolaire soit ici significativement prédictif du burnout démontre que plus l'écart entre les capacités de réussite effective ou perçue et la réalisation concrète des attentes est grand, plus le stress augmente entraînant l'épuisement du sujet. Lorsque les efforts mis en œuvre sont importants mais que les résultats obtenus de ces efforts sont faibles c'est alors l'anxiété qui prime signant une difficulté à envisager d'autres aboutissements. De même, lorsque d'un point de vue social, malgré les efforts fournis et les résultats obtenus, l'espérance d'atteindre les buts fixés est faible, comme en temps de crise où l'on entend de façon récurrente que l'échec peut toucher l'individu même s'il a réalisé le cursus nécessaire à sa réussite, l'activité est alors source de pression car il ne s'agit plus de réussir mais de faire toujours plus, parfois au-delà des ressources disponibles. Comme pour ce qui a pu s'observer chez l'adulte c'est de fait le conflit entre ces ressources et le résultat visé, pouvant être à long terme, qui crée l'épuisement. D'ailleurs, on aura remarqué que si au travers d'une analyse de régression cette sous-échelle du stress scolaire apparaît significativement prédictive du burnout, elle n'était dans notre analyse de corrélation précédente reliée qu'aux facteurs « cynisme » et « épuisement cognitif » et n'était pas relié au désengagement. Le cynisme pouvant constituer une défense à court terme, c'est bien le fait de ne pas pouvoir se désengager de cette pression inhérente aux enjeux relatifs à l'activité qui crée un stress suffisamment important pour amener à l'effondrement des capacités à faire face du sujet. Ceci se manifestant par le fait que dans une analyse de régression portant sur le score global de la mesure du burnout, à savoir le OLBI toutes sous-échelles confondues, le lien reste significativement positif.

2.5. Le sentiment de vulnérabilité :

Toujours parmi les sous-échelles de la HSSS à prédire le score global du OLBI, le sentiment de vulnérabilité apparaît également significativement explicatif. Les items composant cette sous-échelle sont les suivants : « *Eprouver des difficultés à gérer mes sentiments* » (item 5), « *Donner une mauvaise réponse en classe* » (item 11), « *Que l'on me demande de répondre à une question en cours, quand je ne connais pas la réponse* » (item 21), « *Avoir des sentiments négatifs envers moi-même* » (item 28). Deux de ces items, à savoir l'item 5 et l'item 28, renvoient à une gestion des émotions et de l'estime de soi ; et les deux autres, l'item 11 et l'item 21, renvoient à des défenses narcissiques et à ce qu'elles peuvent tolérer de blessures auxquelles le sujet peut être confronté dans son environnement scolaire au niveau de ses capacités de travail. Ainsi cette sous-échelle mesure ces différents paramètres susceptibles d'être influencés par l'expérience que fait le sujet de son environnement scolaire. Il se pourrait que celui-ci déstabilise la confiance que le sujet a en lui-même, car lui fasse ressentir trop massivement une dévalorisation et donc induise chez lui un sentiment de vulnérabilité. Afin d'être dépassé, il serait nécessaire que la dimension scolaire ait moins d'importance à ce niveau, et que le sujet puisse rebondir sur d'autres appuis afin de diversifier les sources de valorisation qu'il est susceptible de trouver autour de lui. Ainsi pour un individu pour qui l'activité scolaire serait une source exclusive d'estime de soi, des blessures même bénignes à ce niveau prendrait rapidement un caractère insurmontable, et pourrait l'amener à s'épuiser, résultant sur la manifestation d'un syndrome de burnout. Mais à l'instar de ce qui peut s'observer chez l'adulte, il arrive parfois que même avec de bonnes assises narcissiques, la nature de l'activité amène à décourager le sujet et lui fasse perdre confiance, du fait de résultats sans cesse décevants et d'une absence de compensation de ces derniers. Ces observations rejoignent celles faites plus haut, à savoir que la part subjective de la nature de l'activité en elle-même et de son impact sur l'équilibre de l'individu n'est pas à négliger. Si le fait de donner une mauvaise réponse en classe puisse être blessant en soi mais qu'il est suivi d'une gratification compensatrice par ailleurs quelle qu'elle soit, alors le sentiment d'échec peut être dépassé. Si au contraire ce sentiment d'échec est sans cesse renouvelé et renforcé au travers d'une remise en question continuelle des capacités du sujet, celui-ci n'est plus protégé alors, et il s'épuise à rechercher cette gratification lui faisant cruellement défaut. Le sentiment de vulnérabilité est alors prédicteur du burnout en ce qu'il signe une position d'échec massive du sujet générée par une activité incapable de la compenser.

2.6. L'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens :

Enfin, la dernière des sous-échelles du stress scolaire à prédire le burnout est l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens. Les items la composant sont : « *Attendre des résultats d'examens* » (item 10) et « *Attendre mes notes définitives* » (item 34). Il s'agit ici de l'autre versant de l'anxiété concernant l'avenir à savoir portant sur des résultats d'examens renvoyant à des enjeux de performances immédiates. On peut retrouver ici également une certaine dimension de confiance en soi ; au travers de l'assurance qu'a le sujet de sa réussite à court terme, là ou l'autre sous-échelle d'anxiété concernant l'avenir renverrait plutôt pour sa part à une confiance en l'avenir lui-même. Il peut s'agir de ce fait du stress scolaire le plus basique car renvoyant à la scolarité dans sa mesure la plus concrète en temps réel, au travers de ses évaluations et des résultats en découlant. Si chez l'adulte il est observé que l'anxiété-trait entretient un lien au burnout, on retrouve ici également chez l'adolescent d'une certaine façon cette caractéristique au travers de cette sous-échelle du stress scolaire. Car il est à noter que dans le système scolaire les évaluations à proprement parler, c'est-à-dire sanctionnées par des résultats concrets de notation, sont permanentes (plusieurs fois par semaine et parfois par jour), plus que dans la majorité des activités professionnelles en général. Ainsi se sentir anxieux pour ses résultats d'examens renverrait à se sentir anxieux de façon permanente (d'où la dénomination « *anxiété-trait* » car renvoyant à un trait de personnalité ; à la différence d'une *anxiété ponctuelle* ; ce que l'on nomme « *l'anxiété-état* » caractérisée par des pics d'anxiété liée à des événements précis au sein d'un trait général de non *anxiété*). Ce stress du sujet lié à son activité l'amènerait à l'épuisement car il ne lui serait plus possible de retrouver des moments de sécurisation et d'apaisement. Là encore, on peut supposer que l'*anxiété-trait* n'est pas obligatoirement inhérente au sujet par un manque de confiance en lui-même, mais qu'elle se soit construite au sein de sa personnalité au fil d'une série d'événements traumatisants au cours de sa scolarité lui ayant fait perdre confiance. Tout comme ce que nous avons pu voir plus haut concernant le sentiment de vulnérabilité, une activité à caractère « *abrasif* » pour l'équilibre du sujet, de par le fait qu'il n'y trouve aucune assurance et qui ne lui apporte jamais de sentiment d'autosatisfaction, pourrait autant le blesser narcissiquement que le plonger dans un état d'insécurité constant. Ainsi, même un sujet ayant au départ confiance en lui en sa capacité à obtenir des résultats satisfaisants, confronté trop durablement et de façon consécutive à des échecs et à des déceptions serait amené, par effet de conditionnement, à appréhender toute nouvelle évaluation. On peut mesurer ici la dimension pathogène, pour l'équilibre psychique du sujet, que peuvent avoir

certaines politiques scolaires encourageant la sous-notation, par le lien démontré de cette sous-échelle de stress scolaire à un syndrome tel que celui du burnout.

2.7. L'organisation personnelle :

Le dernier lien significatif observé au sein de cette analyse de régression avec le score global du OLBI est celui de la sous-échelle « organisation personnelle ». Cependant ce lien apparaît négatif, c'est-à-dire qu'il prédit le burnout mais de façon inversée, ce qui veut dire que plus l'organisation personnelle pose problème, plus le score observé de burnout diminue. Le stress concernant l'organisation personnelle s'avère donc « protecteur » par rapport au burnout. Les items composant cette sous-échelle sont : « *Apprendre la mauvaise leçon pour un examen* » (item 1), « *Manquer des cours* » (item 15), « *Ne pas rendre un devoir à la date fixée* » (item 26) et « *Oublier de faire un devoir* » (item 32). Nous avons vu plus haut au travers de l'analyse des corrélations le lien quelque peu particulier qu'entretient cette sous-échelle avec les sous-échelles du burnout ; notamment négatif avec le cynisme et l'épuisement physique, mais positif avec le désengagement. Nous avons observé qu'il pouvait s'agir là d'un indicateur du fait qu'avoir un problème avec le sentiment de manquer d'organisation signifiait un fort investissement de l'activité, pouvant a contrario se retourner contre le sujet par une blessure narcissique lorsqu'il est nécessaire pour celui-ci de s'en désengager. Or ici, au travers de l'analyse de régression, on n'observe plus que le côté « engagement dans l'activité » de cette sous-échelle puisqu'à un niveau global du burnout elle est le signe qu'il n'est pas présent. Ainsi, s'inquiéter de suivre assidûment les cours, de rendre les devoirs attribués tel qu'il se doit ou encore d'être préparé de façon satisfaisante à un examen indique que le sujet est investi dans sa scolarité et que même si cela génère un stress, on pourrait y voir un stress « positif » puisqu'il apparaît protecteur d'une dimension pathologique telle que celle du syndrome d'épuisement. De plus, ce type de stress laisse la possibilité au sujet de s'adapter puisqu'il fait appel à ses propres ressources attentionnelles et ne dépend pas d'autres facteurs tel que ce que l'on a pu voir plus haut concernant les autres dimensions du stress scolaire, pouvant dépendre à la fois de la subjectivité de l'individu mais également de l'activité scolaire ou de l'environnement du sujet.

Nous avons donc pu voir ici au travers de cette analyse de régression la façon dont le stress scolaire, mesuré par la HSSS, peut influencer le syndrome d'épuisement chez l'adolescent et la relation qu'entretiennent ces deux facteurs entre eux. Il est également

possible à ce stade des analyses d'observer que nos résultats corroborent le fait qu'il existe bien un syndrome d'épuisement pouvant se manifester à cet âge en lien à une activité scolaire, et qu'il est possible d'en mesurer les manifestations à l'aide d'une échelle originellement conçue pour les adultes et en lien à une activité professionnelle.

Si dans cette analyse le stress scolaire est prédicteur du burnout du fait que l'on ait testé les qualités de ses sous-échelles en tant que variables indépendantes avec pour variable dépendante le score global du OLBI, il apparaît intéressant de tester dans l'autre sens si de façon inverse le burnout peut de même être prédicteur du stress scolaire.

3. Analyse de régression des sous-échelles du OLBI sur le score global de la HSSS :

Nous avons pu observer à l'aide d'une analyse de corrélation les liens existants entre les différentes sous-échelles du burnout et du stress scolaire. Il serait intéressant là encore de tester au travers d'une analyse de régression si les mêmes liens se retrouvent. Pour cela nous avons pratiqué une analyse de régression identique à celle que nous venons de voir, mais cette fois dans laquelle la variable dépendante est le score global de la HSSS et les variables indépendantes les sous-échelles du OLBI. Ceci permet à nouveau d'apprécier de façon globale quels facteurs du burnout peuvent influencer le score de stress scolaire à un niveau général.

Tableau 2.3.1. Tableau récapitulatif du modèle :

Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard d'estimation
1	,392 ^a	,153	,150	23,382

Tableau 2.3.2. Table des ANOVA :

Modèle		Somme de carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	88885,117	4	22221,279	40,646	,000 ^a
	Résidu	490936,812	898	546,700		
	Total	579821,929	902			

Nous obtenons ainsi un modèle expliquant 15% (coefficient de détermination « R square » ou R²) de la variance du score de stress scolaire entraîné par les sous-échelles du OLBI (F(4,898) = 40,65 ; p = 0,000).

On observe ici d'entrée que la part de variance de la HSSS expliquée par le burnout est beaucoup plus faible qu'à l'inverse ne l'était la part de variance du burnout expliquée par le stress scolaire. Il semble ainsi que le stress scolaire soit plus prédictif du burnout que

l'inverse, ou du moins, à moindre mesure dans un mouvement d'aller-retour entre les deux facteurs une fois que le syndrome d'épuisement serait amorcé.

Tableau 2.3.3. Tableau des coefficients :

La table suivante donne les coefficients de régression standardisée « Beta » ainsi que leur seuil de significativité (Sig.) permettant de voir quelles VI (sous-échelles du OLBI) prédisent de façon significative la VD (score global de la HSSS) :

Modèle	Coefficients non-standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Erreur Std.	Beta		
1 (Constant)	132,324	,778		170,063	,000
OLBI 1	3,095	,779	,122	3,975	,000
OLBI 2	9,069	,779	,358	11,649	,000
OLBI 3	-,021	,779	,000	-,027	,979
OLBI 4	2,592	,779	,102	3,330	,001

On observe au niveau des variables indépendantes, c'est-à-dire des sous-dimensions du burnout, prédictrices du score global de stress scolaire, des modifications par rapport à la table des corrélations entre sous échelles. Les sous-échelles apparaissant prédictrices du score global de la HSSS sont dans l'ordre décroissant : l'épuisement cognitif (facteur 2), le cynisme (facteur 1) et le désengagement (facteur 4). Le lien à l'épuisement physique n'apparaît plus significatif ici ($p = 0,979$ pour le facteur 3). Ce résultat peut signifier que seulement le stress scolaire peut entraîner un épuisement physique mais pas l'inverse. On se souvient qu'au niveau de la table de corrélation cette sous-échelle entretenait le lien le plus fort entre toutes avec la sous-échelle « charge de travail » de la HSSS. Or, le fait qu'ici au travers d'une analyse de régression, l'épuisement physique n'apparaisse pas prédicteur du stress peut signifier qu'il s'agit d'une relation à sens unique allant du stress vers le burnout. De même, il n'apparaît aucun lien inversé, c'est-à-dire négatif, entre ces variables qui dirait que le burnout est protecteur du stress. Ainsi, même si ce n'est qu'à une part de 15 % du total de sa variance,

du peu que le syndrome d'épuisement puisse prédire le stress scolaire il n'en est qu'exclusivement générateur.

3.1. L'épuisement cognitif :

On observe donc qu'il ne s'agit plus de l'épuisement physique mais uniquement de l'épuisement cognitif qui, une fois que le sujet souffrirait de burnout, serait susceptible d'entraîner du stress au niveau de la scolarité. Les items composant cette sous-échelle au sein du OLBI sont les suivants : « *Je supporte très facilement la pression du travail scolaire* » (item 5, inversé), « *Après le lycée, j'ai encore de l'énergie pour mes loisirs* » (item 10, inversé), « *Après le lycée, je me sens souvent physiquement et émotionnellement à bout* » (item 12) et « *Je suis parfaitement capable de gérer la quantité de travail scolaire qui m'est donné* » (item 14, inversé). Il est possible d'interpréter ce résultat dans le sens où un sujet atteint d'épuisement cognitif, se sentant « à bout » et ne supportant plus aucune charge de travail (notamment en référence à l'items 5 et 14), devienne ainsi totalement intolérant à toute demande quelle qu'elle soit en provenance de son activité scolaire, ou de son environnement y faisant référence (relation aux parents et aux enseignants, question d'avenir ou d'orientation...). Une fois les capacités de faire face, de gestion des émotions, de confiance en soi et en son environnement, ayant été « consommées », le sujet ne serait plus en mesure d'être confronté comme nous l'avons vu plus haut à des sources de tensions, car il n'aurait plus les ressources nécessaires à ce niveau pour y répondre. Si, à l'instar des résultats de cette analyse, une fatigue physique extrême liée au burnout ne génère pas de stress ; le sujet étant comme placé « hors jeu » à ce niveau ; ce serait l'épuisement mental qui pour sa part pourrait entretenir du stress. Les deux facteurs s'entretiendraient ainsi l'un l'autre. Nous avons vu au cours de l'analyse factorielle menée sur l'échelle du OLBI que les deux sous échelles « épuisement physique » et « épuisement cognitif » se distinguaient chez l'adolescent. A la différence de l'épuisement physique, l'épuisement cognitif renverrait à une notion opposée à celle d'activisme, donc du côté d'une incapacité et d'un sentiment d'échec, d'une frustration. De ce fait, si l'épuisement physique ne génère pas d'émotions dysphoriques si ce n'est la fatigue en elle-même, on peut supposer que l'épuisement cognitif entraîne pour sa part de nombreux remaniements dynamiques pathogènes. Une angoisse de castration ou encore des blessures narcissiques pourraient s'y rattacher, et donc du stress, notamment scolaire puisque dans ce cas le syndrome de burnout se cristalliserait autour de cette activité.

3.2. Cynisme et désengagement :

Les deux autres variables à apparaître prédictrices du stress scolaire au niveau des sous-échelles du burnout sont le cynisme et le désengagement. Les items composant la sous-échelle du cynisme sont les suivants : « *Je trouve sans cesse des aspects nouveaux et intéressants à mon travail scolaire* » (item 1 ; inversé), « *Il m'arrive de plus en plus souvent de parler péjorativement du lycée en général* » (item 3), « *Quand je suis au lycée, il m'arrive souvent de me sentir vidé(e) émotionnellement* » (item 8), « *Avec le temps, on perd le sens des véritables raisons d'aller au lycée* » (item 9) et « *Il m'arrive parfois d'être vraiment écœuré(e) du lycée* » (item 11). La sous-échelle « désengagement » est pour sa part composée des items : « *Ces derniers temps, j'ai tendance à exécuter ce qui relève du travail scolaire de façon mécanique* » (item 6), « *Je vis ma scolarité comme un véritable défi* » (item 7, inversé), « *Je suis de plus en plus engagé(e) dans ma scolarité* » (item 15, inversé) et « *Quand j'étudie ou que je fais un devoir, je me sens dynamique* » (item 16, inversé).

Nous avons vu au cours des analyses précédentes que la sous-dimension « cynisme » du burnout pouvait contenir la particularité de jouer le rôle d'une mise à distance défensive de l'activité avec une connotation de dévalorisation de cette dernière. Cette observation nous avait amené à distinguer cette sous-échelle de celle du « désengagement », constituant également une mise à distance de l'activité mais plus sur le versant d'un détachement et d'une démotivation, sans affect négatif particulier dirigé à l'encontre de cette dernière. Nous avons également observé au cours des analyses de corrélation que le cynisme entretenait un lien négatif avec la sous-échelle « organisation personnelle » du stress scolaire, du fait qu'elle va dans le sens inverse de l'investissement qui la sous-tend. Ce lien la différenciait également de la sous-échelle « désengagement », lui démontrant pour sa part une corrélation positive. Cette observation était de même valable concernant la sous-échelle « charge de travail » de la HSSS ; corrélée positivement au cynisme et négativement au désengagement. Ces observations nous avaient amené à la conclusion suivante : le cynisme et le désengagement constituent tous les deux des mises à distance défensives de l'activité reconnue comme pathogène par le Moi. Néanmoins, le fait qu'ils apparaissent indépendants et différenciés l'un de l'autre au sein d'un échantillon d'adolescents, signifierait qu'il s'agit de deux mouvements différents opérés au sein de la dynamique du sujet en réaction au désinvestissement de l'activité suscité par le syndrome d'épuisement. Le premier, dont l'agressivité générée par le mouvement de renoncement apparaît de façon patente car dirigée à l'encontre de l'activité, dénigre cette dernière en la rendant indigne d'un quelconque investissement. Le second,

amène le sujet à se désengager de l'activité et à la désinvestir également mais sous apparence, sans affect. Sous apparence seulement car le fait qu'il entretienne un lien avec le stress signifierait, comme nous l'avons vu plus haut, que l'agressivité serait en réalité retournée contre le sujet : c'est en quelque sorte lui qui serait indigne d'investir l'activité.

Ainsi, si dans le détail ces deux sous-dimensions du burnout étaient différenciées dans leurs rapports qu'elles entretenaient avec les sous-échelles de stress scolaire, à un niveau global ces différences n'apparaissent plus puisqu'elles prédisent, au sein de l'analyse de régression, toutes les deux positivement le stress scolaire. Ce résultat peut s'interpréter dans le sens où, lorsque le sujet est confronté à l'activité alors qu'il la désinvestit, l'agressivité qu'il ressent, que ce soit à l'encontre de celle-ci ou envers lui-même, génère une tension qui lui « pose problème » de façon plus ou moins consciente, et donc qui génère du stress. Le désinvestissement d'une activité peut être rapproché par la dynamique suscitée, de ce que l'on peut observer au cours d'un travail de deuil : le retrait de la libido investie sur l'objet pouvant entraîner de la colère, dirigée contre l'objet, ou de la culpabilité, dirigée contre le Moi. Les deux agissent de façon spontanée et complémentaire au travers de la dynamique du sujet. De ce fait, le lien prédictif de ces deux dimensions que sont le cynisme et le désengagement au stress scolaire, serait la manifestation de ces différents mouvements libidinaux, des affects dysphoriques et des tensions qu'ils suscitent lors du travail de détachement de l'activité que génère le burnout.

Ces analyses menées sur un échantillon d'adolescents et de jeunes adultes à l'aide de mesures de burnout et de stress scolaire que sont le OLBI et la HSSS nous ont apporté des informations intéressantes sur la façon dont s'influencent ces deux facteurs. Elles ont également permis de démontrer que ce lien que le burnout et le stress entretiennent et qui a été auparavant observé chez l'adulte en situation professionnelle, s'observe également relativement à une activité scolaire si tant est que celle-ci puisse générer du stress, et ce chez les adolescents.

TROISIEME CHAPITRE

Partie quantitative 3 : Relation entre Stress scolaire, Burnout, Symptomatologie Dépressive et idéations suicidaires

1. Relation entre Stress scolaire, Burnout et Symptomatologie Dépressive

Nous avons pu voir dans la partie précédente les liens existant entre stress scolaire et burnout au travers d'analyses de corrélations et de régressions. L'objet de la partie qui suit est maintenant d'observer, auprès d'un échantillon de 755 sujets, quels liens ces deux variables respectives entretiennent à la symptomatologie dépressive chez l'adolescent, mesuré à l'aide de l'échelle CES-D.

Statistiques descriptives concernant la CES-D :

N	Valides	755
	manquantes	0
Moyenne		19,81
Variance		132,13

1.1. Analyse de régression des sous-échelles de la HSSS sur le score global de la CES-D :

Tout comme nous l'avons fait pour le Burnout, il s'agit ici de regarder quelles sous-échelles parmi celle de la HSSS (variables indépendantes) prédisent de façon significative le score globale de la symptomatologie dépressive mesurée par la CES-D (variable dépendante). Cette analyse va également nous permettre d'observer les facteurs qui, au niveau des sous-échelles du stress scolaire, peuvent différencier le syndrome d'épuisement de la symptomatologie dépressive.

Tableau 3.1.1.1. Tableau récapitulatif du modèle :

Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard d'estimation
1	,503	,253	,244	10,001

Tableau 3.1.1.2. Table des ANOVA :

Modèle		Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	25180,318	9	2797,813	27,971	,000
	Résidu	74418,511	744	100,025		
	Total	99598,829	753			

On obtient donc un modèle expliquant 25% de la part de variance de la CES-D entraîné par les sous-échelles de la HSSS ($F(9,744) = 27,97$; $p = 0,000$) ; ce qui est plutôt satisfaisant. On peut remarquer cependant que le stress scolaire explique plus fortement le burnout (28%) qu'il ne le fait pour la symptomatologie dépressive.

Tableau 3.1.1.3. Tableau des coefficients :

Modèle	Coefficients non-standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Erreur Std.	Beta		
1 (Constant)	19,821	,364		54,420	,000
HSSS 1	,672	,364	,058	1,843	,066
HSSS 2	,460	,364	,040	1,263	,207
HSSS 3	-,976	,364	-,085	-2,679	,008
HSSS 4	,374	,364	,033	1,026	,305
HSSS 5	2,930	,364	,255	8,040	,000
HSSS 6	2,849	,364	,248	7,816	,000
HSSS 7	2,336	,364	,203	6,409	,000
HSSS 8	1,725	,364	,150	4,734	,000
HSSS 9	2,559	,364	,223	7,022	,000

Il est d'emblée possible d'observer, par comparaison avec l'analyse de régression des sous-échelles de la HSSS sur le score global du OLBI que nous avons vu plus haut, qu'il s'agit, à quelques différences près, des mêmes sous-échelles qui prédisent ici le score global de la CES-D. Ce sont justement ces quelques différences qu'il nous sera intéressant de commenter. Tout d'abord, et alors qu'il s'agissait de la sous-échelle de stress scolaire qui prédisait le plus le burnout, la charge de travail (HSSS 1) n'apparaît pas ici prédictrice de la symptomatologie dépressive. Les autres sous-échelles à la prédire sont les mêmes, si ce n'est qu'il semble que celles qui prédisent le plus la symptomatologie dépressive sont celles qui prédisent le moins le burnout. Enfin, l'organisation personnelle (HSSS 3) apparaît protectrice là encore pour le score de CES-D mais dans une moindre mesure que pour le syndrome d'épuisement.

De fait, les sous-échelles apparaissant prédictrices du score global de CES-D sont dans l'ordre décroissant : le sentiment de vulnérabilité (HSSS 5), suivi de près par l'anxiété concernant l'avenir lointain (HSSS 6), la relation élève/professeur et les méthodes d'enseignement (HSSS 9), l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens (HSSS 7), et enfin dans une moindre mesure, la relation aux parents (HSSS 8). Comme nous l'avons dit ci-dessus, l'organisation personnelle prédit de façon inversée la symptomatologie dépressive. L'environnement scolaire (HSSS 2) ainsi que l'indépendance (HSSS 4) parmi les sous-échelles du stress-scolaire n'apparaissent pas prédictrices du score global de la CES-D.

1.1.1. Le sentiment de vulnérabilité :

Parmi les différentes sous-échelles de la HSSS, c'est le sentiment de vulnérabilité qui prédit le plus le score de la CES-D. Comme nous l'avons vu plus loin, cette sous-échelle du stress scolaire renvoie à la gestion des émotions et de l'estime de soi ainsi qu'aux défenses narcissiques du sujet. Le fait qu'elle soit prédictrice de la symptomatologie dépressive s'expliquerait à ce niveau par le lien qu'entreprendrait ces deux facteurs observé de façon récurrente chez l'adolescent et que l'on retrouve ici sous un angle scolaire. En effet, il est couramment relevé dans la littérature qu'une mauvaise estime de soi est liée à la dépression ; la dégradation de l'une entraînant l'amplification de l'autre. Ici, ne s'agissant pas d'une analyse de corrélation dans laquelle les deux variables s'influencent de façon réciproque, mais d'une analyse de régression, c'est le sentiment de vulnérabilité qui prédit statistiquement la symptomatologie dépressive. Ainsi la décompensation dépressive d'un individu s'expliquerait partiellement du fait de sa confrontation à son environnement scolaire, l'affaiblissant au

niveau de son estime de soi. Ce lien a souvent été expliqué en regard à une estime de soi générale considérée en tant que variable à part entière, relative aux différentes sphères de la vie du sujet. Ici, le fait qu'il s'agisse d'une sous-échelle du stress scolaire amène là encore à réfléchir l'importance que peut générer à ce niveau l'effet des enjeux relatifs à la scolarité. Autrement dit, le « sentiment de vulnérabilité » ou l'estime de soi « scolaire » tiendrait une part non négligeable parmi les éléments prédictifs d'une décompensation dépressive chez un adolescent. Le fait de se sentir démuni, amoindri au sein de sa scolarité, d'y éprouver des blessures narcissiques difficiles à dépasser ou encore de la culpabilité excessive en rapport à des échecs, seraient explicatifs de l'effondrement de son équilibre. Il est possible également de questionner la qualité des assises narcissiques dont bénéficie le sujet. Ainsi, plus le Moi serait fragile à ce niveau, plus il serait difficile pour le sujet de palier à un environnement scolaire pouvant le mettre à l'épreuve. On peut en effet supposer que si les résultats scolaires ne sont pas à la hauteur des attentes narcissiques du sujet celui-ci prendrait trop brutalement conscience de sa propre vulnérabilité. C'est ici l'écart entre cette mise à l'épreuve des ressources narcissiques du sujet dans sa confrontation à son activité scolaire qui donnerait alors son potentiel pathogène à ce stress.

Comparativement, le sentiment de vulnérabilité est l'un des facteurs qui prédit le plus faiblement le burnout (deuxième plus faible). Nous avons interprété ce résultat sous l'angle de l'influence que pouvait avoir l'activité scolaire au niveau de l'estime de soi et l'explication se centrerait plutôt sur la nature de l'activité elle-même et de son potentiel pathogène en termes de stress.

1.1.2. L'anxiété concernant l'avenir lointain :

Le second facteur prédisant le plus la symptomatologie dépressive parmi les sous-échelles de stress scolaire apparaît être l'anxiété concernant l'avenir lointain. De la même manière que ce qui a pu être observé pour le sentiment de vulnérabilité, il est connu que l'anxiété entretient un lien statistiquement positif à la dépression, et ainsi, on retrouve parmi les sous-échelles de la HSSS cette dimension et l'effet prédictif qu'elle peut avoir. Nous avons vu plus haut que cette sous-échelle renvoie à une anxiété relative au choix d'orientation ainsi qu'à l'avenir professionnel du sujet, et donc aux enjeux en lien à sa scolarité. Il est possible d'en déduire que, tout comme ce qui a pu s'observer pour le burnout mais dans une moindre mesure, le fait de perdre confiance dans la capacité de l'activité menée à permettre d'aboutir aux buts fixés à long terme entraîne un remaniement des investissements de l'activité elle-même ainsi que, relativement à la symptomatologie dépressive, aux

investissements du Moi. L'anxiété attaquerait la dynamique et l'équilibre du sujet en l'amenant à une perte de son sentiment de sécurité et, consécutivement, à la dépression. Il est possible de concevoir ce lien au travers d'un double mouvement : l'énergie qui était investie dans l'activité se retournerait contre le sujet ; l'activité elle-même n'étant plus jugée « digne » de la recevoir ; et cette énergie se muerait en agressivité, attaquant le Moi et la valeur même de son existence. On sait que l'un des principaux effets de la dépression au niveau de la dynamique intrapsychique d'un individu est de retourner la pulsion de vie en pulsion de mort, générant la symptomatologie dépressive : les émotions négatives, la perte d'envie de vivre, le repli sur soi et le sentiment d'infériorité entre autres.

Au niveau du burnout, il résulte de cette anxiété de l'épuisement car, comme nous l'avons vu, l'incapacité de se désengager de l'activité du fait des enjeux qu'elle contient entraîne une perte des capacités du sujet à faire face à la pression qui en découle. Cependant, elle n'apparaît pas au niveau de ce syndrome comme un des facteurs qui le prédit le plus, alors qu'au niveau de la dépression on remarque l'inverse. De plus, on pourrait discuter le fait qu'il s'agirait plutôt au niveau du burnout des enjeux inhérents à l'activité scolaire et engendrant l'anxiété concernant l'avenir lointain qui serait le moteur du lien ; alors qu'au niveau de la symptomatologie dépressive, ce serait plutôt l'anxiété elle-même une fois déclarée, bien que tirant sa source ici d'un environnement anxigène, qui entraînerait un remaniement de l'équilibre intrapsychique.

1.1.3. Caractéristiques discriminatoires :

Il est possible ici de marquer une pause pour observer que lorsque l'on mène une analyse de régression avec les sous-échelles du stress scolaire par rapport au syndrome d'épuisement comparativement à la symptomatologie dépressive, on n'observe pas les mêmes effets. On peut dire en cela que ces analyses menées avec le stress scolaire apparaissent différenciatrices de ces deux phénomènes. Si on remarque comme nous l'avons dit plus haut qu'il s'agit dans l'ensemble des mêmes sous-échelles à les prédire, on remarque également à présent que celles qui prédisent le plus l'un sont celles qui prédisent le moins l'autre, et inversement, voire n'apparaissent plus significative du tout dans leur valeur explicative, comme ce que l'on peut remarquer avec la sous-échelle « charge de travail » par rapport à la symptomatologie dépressive. Ainsi, après avoir discuté le lien du sentiment de vulnérabilité et de l'anxiété concernant l'avenir lointain sur la symptomatologie dépressive, par comparaison avec les liens que ces derniers entretenaient avec le burnout, nous remarquons qu'il s'agit là des deux facteurs parmi les sous-échelles de la HSSS à prédire le plus le score global de la

CES-D. A l'opposé, le syndrome d'épuisement obtenait pour ces facteurs les liens prédictifs les moins importants, au profit de sous-échelles telles que la charge de travail ou encore la relation aux parents et aux enseignants.

On pourrait donc présumer ici que si l'on parvient à distinguer ce qui différencie au niveau des sous-échelles de la HSSS, les sous-dimensions « sentiment de vulnérabilité » ainsi que « anxiété concernant l'avenir », des sous-dimensions « charge de travail », « relation aux parents » et « relation élève/professeur et les méthodes d'enseignement » ; il nous serait possible de préjuger ce qui distinguerait le syndrome d'épuisement de la symptomatologie dépressive au niveau du stress scolaire. Comme nous l'avons vu plus loin le stress est théoriquement conçu comme une incapacité d'adaptation à un milieu dont la demande est vécue comme excédant les ressources et menaçant le bien-être du sujet. Au travers de l'échelle HSSS, le stress est ici décliné sous différentes dimensions de la situation scolaire entendue comme milieu potentiellement générateur de tension. Ainsi, le sentiment de vulnérabilité, l'anxiété concernant l'avenir lointain, la charge de travail, la relation aux parents ainsi qu'aux enseignants sont des prismes au travers desquels il est possible de retrouver un stress relatif à une difficulté d'adaptation, à un écart entre demande et ressource. Mais il est possible cependant de faire une distinction entre ces sous-échelles au niveau de ces demandes et ressources. En effet, en considérant le sentiment de vulnérabilité, on constate que la demande émane du sujet lui-même et de ses propres attentes narcissiques concernant son sentiment de réussite et/ou d'échec, et que les ressources renvoient à ses propres défenses plus ou moins souples et à la confiance qu'il a en lui-même. S'agissant de l'anxiété concernant l'avenir lointain, là encore les demandes émanent du sujet et de ses propres attentes concernant son futur académique et professionnel, et les ressources renvoient à son sentiment de sécurité interne et à sa capacité à rebondir en faisant appel à un narcissisme suffisamment solide. À l'inverse, en ce qui concerne la sous-échelle « charge de travail », on observe que la demande émanerait directement du milieu et que les ressources que le sujet pourrait mettre en œuvre sont purement intellectuelles et physiques en termes d'énergie mobilisable. Enfin, pour ce qui est du cas des relations aux parents ainsi qu'aux enseignants, il est possible d'avancer que les demandes se situent à l'interface entre sujet et milieu, relativement aux attentes que les différents acteurs peuvent avoir les uns envers les autres dans leur relation. Les ressources renvoient alors autant à l'équilibre psychologique du sujet et à sa capacité à tolérer les frustrations qu'à ses capacités intellectuelles et physiques qu'il peut mettre en œuvre pour répondre aux attentes que l'on a de lui. De ce fait, si ces sous-échelles du stress scolaire

prédisent autant la symptomatologie dépressive que le syndrome d'épuisement mais que celles qui prédisent le plus l'un, prédisent le moins l'autre, on constate au travers des observations que nous venons de faire une distinction potentielle. Lorsque la demande émanerait de l'individu lui-même et renverrait au niveau de ses ressources à son équilibre et à sa propre dynamique intrapsychique, le stress influencerait plus fortement la dépression que le burnout. Le facteur dépendrait alors plutôt de paramètres internes au sujet ; soit endogènes. À l'inverse, lorsque la demande émanerait directement du milieu, à savoir dans cette étude le milieu scolaire, et que les ressources à mobiliser seraient plutôt de l'ordre de capacités que l'on pourrait qualifier de concrètes et de mesurables, le stress influencerait alors plus fortement le burnout que la dépression. Le facteur dépend dans ce cas plutôt de paramètres externes au sujet ; soit exogènes. Un type de stress qui se situerait quant à lui à l'interface de ces demandes et ressources différentes influenceraient alors autant l'un que l'autre. C'est le cas ici de la sous-échelle « relation élève/professeur et méthodes d'enseignement » que nous allons aborder à présent.

1.1.4. La relation aux enseignants :

La « relation élève/professeur et les méthodes d'enseignement » est la troisième sous-dimension de la HSSS à prédire significativement la symptomatologie dépressive. Il est à noter qu'elle se différencie de la relation aux parents qui prédit cette variable dépendante de façon moindre ; alors que par rapport au burnout les deux sous-échelles apparaissent prédictrices de façon équivalente. Il est possible d'interpréter ce résultat par le fait que, à l'instar de ce que l'on vient de voir concernant la nature de ces sous-dimensions de stress scolaire en termes de demande et de ressources, la relation aux enseignants renvoie à la fois à des demandes inhérentes au sujet lui-même et à des demandes émanant du milieu, ici, les enseignants. De ce fait, cette sous-échelle prédit autant le syndrome d'épuisement que la symptomatologie dépressive. Alors que la sous-échelle « relation aux parents », que nous aborderons plus loin, apparaît plus prédictive du burnout que de la symptomatologie dépressive et moins prédictive par rapport à cette dernière que la sous-échelle « relation élève/professeur et méthodes d'enseignement ». Il est possible d'en déduire que la dimension interne de la demande dont résulte le stress est plus importante en ce qui concerne la relation aux enseignants que pour la relation aux parents ; également, la dimension externe de la demande générant la tension serait équivalente aux deux sous-échelles puisqu'elles prédisent le burnout de façon quasiment égale et que seuls leur lien à la symptomatologie dépressive les différencie. Autrement dit, c'est la part d'attente que nourrit l'individu envers ses enseignants

qui va, par rapport à une pathologie dépressive, en influencer le développement. Nous avons vu que par rapport au burnout c'est la recherche d'une reconnaissance non obtenue qui finit par générer l'épuisement. Il faut préciser ici que cette recherche de reconnaissance ne positionne pas la demande du côté du sujet, mais du côté de l'enseignant qui renverrait le message à l'adolescent qu'il ne fait jamais assez pour la mériter. Si les attentes de l'adolescent sont bien d'obtenir cette reconnaissance, la demande se situe pour sa part à un niveau externe à celui-ci ; et le sujet ne pouvant adapter ses ressources à cette demande il résulte de cet écart un stress pouvant engendrer l'épuisement. Par rapport à la symptomatologie dépressive il ne s'agirait donc plus, selon ce postulat, de la recherche de reconnaissance, mais plutôt des propres attentes narcissiques du sujet à être reconnu qui apparaîtraient pathogènes. Ainsi le fait d'être reconnu par ses professeurs équivaut à une gratification narcissique alors qu'à contrario, le fait de ne pas arriver à s'entendre avec eux renverrait le sujet à une blessure de son amour-propre, rejoignant l'importance de la stabilité de l'estime de soi en rapport à la pathologie dépressive tel que nous l'avons vu plus haut. Il est possible à ce niveau que ce soit les attentes du sujet qui deviennent inatteignables, ce qui l'amènerait à n'être jamais satisfait de ce qu'on lui exprime, à ne pas « reconnaître la reconnaissance » dont il serait l'objet. On entre par cette porte sur le champ des pathologies narcissiques ou névrotiques, sur lesquelles une dépression peut se manifester, selon une approche structuraliste, au travers d'un Idéal du Moi ou d'un Surmoi pathologique et tyrannique.

Enfin, le fait que cette sous-échelle prédise la CES-D avec la même intensité qu'elle ne le fait pour le OLBI et que ces deux syndromes se rejoignent ici, soulignerait l'importance de cette dimension du stress scolaire par rapport à l'équilibre psychique du sujet. Se situant en effet à l'interface entre facteurs exogènes et endogènes, elle influencerait alors potentiellement autant le syndrome d'épuisement que la symptomatologie dépressive.

1.1.5. L'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examen :

L'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examen est la quatrième sous-échelle du stress scolaire à prédire la symptomatologie dépressive. Si elle la prédit d'une façon moindre que la sous-échelle « anxiété concernant l'avenir lointain », le coefficient de régression qu'elle indique reste tout de même non négligeable. Ainsi, on peut dire qu'il s'agit encore du même facteur, l'anxiété, qui agit sur la variable dépendante qu'est le score global de la CES-D. Nous avons vu plus loin que cette sous-dimension renvoyait à des résultats d'examens portant sur des enjeux de performances immédiates, soit à des attentes du sujet par rapport à sa réussite en temps réel. Nous avons également vu que dans le contexte scolaire tel

que pratiqué généralement en France (donc ici pour notre échantillon), être anxieux par rapport à ses résultats d'examens reviendrait à être anxieux de façon quasi-permanente tout au long de l'année du fait de l'importante fréquence des évaluations. On sait donc le lien qu'entretient l'anxiété à la dépression et on le retrouve encore ici. Si cette sous-dimension du stress scolaire apparaissait être celle qui prédisait le burnout le plus faiblement, il est possible également ici d'en déduire que la part des demandes inhérentes au milieu, soit externe au sujet, soit moins importante que la part des demandes émanant du sujet lui-même quant à ses propres critères de réussite. Si, comme nous l'avons dit, il s'agit d'une influence de l'environnement sur le sujet qui génère un écart par rapport à ses ressources, on observera un effet de prédiction par rapport au syndrome d'épuisement. Ceci tel que pourrait engendrer un système scolaire pratiquant une sous-notation et amenant le sujet à progressivement se décourager quant aux résultats qu'il lui est possible d'obtenir. Si à l'inverse, comme nous l'avons vu pour les sous échelles « sentiment de vulnérabilité » et « relation aux enseignants », l'écart se situe entre les demandes du sujet concernant ses propres ambitions parfois inatteignables et les ressources qu'il est susceptible de mettre en œuvre, il s'agirait plutôt d'un lien de prédiction à la symptomatologie dépressive. Là encore, le narcissisme, l'estime de soi, la confiance en soi, autant de facteurs dépendants de la personnalité et de la dynamique interne du sujet, tiennent un rôle crucial. Un individu présentant des fragilités à ce niveau et confronté à son environnement scolaire et aux multiples évaluations y étant d'usage, ressentirait de fait du stress. Il est alors possible que cette fragilité, si elle est trop importante, s'exprime au travers du déclenchement d'une décompensation dépressive.

1.1.6. La relation aux parents :

Enfin, la dernière des sous-échelles du stress scolaire à prédire la symptomatologie dépressive est « la relation aux parents ». Alors que l'on aurait pu s'attendre à un lien important à l'instar de ce qu'on a pu observer par rapport à la relation aux enseignants, et du fait qu'il s'agissait d'une des sous-échelles qui prédisait le plus le syndrome d'épuisement, on ne retrouve ici qu'un lien plutôt faible. On peut voir au travers de ce résultat le fait que cette sous-échelle renverrait plus à une pression scolaire émanant des attentes parentales et donc au burnout, qu'à une demande du sujet lui-même. Il peut alors paraître surprenant de penser que le sujet puisse avoir moins d'attentes envers ses parents qu'envers ses enseignants. Il est possible d'interpréter ce résultat sous deux angles différents. Tout d'abord, l'adolescent aurait moins d'attentes de reconnaissance et de « bonne entente » de la part de ses parents qu'avec ses enseignants par le fait que l'on peut supposer que la relation à ces derniers a été

intériorisée et que donc il sait d'emblée à quoi s'attendre de leur part. Ainsi, confronté à des parents avarés de valorisation et de reconnaissance envers leur enfant, cette attitude sera considérée comme la norme par l'adolescent qui ne cherchera pas à en obtenir d'avantage. On peut penser que le manque que cela peut susciter s'exprimerait plutôt au travers de facteurs personnels tels que la confiance en soi ou encore l'estime de soi du fait que ce manque ait justement été intériorisé et de ce fait soit moins conscient et pouvant plus difficilement s'exprimer en tant que tel. Inversement, des parents suffisamment gratifiants envers leur enfant et dont il est possible pour celui-ci de ressentir à travers différents aspects leur fierté et leur reconnaissance, lui auront permis de se construire un narcissisme suffisamment solide et toujours par un processus d'intériorisation, un sentiment de confiance lui permettant de ne pas être en demande à ce niveau plus qu'il n'en aurait l'habitude. D'autre part, il est également possible d'interpréter ce résultat du fait que comme nous l'avons vu précédemment, l'adolescence est une période d'opposition aux imagos parentales, dont la dynamique vise plutôt à destituer ces dernières de leurs positions de toute-puissance et entraînant une recherche de valorisation à l'extérieur de la cellule familiale. Le narcissisme se construirait donc moins au travers de leurs regards et la demande de l'adolescent à ce niveau apparaîtrait moins importante. Ainsi la relation aux parents en termes de stress scolaire pouvant être ressenti apparaîtrait plus faiblement prédictrice de la symptomatologie dépressive que ne l'est la relation aux enseignants, du fait qu'il n'y aura pas un trop grand écart entre la demande narcissique du sujet envers ses parents et les ressources qu'il lui faudra mobiliser. Bien évidemment, le fait que le sujet attende moins de ses parents à ce niveau ne signifie pas qu'il n'attende rien du tout ; c'est pourquoi on observe tout de même que cette sous-échelle peut générer un stress suffisamment important pour prédire la symptomatologie dépressive. Mais il est possible d'avancer qu'au niveau de « la relation aux parents » en terme de stress scolaire, la pathogénicité de la demande se situeraient plutôt du côté des parents puisque c'est surtout par rapport au burnout qu'on observe le lien le plus fort.

1.1.7. Le lien négatif de l'organisation personnelle :

Pour finir concernant les liens de régression observés entre les différentes sous-échelles de la HSSS avec la symptomatologie dépressive, l'organisation personnelle est la seule sous-échelle à démontrer un lien négatif. Il s'agit également du lien rapporté le plus faible parmi tous. De la même façon que par rapport au syndrome d'épuisement, mais dans une moindre mesure, cette sous-dimension du stress scolaire apparaît donc protectrice du développement d'une dépression. Il est possible ici d'y retrouver la même explication que

conjointement à celle donnée pour le burnout ; c'est-à-dire que lorsque le sujet peut ressentir un stress du fait d'un manque d'organisation au niveau de sa scolarité, cela signifie du même coup qu'il est investi dans cette activité et donc, concernant la symptomatologie dépressive, qu'il démontre une dynamique libidinale se référant à la pulsion de vie. Ne pas ressentir de stress par rapport à l'organisation personnelle serait à l'inverse le signe d'un désinvestissement de l'activité scolaire. Cela reviendrait à un retrait des investissements du Moi de sur ses objets extérieurs, qui pourrait correspondre un repli sur soi ainsi qu'un effondrement de l'équilibre psychique. Il est à noter cependant que ce facteur influence plus fortement le burnout que la symptomatologie dépressive. Il est encore possible d'interpréter ce résultat par le fait qu'il s'agisse d'une dimension du stress scolaire fortement centrée sur l'activité et faisant moins appel à des paramètres intrapsychiques du sujet qu'à des dimensions, comme nous l'avons vu tout à l'heure, intellectuelles et physiques, influençant plus fortement le syndrome d'épuisement. Qui plus est, le besoin d'organisation peut facilement être rapproché de la charge de travail du fait qu'il dépende en grande partie de cette dernière, la demande pouvant engendrer le stress se situerait donc à ce niveau d'un point de vue externe au sujet et donc agirait moins sur la symptomatologie dépressive.

Nous avons donc pu à l'aide de cette analyse de régression observer les effets que pouvait avoir le stress scolaire au travers de ses différentes sous-échelles sur le développement d'une pathologie dépressive chez l'adolescent et questionner la nature de ces liens. Cela nous a également permis de comparer ces différents effets à ceux que nous avons observés par rapport au syndrome d'épuisement et d'en discuter les différences et les similarités. Il nous a été possible à partir de là de dégager des facteurs discriminants des deux syndromes dans leur dynamique propre par rapport au sujet ainsi que dans ce qui pourrait en être la cause en terme de stress, notamment dans la connaissance de ce qui sous-tend celui-ci au niveau de l'écart entre demande et ressource générant la tension elle-même.

1.2. Analyse de régression des sous-échelles du OLBI sur le score global de la CES-D :

Toujours sur le même échantillon de 755 sujets, nous allons à présent observer directement le lien qu'entretient le syndrome d'épuisement à la symptomatologie dépressive chez l'adolescent. Nous utiliserons pour cela une analyse de régression dans laquelle les variables indépendantes seront les sous-échelles du OLBI, et la variable dépendante le score global de la CES-D.

Tableau 3.1.2.1. Tableau récapitulatif du modèle :

Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard d'estimation
1	,597	,356	,353	9,247

Tableau 3.1.2.2. Table des ANOVA :

Modèle		Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	35505,833	4	8876,458	103,815	,000
	Résidu	64126,834	750	85,502		
	Total	99632,668	754			

On obtient donc un modèle expliquant 35% de la part de variance de la CES-D entraîné par les sous-échelles du OLBI ($F(4,750) = 103,81$; $p = 0,000$) ; ce qui apparaît comme un lien prédicteur fort entre les deux variables. Ce résultat permet d'avancer que ces deux facteurs sont proches, mais restent également indépendants l'un de l'autre.

Tableau 3.1.2.3. Tableau des coefficients :

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Erreur Std.	Beta		
1 (Constant)	19,813	,337		58,876	,000
OLBI 1	3,836	,337	,334	11,391	,000
OLBI 2	5,664	,337	,493	16,820	,000
OLBI 3	-,406	,337	-,035	-1,206	,228
OLBI 4	-,361	,337	-,031	-1,072	,284

Le tableau ci-dessus rapporte quelles sont parmi les sous-échelles du OLBI, celles qui prédisent de façon significative la VD, à savoir le score global de la CES-D, soit la symptomatologie dépressive. Parmi ces quatre sous-échelles, seuls l'épuisement cognitif (OLBI 2 ; Beta = 0,493 ; p = 0,000) et le cynisme (OLBI 1 ; Beta = 0,334 ; p = 0,000) apparaissent prédictifs avec des coefficients Beta importants. L'épuisement physique (OLBI 3) ainsi que le désengagement (OLBI 4) ne prédisent pas de façon significative la symptomatologie dépressive.

1.2.1. L'épuisement cognitif :

L'épuisement cognitif apparaît être la sous-dimension du burnout qui prédit le plus la symptomatologie dépressive chez l'adolescent. Nous avons vu, en rapport à l'analyse de régression menée sur le score global de la HSSS, qu'il semblait déjà que ce soit au niveau du syndrome d'épuisement le facteur le plus nocif. Cette observation se confirme ici au travers du lien significativement prédictif que démontre cette variable à un facteur pathologique tel que la dépression. En effet, parallèlement au fait que cette sous-échelle se distingue chez l'adolescent de celle de l'épuisement physique, elle renvoie comme nous l'avons constaté à un déséquilibre de la dynamique psychique, là où l'épuisement physique n'apparaît pas lui-même significatif. L'épuisement physique renverrait à une fatigue purement somatique là où, tel que nous l'avons dit plus loin, l'épuisement cognitif renverrait pour sa part à un sentiment d'incapacité ou d'échec et entraînerait de nombreux remaniements pathogènes au niveau de la dynamique intra-psychique du sujet, telle qu'une angoisse de castration ou encore des blessures narcissiques. On retrouve au travers des items de cette sous-échelle (« *Je supporte*

très facilement la pression du travail scolaire » (item 5, inversé), « *Après le lycée, j'ai encore de l'énergie pour mes loisirs* » (item 10, inversé), « *Après le lycée, je me sens souvent physiquement et émotionnellement à bout* » (item 12) et « *Je suis parfaitement capable de gérer la quantité de travail scolaire qui m'est donné* » (item 14, inversé) une notion d'activisme qui de façon inversée pourrait se concevoir comme se retournant en une frustration laissant transparaître la culpabilité du sujet de ne pas être à la hauteur de tels énoncés. Ainsi, il est possible d'avancer qu'une telle culpabilité liée à l'activité, si elle apparaît trop intense et durable, pourrait venir faire écho à la dynamique structurelle du sujet et à la part de culpabilité qu'elle contient en soi et rompre l'équilibre qui était jusque-là de rigueur. Il en va de même pour le sentiment d'échec que cela peut impliquer, ou pour la dégradation de l'estime de soi et le sentiment d'incapacité qui, s'ils sont au départ uniquement réactionnels à la confrontation aux difficultés inhérentes à l'environnement de travail, pourraient par la suite s'étendre au reste de la structure psychique du sujet toujours susceptible d'en contenir les substrats économiques et topiques. La manifestation d'un syndrome d'épuisement pourrait ainsi prédire le déclenchement d'un facteur pathologique tel qu'une dépression chez n'importe quel individu tout venant.

Ces mêmes mécanismes ont déjà été constatés chez l'adulte à savoir que chez un sujet sain, être confronté trop durement à de telles difficultés aurait pour effet dans un premier temps de déclencher une réponse pathologique réactionnelle au travers de laquelle on retrouve le syndrome d'épuisement, mais qui peut être suivie dans un second temps de l'amorce d'une décompensation pathologique à proprement parlé par la manifestation d'une dépression. En effet, le syndrome d'épuisement est centré sur l'activité pratiquée mais les blessures qu'il implique au-delà sont capables de réactiver en amont des conflits psychiques passés ou encore de mettre à jour des failles inhérentes à la personnalité et contenues dans les structures intrapsychiques de tout individu quel qu'il soit. Or on sait que ceci est observable chez l'adulte qui a priori est déjà structuré au niveau de son développement et dont la dynamique interne à sa personnalité et de ce fait relativement équilibré. Ici ce lien est observé auprès d'adolescents en situation scolaire. Ce résultat démontre tout d'abord que le syndrome d'épuisement peut s'observer au travers de n'importe quelle activité du moment qu'elle implique un travail et demande un investissement des ressources personnelles du sujet, pouvant engager des dimensions profondes de sa personnalité. Ce résultat atteste également du fait que ce syndrome se caractérise chez l'adolescent par les mêmes liens que chez l'adulte à un facteur pathologique tel que celui de la dépression. Mais le fait que cela se manifeste auprès

d'adolescents implique de prendre en compte la nature spécifique de l'équilibre psychique à cet âge du développement. Si on sait que chez l'adulte la déclaration d'un burnout peut entraîner une décompensation dépressive, sachant que le sujet arrivé à l'âge adulte détient un minima de potentiel d'équilibre en termes de dynamique psychique. Le fait que ce lien s'observe chez l'adolescent est d'autant plus inquiétant que le sujet à cet âge ne dispose pas encore des mêmes défenses et que son équilibre est plus fragile. La période de l'adolescence est en soi une période propice à des mouvements de déséquilibre divers du fait des nombreux remaniements dynamiques qui s'opèrent au sein de la personnalité. C'est pourquoi on peut ici supposer qu'à cet âge, un facteur tel que celui du burnout, puisse passer inaperçu dans les effets qu'il engendre par le fait que justement on aura tendance à octroyer aux remaniements propres à cette phase du développement la majeure partie de la responsabilité du déclenchement d'une dépression. Il est cependant important de rappeler la distinction entre ce qui relève d'un simple déséquilibre passager lié à un remaniement nécessaire au développement, d'une véritable manifestation pathologique telle que la dépression. La littérature a en effet déjà porté l'accent sur le fait que les deux ne se manifestent pas de façon aussi intense ni aussi durable et qu'ils n'ont pas les mêmes conséquences au niveau de l'équilibre psychique à venir du sujet. Ainsi le burnout chez l'adolescent pourrait avoir des conséquences autrement plus lourdes qu'un simple décrochage ponctuel de sa scolarité, que l'on attribuerait à une perte de motivation liée à une insouciance de jeunesse.

Selon une approche structuraliste, la dépression peut se manifester sous tous les types de personnalités, impliquant chaque fois une économie topique (c'est-à-dire des différents jeux entre les instances psychiques, Moi, Surmoi, Idéal du Moi, Ça) spécifique. Au sein d'une structure névrotique, c'est-à-dire chez un sujet ayant résolu plus ou moins sans encombre le complexe d'Œdipe, la décompensation dépressive se jouera au travers d'une réactivation de l'angoisse de castration et d'un retournement de la libido contre le Moi sous forme d'agressivité et motivée par un Surmoi fortement culpabilisateur. C'est ainsi qu'on observe un sentiment d'échec, d'incapacité ou d'inutilité se manifestant au travers d'une perte de confiance en soi et d'une dégradation de l'estime de soi. Les remaniements dans l'économie libidinale entraînent également le repli sur soi caractéristique des dépressions, la perte du plaisir à vivre et à faire des choses positivement investies auparavant ainsi que l'ensemble des affects dépressifs de tristesse, de souffrance, d'agressivité et d'asthénie. Au sein d'une organisation limite, la décompensation dépressive prendra la tournure différente d'une perte de l'objet d'étayage pour un Moi inachevé et incomplet, torturé par un Idéal du

Moi archaïque et démesuré, chez un sujet n'étant pas parvenu à résoudre son complexe d'Œdipe, restant fixé entre la structure psychotique dépassée et la structure névrotique. On y observera, au travers des mêmes symptômes que ceux précédemment cités, un sentiment de vide, d'incomplétude, laissant apparaître de façon l'effondrement narcissique caractéristique de ce genre d'organisation psychique. Enfin, au sein d'une structure psychotique, de par la domination du système inconscient, la dépression s'exprimera au travers de mouvements renvoyant à la pulsion de mort et à la destruction du Moi, se manifestant au travers de symptomatologies mélancoliques et maniaco-dépressives. On trouve donc suivant ces trois grands tableaux, les « patrons » de ce sur quoi pourrait venir faire écho de l'épuisement cognitif, que ce soit dans ce qu'il renvoie à l'individu de sentiments d'incomplétude, d'échecs, d'incapacité ou autre. Si les blessures qu'il implique apparaissent trop profondes elles pourraient de fait toucher à cet équilibre entre les différentes instances de la dynamique intrapsychique, par un renforcement des unes ou des autres, susceptible d'engendrer une dépression. La période de l'adolescence serait ainsi « propice » à se laisser déstabiliser de par le fait que, comme nous l'avons vu plus haut, il s'agit de la période du développement où la personnalité se structure et dont les assises ne sont pas encore suffisamment stables. Ceci expliquerait pourquoi on observerait un lien de prédiction important entre ces deux variables.

1.2.2. Le cynisme :

Le cynisme démontre quant à lui un coefficient de régression plus faible que celui de l'épuisement cognitif mais qui n'en reste pas moins important. Nous avons vu plus haut que les sous-échelles « cynisme » et « désengagement » renvoyaient chez l'adolescent toutes deux à des dynamiques particulières les ayant ainsi différenciées au sein de l'analyse factorielle de l'échelle du OLBI. Si ces deux sous-échelles signent chacune un travail de désinvestissement de l'activité scolaire, le cynisme contiendrait l'expression d'une agressivité dirigée contre celle-ci, alors que le désengagement ferait se retourner l'agressivité contre le sujet lui-même (du fait que l'on observait qu'il pouvait générer du stress). Or ici, si l'on aurait pu s'attendre à ce que ce soit plutôt le désengagement, du fait de l'agressivité qu'il dirige à l'encontre du sujet, qui soit prédictif de la symptomatologie dépressive, le lien de celui-ci n'apparaît pas significatif. C'est au contraire le cynisme et son agressivité dirigée à l'encontre de l'activité qui apparaît prédictif. Ce résultat peut s'interpréter selon le fait qu'il s'agirait de la dimension du désinvestissement contenant la part la plus visible d'affect ; on se souvient qu'en apparence, mais en apparence seulement la sous-dimension de désengagement au travers des items qui la composent semblait sans affect. Pour le cynisme à l'inverse, l'activité

scolaire autrefois investie devient l'objet d'une dévalorisation, d'un dénigrement, d'un rejet. Nous avons rapproché cette dynamique de celle qui s'opère lors d'un travail de deuil. Afin de se détacher de l'objet investi et de pouvoir y renoncer, le Moi attaque cet objet de façon plus ou moins consciente, faisant ressentir au sujet de la colère ou encore des sentiments de reproches à l'encontre de l'objet perdu. La force de ces affects apparaît souvent proportionnelle à la force nécessaire au sujet pour pouvoir se détacher et accepter la perte, et donc proportionnelle à l'ampleur avec laquelle était investi l'objet. Or il est possible d'établir un lien avec la symptomatologie dépressive car sa dynamique pathologique contient de façon latente des mécanismes renvoyant à ceux d'un travail de deuil. À l'instar de ce que nous avons vu plus haut concernant son lien à l'épuisement cognitif, on retrouve ici encore à un niveau pathologique les substrats de ce qui peut se manifester au travers du syndrome d'épuisement à un niveau réactionnel. Autrement dit, les affects contenus par la sous-dimension de cynisme au cours de la manifestation d'un burnout peuvent, s'ils apparaissent trop marqués, venir entrer en résonance avec les schèmes de la dynamique dépressive du deuil présents de façon latente chez tout individu. Ceci pourrait expliquer pourquoi le cynisme au sein du syndrome d'épuisement apparaît prédictif de la symptomatologie dépressive. Ce lien témoignerait du fait que c'est cette dimension du désinvestissement de l'activité qui ferait le plus souffrir le sujet, « qui lui ferait le plus de peine ». On pourrait supposer qu'un enfant n'ayant jamais investi sa scolarité, ce qui reste assez rare, éprouverait moins d'agressivité envers elle, et serait paradoxalement moins dans le besoin de la dénigrer et de la dévaloriser car il aura intégré d'emblée le fait qu'elle n'avait pas de valeur pour lui. A contrario, le fait que le cynisme prenne, au travers de sa dynamique de désinvestissement, une ampleur importante serait le signe que l'activité était proportionnellement elle-même fortement investie et que de s'en retirer apparaissait très coûteux pour le sujet. On retrouve ainsi les mouvements économiques d'un travail de deuil ; pour l'adolescent en situation scolaire qui doit faire le deuil de l'activité qu'il avait jusque-là toujours investie. L'adolescence est elle-même une période de dépressivité liée à des remaniements psychiques variés impliquant un travail de deuil. Comme nous l'avons vu plus loin, elle est le temps du deuil de l'idéal, du deuil de l'enfance entre autre. Il est alors aisé de supposer que de ressentir à un niveau concret au travers d'un syndrome d'épuisement des affects se rapprochant trop de cette dépressivité puisse venir bouleverser un équilibre jusque-là plus ou moins compensé et amorcer de façon réactionnelle la manifestation d'un véritable trouble pathologique tel que la dépression.

Nous avons donc observé au travers de cette analyse de régression que le burnout apparaît prédicteur de la symptomatologie dépressive et que ce lien peut s'expliquer par le fait que le syndrome d'épuisement est susceptible d'entrer en résonance avec des patterns pathologiques plus profonds de la personnalité pouvant entraîner de la dépression.

1.3. Analyse de régression de la HSSS et du OLBI sur le score global de la CES-D :

Nous avons vu que séparément, le stress scolaire, autant que le syndrome d'épuisement apparaissent prédicteurs de la symptomatologie dépressive. Toujours sur notre échantillon de 755 sujets, il s'agit à présent de tester quels sont leurs liens à cette dernière lorsqu'ils sont considérés de façon conjointe dans une analyse de régression. Pour cela, une analyse de régression est menée dans laquelle le score global de la HSSS ainsi que le score global du OLBI sont considérés comme les variables indépendantes, et le score global de la CES-D la variable dépendante. Ceci permettra de mesurer leurs parts respectives de prédiction à la dépression et de les comparer conjointement.

Tableau 3.1.3.1. Tableau récapitulatif du modèle :

Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard d'estimation
1	,540	,291	,289	9,689

Tableau 3.1.3.2. Table des ANOVA :

Modèle		Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	29030,173	2	14515,087	154,603	,000
	Résidu	70602,494	752	93,886		
	Total	99632,668	754			

On obtient donc un modèle expliquant 29% de la part de variance de la CES-D entraîné par les échelles de la HSSS et du OLBI ($F(2,752) = 154,60$; $p = 0,000$) ; ce qui apparaît comme un lien fort entre ces variables. Ce résultat permet d'avancer que ces deux facteurs prédisent de façon significative la variable dépendante, tout en partageant l'un avec l'autre une part de sa variance par le fait que considérés conjointement, ils perdent chacun une partie de leur valeur explicative au profit de l'autre (on se souvient que considérés séparément, l'un et l'autre de ces facteurs expliquaient respectivement 25 et 35 % de la part de variance de la symptomatologie dépressive).

Tableau 3.1.3.3. Tableau des coefficients :

Modèle	Coefficients non-standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
	B	Erreur Std.	Beta			
1	(Constant)	-20,348	2,386		-8,528	,000
	HSSS Total	,085	,015	,188	5,837	,000
	OLBI Total	,597	,042	,453	14,075	,000

On observe donc ici que les deux variables indépendantes (« HSSS total » et « OLBI total ») apparaissent significativement prédictives de la variable dépendante, à savoir le score global de la CES-D. On observe également que le syndrome d'épuisement apparaît plus fortement prédictif de la symptomatologie dépressive que le stress scolaire.

1.3.1. Lien médiateur du burnout :

Ce résultat nous indique statistiquement que le burnout médiate une part du lien du stress scolaire à la symptomatologie dépressive. C'est-à-dire que par rapport à cette dernière, lorsque le burnout est considéré dans l'analyse régression conjointement au stress scolaire, ce dernier lui « donne » une part de sa valeur prédictive. Ceci signifie statistiquement que le stress scolaire prédirait plutôt le burnout qui prédirait à son tour le score global de la CES-D. Nous nous référons ici aux méthodes dites « step by step »³⁹ des analyses de régression. Pour parler d'effets médiateurs d'une variable entre deux autres il faut que, dans notre cas, dans un

³⁹ Traduit littéralement « pas à pas »

premier temps le stress scolaire prédise bien le burnout, que dans un second temps il prédise bien la symptomatologie dépressive, et que dans un troisième temps lorsqu'il est considéré dans une analyse régression prédisant la symptomatologie dépressive conjointement au burnout son coefficient de régression apparaisse diminué. C'est ce que l'on observe en effet ici. Il reste cependant une part du stress scolaire qui continue de prédire indépendamment du burnout la symptomatologie dépressive, d'où le fait que son coefficient de régression reste significativement prédictif.

Le fait que le burnout apparaisse plus prédictif que le stress scolaire dans cette analyse de régression pourrait s'expliquer par son caractère plus pathologique. Il se situe lui-même en amont du stress ; en étant, comme nous l'avons vu, une réaction pathologique lorsque celui-ci devient chronique. Il s'avérerait donc plus à même que ne l'est le stress de déclencher un déséquilibre encore plus profond tel que la dépression. Ainsi, le stress scolaire se situant en aval de la chaîne de causalité il se révèle moins prédictif. Néanmoins, s'il apparaît secondaire au niveau de la symptomatologie dépressive par rapport au syndrome d'épuisement, il n'en reste pas moins que les trois variables sont liées les unes aux autres chez l'adolescent également. Ce résultat serait de ce fait le signe que des facteurs liés à l'environnement pourraient engendrer une dépression en bouleversant suffisamment l'équilibre intrapsychique du sujet et en dépassant le simple trouble réactionnel. Si, comme nous l'avons dit plus haut, le syndrome d'épuisement serait par nature d'ordre exogène, en réaction à un stress chronique, il serait possible que ce syndrome s'étende au reste de la dynamique de vie du sujet au travers d'une pathologie devenant alors endogène. Cette observation avait été faite chez les adultes en situation professionnelle, mais elle se retrouve également chez l'adolescent en situation scolaire.

2. Relation entre Stress scolaire, Burnout, Dépression et idéations suicidaires

Nous avons analysé les liens existants entre le stress scolaire, le syndrome d'épuisement ainsi que la symptomatologie dépressive chez l'adolescent. Nous avons pu constater que le stress scolaire et le syndrome d'épuisement apparaissaient prédicteurs du score global de la CES-D. Il est à noter que cette échelle contient également une sous-dimension « idéations suicidaires », constitué par ses trois derniers items. Il serait donc intéressant d'évaluer quels pourraient être les liens qu'entretiennent les variables de stress scolaire et de burnout par rapport à cette sous-échelle et si ces liens se maintiennent une fois que l'on prend en considération le score de la symptomatologie dépressive.

2.1. Analyse de régression de la HSSS et du OLBI sur les idéations suicidaires :

Il s'agit donc dans un premier temps de tester au travers d'une analyse de régression, les liens du stress scolaire et du syndrome d'épuisement aux idéations suicidaire. Pour cela, nous avons considéré le score global de la HSSS ainsi que le score global du OLBI comme variables indépendantes et le score de la sous-échelle « idéations suicidaires » comme variable dépendante. Nous rappelons que l'échantillon de sujet est le même que celui testé plus haut, et compte donc 755 sujets.

Tableau 3.2.1.1..Tableau récapitulatif du modèle :

Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard d'estimation
1	,254	,065	,062	1,721

Tableau 3.2.1.2. Table des ANOVA :

Modèle		Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	154,186	2	77,093	26,027	,000
	Résidu	2227,488	752	2,962		
	Total	2381,674	754			

On obtient donc un modèle expliquant 6% de la part de variance de la sous-échelle des idéations suicidaires entraîné par les échelles de la HSSS et du OLBI ($F(2,752) = 26,02$; $p = 0,000$) ; ce qui apparaît comme un lien significatif mais assez faible entre ces variables.

Tableau 3.2.1.3. Tableau des coefficients :

Modèle		Coefficients non-standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur Std.	Beta		
1	(Constant)	-1,880	,424		-4,437	,000
	HSSS Total	,003	,003	,042	1,135	,257
	OLBI Total	,049	,008	,239	6,457	,000

On observe que parmi les variables indépendantes, seul le score global du OLBI apparaît significativement prédicteur des idéations suicidaires avec un coefficient de régression non négligeable. Le stress scolaire pour sa part, ne démontre pas un coefficient de régression significatif et n'apparaît donc pas prédicteur des idéations suicidaires.

Le fait que le stress scolaire n'apparaisse plus significatif dans la prédiction d'une telle variable confirme pour sa part les résultats observés plus haut en lien à la symptomatologie dépressive ; à savoir qu'il serait parmi toutes les variables ici étudiées, la moins pathogène. Autrement dit, le potentiel pathologique du stress scolaire est moindre que celui du burnout et évidemment, de la dépression, il ne peut donc à lui seul prédire un facteur aussi nocif que les idéations suicidaires.

Le fait que le syndrome d'épuisement prédise quant à lui les idéations suicidaires semble en cohérence avec le fait qu'il prédisait également la symptomatologie dépressive dans l'idée d'un continuum entre ces différents facteurs. Il serait ainsi possible de voir que, même chez l'adolescent, un syndrome d'épuisement trop massif puisse amener le sujet à une abrasion totale de sa dynamique de vie et à développer des idéations suicidaires. Ce résultat confirme ici le potentiel destructeur de ce syndrome. Le coefficient de régression qu'il révèle n'est pas aussi important que pour la symptomatologie dépressive mais amène cependant, du fait de sa significativité statistique, à le considérer en tant que facteur de risque à part entière. Cette observation pourrait s'interpréter par le fait que subir un syndrome d'épuisement entraînerait le sujet comme nous l'avons vu à perdre confiance en lui et en son environnement et ainsi, à perdre tout espoir de reconstruction. Chez un adolescent, perdre confiance en sa scolarité ainsi qu'en ses capacités à réussir dans ce domaine équivaut à se retrouver sans plus aucunes possibilités pour rebondir. Il ne lui est en effet que peu possible de « faire » autre chose, à l'instar du monde professionnel où lorsque l'échec est encore supportable dans un domaine il reste toujours la perspective d'une réorientation ou d'une reconversion. Or, pour un adolescent seule la formation scolaire quelle qu'elle soit est possible, tout au plus il ne peut que changer d'orientation. Si de façon supplémentaire s'ajoute à cela des enjeux qui au départ pouvaient s'avérer importants voire primordiaux ; telle qu'une orientation visée unique, un projet professionnel précis et exclusif, ou encore des enjeux affectifs d'ordre narcissiques ou relationnels par rapport à sa réussite ; il est possible de concevoir que l'échec devienne en soi trop lourd à porter. Il ne resterait plus à cet adolescent comme autre échappatoire que de mettre fin à ses jours. Il est observé chez l'adulte que le syndrome d'épuisement est susceptible d'amener le sujet à « consumer » totalement toute attente d'une possibilité d'avenir et même de présent, l'abandonnant à un sentiment d'inutilité et d'échec. Chez l'adolescent ce phénomène pourrait de la même manière s'expliquer par un hyper-investissement de la scolarité comme unique raison d'exister et qui une fois devenue impossible, entraînerait la perte du sens de l'existence elle-même.

Le fait que le burnout prédise la dépression qui elle-même prédit généralement le suicide amène à questionner un éventuel lien de médiation de la dépression sur le suicide ; qu'observerait-on en tenant compte de la dépression conjointement au syndrome d'épuisement dans une analyse de régression prédisant les idéations suicidaires ?

2.2. Analyse de régression de la HSSS, du OLBI et de la CES-D sur les idéations suicidaires :

Afin de tester un effet éventuel de médiation de la symptomatologie dépressive entre le stress scolaire, le syndrome d'épuisement et les idéations suicidaires, nous avons mené une analyse de régression identique à celle que nous venons de voir plus loin. Ici, toujours sur notre échantillon de 755 sujets, la sous-échelle d'idéations suicidaires de la CES-D est la variable dépendante et les variables indépendantes sont le score global de la HSSS, le score global du OLBI et le score de la CES-D moins ses trois derniers items.

Tableau 3.2.2.1. Tableau récapitulatif du modèle :

Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard d'estimation
1	,673	,453	,451	1,317

Tableau 3.2.2.2. Table des ANOVA :

Modèle		Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
1	Régression	1079,865	3	359,955	207,654	,000
	Résidu	1301,809	751	1,733		
	Total	2381,674	754			

On obtient donc un modèle expliquant 45% de la part de variance de la sous-échelle des idéations suicidaires entraîné par les échelles de la HSSS, du OLBI et de la CES-D ($F(3,751) = 207,65 ; p = 0,000$) ; ce qui apparaît comme un lien fort entre ces variables.

Tableau 3.2.2.3. Tableau des coefficients :

Modèle	Coefficients non-standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
	B	Erreur Std.	Beta			
1	(Constant)	,449	,340		1,324	,186
	HSSSTOT	-,007	,002	-,097	-3,360	,001
	OLBITOT	-,020	,006	-,097	-3,042	,002
	CESDTOT	,115	,005	,741	23,109	,000

On observe que parmi les variables indépendantes, toutes apparaissent prédictrices des idéations suicidaires. Cependant, on remarque que le stress scolaire ; qui précédemment ne prédisait pas les idéations suicidaires ; ainsi que le syndrome d'épuisement apparaissent ici des prédicteurs inversés de la variable dépendante, alors que la symptomatologie dépressive démontre un lien de prédiction fort à cette dernière.

Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que, comme nous l'avons vu plus haut, le syndrome d'épuisement ainsi que le stress scolaire prédisent la symptomatologie dépressive et que celle-ci prédisant fortement les idéations suicidaires, elle « avale » la part de variance influant la variable dépendante des deux autres variables. On constate donc là encore un phénomène de médiation entre les variables, à savoir que la symptomatologie dépressive médiatise la part de variance du burnout ainsi que du stress scolaire concernant les idéations suicidaires. Ceci au point que lorsque le score global de la CES-D est considéré dans l'analyse de régression conjointement aux autres, les scores de la HSSS ainsi que du OLBI apparaissent alors protecteurs de l'émergence d'idéations suicidaires. Autrement dit, lorsqu'il est tenu compte de la symptomatologie dépressive par rapport aux idéations suicidaires, le stress scolaire et le burnout deviennent des dimensions qui viendraient signer la présence rémanente d'un minimum de ressources disponibles, protectrices par rapport à ces dernières. Si considéré de façon indépendante le burnout peut avoir paradoxalement un impact nocif sur les idéations suicidaires, il devient alors prédicteur négatif de ces dernières lorsqu'il est englobé par un facteur pathologique tel que la dépression. Ceci rejoint à nouveau l'idée du continuum entre une décompensation réactionnelle à un environnement pathogène et la manifestation d'un facteur pathologique en tant que tel et de ses conséquences. Mais également, ce résultat signe encore une fois l'indépendance du syndrome d'épuisement vis-à-vis de la dépression comme

étant des troubles liés mais distincts. Ainsi, lorsque l'on contrôle la symptomatologie dépressive en regard aux idéations suicidaires, on remarque que la force de prédiction de cette variable ne laisse pas de place à d'autres facteurs tels que le stress scolaire ou le burnout. Pour un individu souffrant de dépression, seule celle-ci apparaîtrait explicative de l'apparition de pensées de mort. À l'inverse, en son absence, le burnout peut également prédire ces dernières mais d'une façon moindre. Ceci peut s'expliquer par le fait que, à l'instar de ce que nous avons dit concernant les liens entre burnout et symptomatologie dépressive, la manifestation d'un syndrome d'épuisement peut venir bouleverser de façon suffisamment profonde l'équilibre psychique du sujet et ainsi les idéations suicidaires seraient plutôt majoritairement liées à une dégradation profonde de cet équilibre.

Conclusion :

Nous venons donc d'observer au travers de ces différentes analyses statistiques les liens existants entre ces trois variables que sont le stress scolaire, le syndrome d'épuisement et la symptomatologie dépressive ainsi que sa sous-échelle d'idéations suicidaires, mesurées au sein d'échantillons de 903 et de 755 sujets. Il nous a été possible de dégager des pistes d'interprétation concernant les facteurs explicatifs de leur déclenchement respectifs et les discriminants. Nous avons vu à ce titre que le burnout se rattacherait à des facteurs exogènes alors que la dépression prendrait plutôt sa source à un niveau endogène. L'échelle de stress scolaire apparaît à ce niveau pertinente dans les distinctions qu'elle a permis de faire à l'aide des analyses de régression menées avec ses sous-échelles.

QUATRIEME CHAPITRE

Partie qualitative 1 : Analyse qualitative d'entretiens

1. Analyse qualitative sémantique de contenu :

analyse catégorielle

La lecture systématique des 20 entretiens a permis pour chaque entretien de relever un certain nombre de thèmes. Le fait que l'on observe que ces thèmes se répètent d'un entretien à l'autre permet de les catégoriser par la fréquence de leur apparition et d'en relever, selon les sujets, les différents énoncés s'y rapportant. Ainsi, un total de neuf catégories a pu être dégagé⁴⁰. Les thèmes principaux par ordre décroissant sont les suivants :

- 1) tout énoncé relatif à une question de stress ou de pressions en rapport à la scolarité ;
- 2) les attitudes parentales ;
- 3) l'entourage social des pairs et/ou l'ambiance de la classe ;
- 4) les relations aux enseignants ;
- 5) la relation à la fratrie s'il y en a ;
- 6) les activités extrascolaires ou autres centres d'intérêt ;
- 7) les projets d'orientation ;
- 8) le parcours scolaire en lui-même aussi loin que le sujet puisse s'en souvenir ;
- 9) Pour deux sujets, une neuvième catégorie a été relevée, relative au mal-être et à la dépression pouvant ne pas avoir de lien de cause à effet direct à la scolarité.

Chacun de ces thèmes relève de ce fait d'un certain nombre d'inférences qui nous informent sur le sens qu'ils peuvent prendre pour un sujet. La fréquence et le fait que ces inférences ou sous-thèmes se recoupent d'un sujet à l'autre, indique leur importance dans les représentations communes que peuvent entretenir les sujets sur le thème en question. On part en effet du postulat que plus un énoncé se retrouve fréquemment cité dans le discours du/des sujet(s) et relève d'un nombre important de sous-thème et d'inférences, plus celui-ci a de l'importance. Les thèmes sont donc classés de façon quantitative en fonction du nombre de sous-thèmes et d'inférences y étant relatives selon un ordre décroissant.

Il est ainsi possible, en recoupant pour chaque sujet, chaque sous-thème qu'il aura énoncé, d'établir une grille catégorielle pour chacun des 9 thèmes recensés dans les entretiens

⁴⁰ Voir en Annexes 2 les grilles catégorielles (p. 17) ; les entretiens des sujets figurent en Annexes 3 (p. 27)

sur l'ensemble de l'échantillon. Ces grilles catégorielles apportent une vision d'ensemble, synthétique, des différents sous-thèmes évoqués par les sujets, et pour chaque sujet, des différents sous-thèmes qu'il aura évoqué individuellement au cours de l'entretien sur le thème abordé.

1.1. énoncés relatifs au stress ou à la pression en rapport à la scolarité :

Par rapport au thème principal des entretiens, à savoir « stress ou pressions en rapport à la scolarité », pas moins de 54 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées⁴¹. Ces sous-thèmes offrent un large éventail d'inférences se caractérisant en premier lieu par le fait qu'elles sont tournées vers soi ; c'est-à-dire qu'elles expriment un vécu ou rapportent une expérience avant tout subjective sur la question du stress. Elles peuvent être relatives soit à des énoncés à valence anxigène, témoignant d'un vécu de stress au niveau de la scolarité, soit au contraire à une absence de stress et de pressions pour le sujet. Ils renvoient au caractère du vécu de la scolarité elle-même : la charge de travail, le plaisir à étudier, un vécu d'amplification de la difficulté entre le collège et le lycée, etc. Ils renvoient également à l'impact que ce vécu a sur soi (moral, estime de soi, santé, personnalité, humeur). Ils sont relatifs aussi à la façon de gérer le stress, la pression, l'échec et aux enjeux auxquels est renvoyé le sujet sur un plan social ou individuel, concret ou psychologique.

On peut y retrouver également dans le discours de certain sujets, la symptomatologie du burnout : le dégoût, la mécanisation de la tâche, la fatigue, des passages à vide plus ou moins marqués et durables :

- « *(Et quand tu ressens trop de stress tu arrives à le surmonter ?)*

- *Oui, quelque part, j'y arrive, mais en même temps sans jamais le retirer vraiment, il en reste toujours une part en moi et, au final, c'est ça qui me fait éclater aussi.*

- *(Cette année, ça t'est déjà arrivé comme tu dis d'« éclater » ?)*

- *Oui. Oui. Et puis, c'est violent quoi. C'est vraiment violent. Ça fait mal. La dernière fois que j'ai fait ma crise, j'ai dormi deux jours d'affilée et j'ai eu l'impression de m'être vidée totalement, d'avoir tout donné... J'ai tout donné... Et après... Et après le lendemain... Ça allait un peu mieux, mais j'étais dans un état bizarre... je n'avais pas envie de travailler par contre » (Mélissa)*

Pour une autre élève :

- « Arrivée en première j'ai commencé à avoir du mal à suivre, je paniquais sur les contrôles, il fallait pas me parler du lycée, ça me stressait et je me mettais à pleurer... je focalisais là-dessus, j'avais des mauvais résultats en math et aussi dans les autres matières, parce que bon je dormais pas beaucoup. Au bout d'un moment, je pouvais plus aller au lycée, j'ai craqué... ça a vraiment été à un point où j'allais pas bien, je pleurais tout le temps. Donc, je suis allée voir mon docteur, il m'a prescrit un traitement pour être moins stressée [...] ; on nous a tellement toujours dit que le lycée, c'était la porte qui ouvrait tout, qu'on finit par se dire que, si on arrive pas au lycée, on n'arrive à rien dans la vie alors... alors que maintenant je me suis rendu compte que, si j'arrivais pas au lycée, je suis tellement débrouillarde que je serais capable de faire quelque chose de bien quand même. Mais c'était vraiment un passage à vide. Il y a des fois où j'avais vraiment craqué, où je m'effondrais [...] j'arrivais le matin et là c'était « je peux pas ! je peux pas ! je peux pas ! » avec des grosses crises de larmes et je pouvais pas m'arrêter de la journée, là j'ai appelé ma mère et je lui ai dit de venir me chercher, je pouvais plus rester ! J'étais pas bien, j'en pouvais plus et j'ai pleuré jusqu'au soir jusqu'à ce que j'y arrive plus. J'étais vraiment effondrée, fatiguée, en plus ça faisait un bout de temps que je dormais très peu... quand on est atteint moralement on arrive pas à dormir donc physiquement, ça ne suit plus non plus. C'est les deux. Et vraiment, j'ai eu du mal à reprendre le dessus, ça m'a pris peut-être... un mois et demi pour vraiment... reprendre à peu près le dessus. Bon, je pleurais plus parce que j'avais les cachets qui m'ont aidée à ce niveau là... faut dire que j'étais devenue complètement léthargique ! droguée, « peace and love » ! » (Emilie).

Les unités de signification au sein de cette catégorie apparaissant le plus fréquemment sont les suivantes (par ordre décroissant) :

- l'impact sur le moral, l'humeur (apparaissant 76 fois) avec 17 sujets le mentionnant : « j'ai arrêté le lycée pendant une semaine, mais en même temps je pense que j'en avais vraiment besoin. Je n'en pouvais plus. Je pleurais tout le temps » (Gwenaëlle) ; « à chaque fois que j'ai une mauvaise note je me sens très mal » (Julia) ; « C'était vraiment lié à ma scolarité. Par ce que... Je pense que j'ai saisi... Mais je ne comprenais vraiment pas pourquoi j'avais des difficultés comme ça. J'ai vraiment eu un énorme passage à vide » (Nathan)

⁴¹ Voir Annexes 2.1. « Grille catégorielle du stress et de la pression scolaire » p. 18

- l'impact sur l'estime de soi (49) avec 13 sujets le mentionnant : « *je le prends trop mal... J'ai vraiment l'impression d'avoir raté, d'être trop nulle...* » (Natacha) ; « *j'avais un oral et que j'arrivais pas à réviser parce que le chapitre était trop long et que j'arrivais pas à tout apprendre, c'était pour le lendemain en fait... Puis là j'ai craqué, j'ai commencé à pleurer et je sais pas pourquoi en plus parce que... 'fin quand j'arrive plus je me sens un peu inutile en fait* » (Patricia)

- le stress face à l'examen (34) pour 8 d'entre eux : « *l'avant-examen c'est quelque chose de terrible, d'effrayant* » (Faustine) ; « *j'avais mal au ventre, je me sentais vraiment pas bien, j'étais très angoissé, sur les nerfs tout le temps comme à chaque fois que j'ai des partiels* » (Sylvia)

- l'enjeu du résultat comme source d'évaluation de soi (25) pour 9 sujets : « *(Ça représente quoi pour toi une bonne note ?) C'est tout ! C'est ce que je vauX* » (Natacha) ; « *c'est assez important je dirais même que pour l'estime de soi le scolaire... Parce que quand tu es étudiant finalement c'est une de tes seules justifications* » (Julien)

- le relativisme (25) pour 10 sujets : « *il y a des fois des choses qui font relativiser. Ça m'a fait un peu comprendre qu'on pouvait être heureux même sans ça* » (Camille) ; « *Par rapport aux cours, j'avais trop stressé l'année d'avant et donc en terminale « prout ! Basta ! ». J'avais trop stressé l'année d'avant, j'avais terminé le bac avec la tête plein d'eczéma, du psoriasis et j'ai passé l'été à souffler. Donc je savais très bien qu'il ne fallait pas que je reparte comme ça* » (Stéphane)

- le plaisir et l'intérêt à étudier et à être au lycée (21) pour 5 sujets : « *c'est très intéressant, ça me plaît beaucoup* » (Souhila) ; « *Je préfère y aller plutôt que de rester chez moi et comme je le disais, les cours m'intéressent* » (Enzo)

- le faible retour sur investissement (20) pour 8 sujets : « *Quand je me suis beaucoup investie et que je n'ai pas de retour, là c'est très dur !* » (Maïlée) ; « *(les mauvaises notes ?) je les prends mal quand je m'y attends pas, et si je sais que je m'étais préparé et que malgré ça je me ramasse* » (Nathan)

- l'insatisfaction personnelle (18) pour 5 sujets : « *je calcule ma moyenne tout le temps, il faut toujours plus...* » (Natacha) ; « *je pense qu'un petit défaut que j'ai c'est d'être trop exigeant envers moi-même et que même si j'ai des résultats qui prit objectivement sont pas mal, 11e de ma classe, je suis un éternel insatisfait* » (Julien)

- l'absence de pression (17) pour 6 sujets : « *je n'ai jamais été du genre à me mettre la pression* » (Enzo) ; « *Quand j'ai un truc à étudier, j'étudie, mais ça me fait pas plus stresser que ça en fait. Je m'y prends souvent en retard, au dernier moment* » (David)

- la bonne gestion du travail (16) pour 6 sujets : « *j'essaie de ne pas trop me stresser sinon je ne suis pas productive. J'essaie de bien m'organiser, je sais que c'est une grosse épreuve mais il faut que je sois bien prête et ça ira* » (Armelle) ; « *on acquiert une méthode de travail, on le voit, on arrive à enregistrer plus rapidement, on a un rythme* » (Margot) ;

- la charge de travail (13) pour 9 sujets : « *quand on fait des journées de huit heures à 18 heures je me dis que déjà ça n'est pas normal ! Surtout qu'après il y a les devoirs ! Ça n'est pas fini ! On rentre chez nous on est complètement mort et il faut encore travailler jusqu'à minuit ça fait peur ! Tout le système est à revoir* » (Faustine) ; « *le stress, c'est plus quand on a trop de travail à la maison* » (Enzo)

Comme nous l'avons dit plus haut, les sous-thèmes de cette première catégorie expriment en premier lieu un vécu ou une expérience subjective sur la question du stress. On retrouve au travers de ces différents extraits, les différentes facettes du stress scolaire rapportées à un plan intra-personnel. Elles renvoient aux deux niveaux différents des effets et des causes de ce stress. Des effets tout d'abord, car on remarque que les sous-thèmes les premiers à être cités ; impact sur le moral et l'humeur, et impact sur l'estime de soi ; sont ceux qui renvoient principalement aux dommages que peut causer le stress sur l'équilibre psychologique de la personne. Les énoncés relatifs à ces sous-thèmes mettent en avant, au travers des témoignages des sujets, la souffrance engendrée par l'excès de stress pouvant être ressenti, ainsi que ses conséquences néfastes immédiates au niveau de la personnalité et des performances scolaires. Le discours renvoi alors essentiellement à du stress subit, sur lequel le sujet n'a pas de prise, et pouvant éventuellement déboucher sur une symptomatologie évoquant celle du syndrome d'épuisement.

Les sous-thèmes suivants rapportent ce à quoi ce stress, ce mal-être peut se rattacher en terme de causes. Au niveau de l'environnement et de la façon dont celui-ci est perçu subjectivement, au niveau scolaire, se retrouve en premier plan les évaluations et leurs enjeux ; celles-ci semblent constituer en effet le moteur principal d'une tension latente chronique faisant le terrain d'une auto-évaluation à caractère inquisiteur et culpabilisateur chez le sujet. Toujours à un niveau subjectif, il ressortira également dans les témoignages ce qui peut au contraire protéger du stress scolaire et de la pression face aux évaluations tel que

le fait de relativiser, d'avoir du plaisir à étudier ou encore d'organiser son travail de façon à avoir un contrôle suffisant sur la tension pouvant en résulter.

1.2. énoncés relatifs au thème des attitudes parentales :

Par rapport au thème des attitudes parentales, 26 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées⁴². Elles renvoient là encore aux deux polarités positives et négatives que peuvent avoir au niveau de la scolarité la relation aux parents. C'est-à-dire qu'elles relèvent soit d'une attitude sécurisante des parents par rapport à leur enfant, soit au contraire d'une pression par rapport aux attentes qu'ils nourrissent sur ses performances scolaires, voire à un jugement en étant dépendant par rapport à la valeur même du sujet dans son intégrité. Les unités de signification au sein de cette catégorie apparaissant le plus fréquemment sont les suivantes (par ordre décroissant) :

- dévalorisation (23) pour 5 sujets : « *Ils m'ont dit que je n'avais rien foutu, que je n'étais qu'un incapable* » (Enzo) ; « *Déjà quand toi-même tu n'es pas forcément très fier de toi, ça n'est jamais agréable d'être vu par ta famille comme un fainéant, alors qu'en plus tu sais que ce n'est pas le cas* » (Julien) ; « *à la maison mon père, pas ma mère mais mon père surtout, n'était jamais content, se moquait de moi ; de toute façon j'étais une fille donc j'étais forcément nulle ! Je pouvais lui montrer que j'avais des 20, des 18 mais ça ne changeait rien ! Ça n'était jamais assez* » (Camille)

- soutien (21) pour 10 sujets : « *si jamais il m'arrive que j'ai un coup de blues, là ils sont toujours là* » (Sylvia) ; « *Ils me soutiennent dans mes choix, par exemple ils ne m'ont pas forcé à faire S. Contrairement à certains parents, qui auraient pu me dire « mais si ! Ça t'ouvrira des voix ! ». Au contraire, ils m'encouragent, ils m'ont juste prévenu que c'est assez sélectif, mais sinon ils me soutiennent* » (Armelle) ; « *mes parents, je l'ai dit tout à l'heure, ont toujours été très à mon écoute* » (Stéphane) ; « *comme toujours dans toutes mes études ils m'ont toujours soutenu* » (Sylvia)

- confiance (18) pour 8 sujets : « *ils me font confiance, il s'agit de mon avenir et que si je veux réussir c'est à moi de m'en donner les moyens* » (Souhila) ; « *Ils m'ont toujours fait confiance, de toute façon quand je leur dit que j'ai eu telle note, même si c'est une note pas terrible, ils me disent que bon je pourrais toujours faire mieux la prochaine fois* » (Emilie)

⁴² Voir Annexes 2.2. « Grille catégorielle des attitudes parentales » p. 20

- attentes élevées (17) pour 8 sujets : « *ils attendent beaucoup de moi* » (Patricia) ; « *Je sens qu'il y a des attentes de la part de ma famille envers moi mais je saurais pas dire lesquelles. Même s'ils ne le disent pas vraiment, c'est implicite* » (Daniel)

- pression (17) pour 7 sujets : « *Ce n'est pas parce qu'ils me cassent les pieds que ça va aller mieux. Au contraire, c'est un poids* » (Maïlée) ; « *Grosses grosses pressions pour ne jamais avoir de mauvaises notes !* » (Camille) ; « *la pression on l'a au lycée, forcément, mais la plus grosse pression c'est quand même la famille* » (Julien)

- encouragement (10) pour 6 sujets : « *ma mère m'a encouragé en me disant de m'accrocher, que ce n'est pas grave, qu'il y a toujours beaucoup d'autres chances...* » (Souhila) ; « *Ils m'encouragent et ils ne m'enfoncent pas si je n'ai pas réussi* » (Armelle)

- épanouissement visé (10) pour 7 sujets : « *mes parents m'ont dit de faire ce que je voulais, et puis bon, vu que j'avais des capacités, ils m'ont encouragé. Mais j'aurais dit pâtisserie ou autre ils m'auraient dit « bon, fait ce qu'il te plaît »* » (Emilie). « *C'est plus la priorité de faire ce qui me plaît* » (Daniel)

- accord par rapport aux attitudes parentales (8) pour 3 sujets : « *C'est plutôt « bon t'as rien fais ! faut que tu travaille plus ! » bon ben d'accord. Bon des fois je me braque un petit peu quand même parce que tous les jours c'est lourd...mais sinon c'est constructif* » (David) ; « *Je prends plus en compte l'avis de mes parents* » (Nathan)

- jugement par rapport aux résultats (8) pour un sujet : « *c'est surtout un indicateur de valeurs, les études* », ou encore « *dans la famille, le seul indicateur c'est la scolarité. Ils y accordent beaucoup d'importance, pas forcément explicitement, mais dans les attitudes et tout ça, on sent bien que...* » (Julien)

- valorisation (6) pour 4 sujets : « *mes parents savent que je suis un garçon qui a des facilités* », ou encore « *je retiens quand ils sont déçus mais aussi quand ils me font confiance et quand ils sont contents et ça m'encourage* » (Enzo)

On relève donc au travers de ces différents extraits de témoignages des sujets, que la relation aux parents peut être vécue comme une source de tension et de stress, voire de blessures narcissiques plus ou moins profondes, et peut de ce fait se retrouver au travers des enjeux d'évaluation que nous avons vu plus haut. Elle renforce ainsi l'impact que peut avoir un sentiment d'échec vécu au niveau scolaire par une confirmation de la valeur « absolue » qu'il pouvait prendre en amont chez le sujet ; c'est-à-dire qu'un échec au niveau d'une évaluation devient un échec du sujet en tant que tel dans son existence et dans sa globalité,

avec le sentiment d'être « nul » ou « inutile » ; comme pouvaient le rapporter les témoignages précédemment cités pour le thème « stress et pression ». Il est possible d'interpréter qu'une remise en question à ce niveau soit d'autant plus massive qu'elle soit portée par les jugements parentaux et de ce qu'en perçoit subjectivement le sujet.

Elle peut a contrario également être ressentie comme une base, un appui narcissique pour le sujet au travers duquel il peut retrouver confiance en ses capacités, et ce, à un niveau général, pouvant lui permettre d'élaborer un système de défense face aux difficultés qu'il pourrait rencontrer dans sa scolarité. On remarque à ce titre, que les deux premiers sous-thèmes apparaissant les plus cités en regard à cette catégorie des relations aux parents ; « soutien » et « dévalorisation » ; renvoient tous les deux à une polarité positive ou négative du lien aux parents, mais ne semble pas avoir le même poids pour les sujets. En effet, les inférences relatives au sous-thème « soutien », se comptent au total au nombre de 21, ceci pour une dizaine de sujets. De l'autre côté, les inférences relatives au sous-thème « dévalorisation » se comptent au nombre de 23, mais cette fois pour seulement cinq sujets. Il est possible d'en déduire que si les sujets bénéficiant de soutien de la part de leurs parents, soulignent cette dimension relativement à la question du stress scolaire ; les sujets se sentant pour leur part dévalorisés par les leurs semblent payer un plus lourd tribut en termes de souffrance, puisque le marquent plus dans leur discours. Ce résultat pourrait s'interpréter selon l'idée que le soutien de la part des parents constituerait un appui narcissique pour le sujet : donc une base ; alors que de l'autre côté, une dévalorisation renverrait à une blessure narcissique : donc un manque, et aurait un impact plus important pour le sujet.

1.3. énoncés relatifs au thème de l'entourage social avec les pairs et l'ambiance de la classe :

Pour ce qui est de l'entourage social avec les pairs et de l'ambiance de la classe, 26 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées⁴³. Elles renvoient pour la plupart soit à un environnement rassurant sur lequel le sujet peut s'appuyer et trouver le soutien dont il a besoin, soit au contraire à un environnement déplaisant source d'enjeux et de rivalités. Les unités de signification y apparaissant le plus fréquemment sont (par ordre décroissant) :

- les compétitions et rivalités (19) pour 7 sujets : « *c'est vraiment l'ambiance « grosse compétition » où t'as besoin d'un cours 'eh ben non', tu as besoin d'aide 'eh ben non' »* (Sylvia) ; « *il y a une grosse compétition. Il faut qu'il y ait un nul pour rassurer les autres »*

(Gwenaëlle) ; « *L'année dernière oui, c'était une classe compétitive, du genre à chaque fois qu'il y avait un contrôle c'était aller voir qui a eu la meilleure note, qui a le plus réussi, qui a le plus travaillé tout ça* » (Daniel)

- la mauvaise ambiance (16) pour 6 sujets : « *C'est un peu chacun pour sa peau et beaucoup d'hypocrisie* » (Mélissa) ; « *Ce n'est pas le genre d'ambiance dans laquelle je peux me sentir bien* » (Sylvia)

- le soutien entre élèves (15) pour 8 sujets : « *on se comprend mieux, on sait quel stress on a, on sait reconforter l'autre. S'il y en a une de nous qui a une baisse de moral, on sait être là. Là quand j'avais loupé mes partiels, tout le monde était là* » (Margot) ; « *Dans le lycée c'est important d'avoir des personnes sur qui on peut compter quoi. Même dans le cas où au niveau travail on a pas compris quelque chose ou pour se rassurer oui c'est important* » (Daniel)

- les amis comme source de soutien et de détente (14) pour 8 sujets : « *j'appelle, et ils entendent bien que ça ne va pas donc on parle d'autre chose, ils vont me faire rire et ça ira mieux* » (Camille) ; « *sans mes amies je pense que je me mettrais encore plus au travail et je vivrais encore plus que pour ça et voilà. Et c'est sûre je serais moins heureuse* » (Natacha)

- les comparaisons dévalorisantes aux autres (14) pour 6 sujets : « *Je me dis des fois que j'ai l'impression d'être moins intelligente que certains en fait* » (Mélissa) ; « *si par exemple j'ai une mauvaise note, et que c'est la moyenne de la classe je ne serais pas embêté. Alors que si c'est une très mauvaise note mais que c'est largement en dessous de la moyenne de la classe, là ça va m'embêter plus qu'autre chose* » (Nathan)

- la solitude et l'isolement (12) pour 6 sujets : « *la solitude de l'internat, le fait de ne rien faire et ce manque du côté social, que je ne savais pas forcément m'y prendre et les autres n'étaient pas très doués non plus pour accueillir les timides* » (Stéphane) ; « *il y a des gens qui me demandent toujours mes résultats et c'est pour ça aussi que je m'éloigne un peu des gens de ma classe* » (Souhila)

- l'entraide entre élèves (12) pour 5 sujets : « *Pour comprendre quelque chose, pour acquérir des méthodes ou faire des devoirs, il y a de la solidarité* » (Margot) ; « *ça m'est déjà arrivé de me faire aider par un gars qui est très bon en maths et à mon tour d'aider quelqu'un qui n'était pas terrible en anglais ou en espagnol* » (Enzo)

- la bonne ambiance (8) pour 5 élèves : « *l'année du redoublement c'était vraiment génial. La classe était soudée, on a bien ri... Et l'année de terminale aussi, c'était génial. Et*

⁴³ Voir Annexes 2.3. « Grille catégorielle de l'entourage social » p. 21

mes amis de terminale sont toujours mes meilleurs amis » (Julien) ; « *On est toujours en train de s'encourager pour faire mieux. Et celui qui fait mieux n'est pas jalouxé, au contraire il est valorisé. C'est une bonne ambiance* » (David)

- l'impact sur le travail (8) pour 3 élèves : « *avoir une classe avec des gens qu'on aime bien ça encourage beaucoup [...] ça influe aussi sur le boulot* » (Enzo) ; « *Heureusement que je ne suis pas seule, je pense que c'est pareil pour tout le monde, si on arrive à continuer, c'est parce qu'on a des amis et de l'attachement. Je pense que c'est pour ça qu'au collège j'avais du mal. Parce que là je n'avais pas d'entourage. Je n'avais aucun soutien* » (Faustine)

- une relation amoureuse source de soutien (7) pour 4 élèves : « *Les choses qui ont énormément joué dans ma vie sont ma chérie qui a un autre vécu, qui a une autre manière d'étudier, [...] elle m'a fait comprendre que le coût de la vie ce n'était pas forcément que le lycée !* » (Stéphane) ; « *à ce moment là ben c'est vrai que j'ai eu un petit coup de cœur avec mon copain, donc ma famille plus lui qui m'ont soutenu* » (Emilie)

On observe ici que relativement à la question du stress, apparaît dans le discours des sujets l'importance que peut avoir la qualité de l'environnement social par rapport aux pairs. Les premiers sous-thèmes à être mis en avant sont en effet les compétitions et rivalités entre élèves, la mauvaise ambiance au sein de la classe, le soutien entre élèves, ou encore les amis (pouvant être extérieurs à l'environnement scolaire) comme source de soutien et de détente. On remarque que, selon le vécu des sujets, la question peut être abordée soit en termes de bénéfices apportés par cet entourage ; soit sous l'angle des dommages pouvant être engendrés par un environnement social délétère.

Le fait que cette catégorie apparaisse la troisième à être la plus citée au cours des entretiens souligne l'importance que peut avoir à cet âge et à ce niveau la relation avec les pairs et leur impact. Il en ressort que ce facteur peut jouer un rôle important non seulement au niveau du stress scolaire ressenti mais aussi dans le vécu de la scolarité en elle-même, en ce qui concerne la motivation et les performances. À un niveau plus général de bien-être et d'équilibre psychique, la qualité de cet environnement social a également ses conséquences. On peut le voir au travers de témoignages rapportant un vécu de malaise, de déplaisir ou de solitude générant un mal-être pouvant dépasser par la suite le simple cadre scolaire ; ou à l'inverse par des récits mettant l'accent sur la bonne ambiance, la solidarité voir l'amitié sur laquelle le sujet peut s'appuyer au sein de son environnement scolaire.

1.4. énoncés relatifs au thème de la relation aux enseignants :

Concernant le thème de la relation aux enseignants, 21 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées⁴⁴. Elles abordent la façon dont les sujets perçoivent les attitudes et les attentes des enseignants vis-à-vis d'eux : si celles-ci sont rassurantes ou plutôt source de stress ou de pressions ou encore marquées d'indifférence renvoyant alors à un manque d'écoute et de soutien. Les unités de signification y apparaissant le plus fréquemment sont (par ordre décroissant) :

- la pression (27) pour 14 sujets « *la prof nous dit que, de toute façon, pour elle, le bac on s'en fout « nous on ne cherche pas à avoir le bac, ce qu'on vise c'est la mention ! » »* (Julien) ; « *quand le prof dit « de toutes façons l'élève qui a eu cette note elle se l'est en gros bien glandé ! » alors que vous avez passé des heures et des heures, là ça blesse énormément ! ça met la pression »* (Emilie)

- la dévalorisation et le mépris (17) pour 8 sujets : « *des profs peuvent nous descendre littéralement, explicitement : « ça n'est vraiment pas intéressant ce que tu dis ! » Alors qu'on fait l'effort de participer »* (Mélissa) ; « *des fois ils vont casser tout en étant juste ; en disant « tu as fais ça mais tu pourrais mieux faire » et ils nous donnent des conseils, là ça va. Mais des fois c'est des profs très froids, qui se moquent complètement de nous en fait. Quand on leur pose une question ils s'étonnent de comment on a fait pour pas comprendre... pourtant il y a des gens beaucoup plus détachés que moi à ce niveau là, mais pour moi ce mépris là c'est... c'est invivable ! »* (Julia)

- le manque de soutien et d'écoute (10) pour 4 sujets : « *J'avais besoin de quelqu'un qui me demande si j'allais bien, si j'avais besoin de parler ou quoi... Mais là, non... Rien. On sentait qu'ils avaient autre chose à faire »* (Gwenaëlle) ; « *Quand on n'a pas envie de travailler il y a des raisons aussi derrière, ça n'est pas juste parce qu'on est des chieurs comme on nous le dit. Mais souvent personne ne cherche à connaître ces raisons. Mais non, il y a vraiment un manque de soutien et de compréhension parfois »* (Faustine)

- l'envie d'apprendre et le plaisir transmis (7) pour 3 sujets : « *Un bon prof peut rendre une matière captivante »* (Souhila). « *il y a des profs géniaux qui vous donnent envie de vous intéresser à des matières qui ne vous faisaient pas forcément envie au départ »* (Stéphane)

⁴⁴ Voir Annexes 2.4. « Grille catégorielle de la relation aux enseignants » p. 22

- le manque de reconnaissance (5) pour 3 sujets : « *Le truc que je ne supporte pas c'est les enseignants qui vous disent que vous êtes nuls quittes à ce que ce soit très vexant en pensant que derrière vous allez vous rebiffer pour montrer ce que vous valez. Ah non ! Pas du tout ! Moi j'ai besoin d'encouragements, qu'on me dise « tu vois, quand tu veux, tu y arrives. » Et là, j'ai envie de faire encore mieux. Si on me dit que je ne suis qu'une merde, là je n'ai plus aucune envie ! Des profs qui n'ont aucun respect pour les élèves... Quand à la rigueur, c'est « dis donc ! Tu ne t'es pas bien débrouillé ! », on peut comprendre le message qu'il y a derrière : que tu es timide, que tu n'oses pas te montrer. Mais celui qui te dit « tu n'es rien ! » autrement dit « je ne suis rien pour toi ! », là, je m'en vais, je vais voir ailleurs, je ne vais pas chercher plus loin sur ces choses » (Stéphane)*

- l'absence de pression ressentie (5) pour 2 sujets : « *au niveau contrôle ou quoi que ce soit ils ne nous mettent pas la pression* » (David) ; « *à la fac, les profs, ce n'est pas eux qui vont mettre la pression* » (Margot)

- impact sur le travail (4) pour 2 sujets : « *les professeurs rejettent la faute sur les élèves en nous disant qu'on est que des flémards, qu'on ne pense qu'à sortir, et moi je pense que ça n'est pas que de notre faute, si eux ne sont pas capables de nous donner envie* » (Faustine)

De la même façon que ce qui a pu être dit plus haut concernant la relation aux parents, il apparaît également ici en rapport à la relation aux enseignants, relativement à la question du stress scolaire, que ses dimensions négatives seront plus fortement remarquées et relevées au travers du discours des sujets que ne le seront ses dimensions positives. Ceci s'observe par le fait qu'une majorité de sous-thèmes parmi les premiers cités renvoie à des aspects dysphoriques de la relation. Les difficultés ressenties face aux enseignants par les élèves semblent ainsi avoir un impact important dans leur vécu scolaire en terme de pression, de démotivation, de déplaisir ou encore de manque de confiance.

A l'inverse, il est souligné par les sujets qu'une bonne relation à un enseignant peut avoir un effet tout aussi important dans l'autre sens ; c'est-à-dire amener le sujet à aimer une discipline pour laquelle il n'avait pas d'attrait particulier au départ, prendre confiance en ses capacités ou encore se sentir plus fortement motivé. Au travers de ces différents témoignages, il apparaît donc que la relation à l'enseignant en tant que personne est recherchée, de même que ressort des attentes d'écoute, de compréhension et de soutien. Ceci semble confirmer le fait que les enseignants tiennent dans la vie d'un adolescent ou d'un jeune adulte, un rôle pour

le moins important en tant qu'adultes référents, soit en tant que figures d'identification. La nature de ces relations en termes de qualité d'investissements réciproques entre l'élève et son professeur apparaît ici centrale à cet âge, au même titre que l'est la relation aux parents et aux pairs.

1.5. énoncés relatifs au thème de la relation à la fratrie :

Pour ce qui est de la relation à la fratrie, 17 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées, sachant que 7 des participants interrogés sont fils ou fille unique⁴⁵. Elles évoquent essentiellement la situation des frères et sœurs en terme de réussite ou de difficulté et la nature de la relation elle-même. Les unités de signification y apparaissant le plus fréquemment sont (par ordre décroissant) :

- la réussite ou un niveau élevé d'études (11) pour 8 sujets ; « *mes frères et sœurs sont assez intelligents, ils ont fait leurs études, ça y'est, ils sont passés à autre chose. Ils ont eu leur bac haut la main* » (Mélissa) ; « *il fait des études de comptabilité en deuxième année et il est excellent* » (Faustine) ; « *il a été en S, il a eu son bac avec mention assez bien mais il n'avait rien... Enfin c'est plus parce qu'il était entre guillemets doué* » (Margot)

- des difficultés ou un faible niveau d'étude (11) pour 8 d'entre eux ; « *mon grand frère fait un BEP, ma sœur est au collège mais je pense qu'elle va redoubler* » (Patricia) ; « *lui c'est l'inverse de moi, il faut vraiment qu'il bosse dur pour y arriver* » (Enzo) ; « *mon grand frère n'a pas fait d'étude et ma grande sœur non plus* » (Natacha)

- de la rivalité (10) pour 4 sujets : « *Pour l'oral de français, il fallait vraiment que je fasse mieux que lui ! Il avait dû me chambrer en me disant que j'étais mauvaise, que je n'y arriverais pas et du coup il fallait que je fasse mieux* » (Sylvia) ; « *Avec mon frère ça n'est pas trop de la compétition, c'est plutôt de la compétition d'escalade, il faut réussir sinon ça craint* » (Faustine)

- de l'admiration (6) pour 3 sujets : « *Quand je vois ma sœur, je la trouve tellement bien !* » (Gwenaëlle) ; « *je la trouve courageuse quand même parce que pour repasser quatre fois la même épreuve il faut en vouloir* » (Maïlée)

- pas de rivalité (4) pour 3 autres sujets ; « *il n'y en a pas un qui se dit « je dois faire mieux »* » (Margot)

⁴⁵ Voir Annexes 2.5. « Grille catégorielle de la relation à la fratrie » p. 23

- comparaison (3) pour 2 sujets ; « *on avait tout pour nous aider et elle, beaucoup plus que nous, elle bosse plus, depuis toute petite et elle a vraiment d'excellentes notes* » (Sylvia) ; « *avec mon frère, c'est un peu comme si lui c'était tout noir et moi c'était blanc* » (Enzo)

- source de motivation (3) pour 1 sujet ; « *Quand je vois leur galère je me dis toute suite qu'il faut que je prenne un autre chemin qu'ils n'ont pas pu prendre. Parce que eux je vois ce qu'ils vivent aujourd'hui et qu'ils n'ont pas eu ma chance* » (Souhila)

On observe donc au travers de ces différents extraits que la place tenue par les frères et sœurs n'est pas une place anodine concernant la question de la scolarité et du stress pouvant en émerger. Si les sous-thèmes se partagent entre valence positive (admiration, pas de rivalité, source de motivation) et négative (rivalité ou comparaison pouvant être parfois dévalorisante), il est toujours possible de retrouver dans leur articulation à la question de départ du stress scolaire, un certain impact en terme d'enjeu auquel peut faire échos la réussite ou l'échec du sujet lui-même. La fratrie constituerait à ce niveau une base de départ ; contenant différents schémas à reproduire ou au contraire à éviter, un modèle à dépasser ou à l'inverse un idéal difficile à atteindre.

1.6. énoncés relatifs au thème des activités extrascolaires et autres centres d'intérêt :

Concernant les activités extrascolaires et autres centres d'intérêt, 11 sous-unités de signification différentes ont pu être relevées⁴⁶. Les unités de signification les plus fréquentes sont (par ordre décroissant) :

- l'activité ou le centre d'intérêt comme source de plaisir et de détente (26) pour 11 sujets : « *Ça me permet de me couper un peu, de lâcher... Quand je fais du badminton, je ne pense vraiment plus à rien. Je m'accorde vraiment une pause* » (Sylvia) ; « [le patinage artistique] *Là c'est pour le plaisir, je ne fais pas de compèt, je fais juste ce que j'ai envie. C'est un moment de plaisir donc forcément ça me change et ça me permet de me libérer [...] Il y a l'équitation aussi que j'aime bien et c'est vraiment un lieu de plaisir, quand j'y vais je ne pense plus à rien* » (Maïlée)

- l'activité comme source de stress (15) pour 6 sujets : « *au fur à mesure des années, c'est devenu vraiment une vraie équipe, prise dans une compétition, et là ça m'a mis de la*

⁴⁶ Voir Annexes 2.6. « Grille catégorielle des activités extrascolaires » p. 24

pression par-dessus » (Nathan) ; « *le boulot c'est pas super non plus parce que y'a vraiment trop une mauvaise ambiance et le patron n'est pas... pas sympas, jamais satisfait, jamais un mot pour dire qu'il est content* » (Julia)

- l'activité ou le centre d'intérêt comme source de valorisation (7) pour 4 sujets : « *C'est important de se détacher un peu et de se juger avec d'autres facteurs, parce que sinon avec l'école c'est terrible* » (Julien) ; « *[la cascade équestre] je suis pas mauvaise dans ce que je fais donc... Là je donne des cours, j'ai une élève qui la dernière fois a fait un spectacle et a bien réussi et j'étais toute fière d'elle !* » (Emilie)

- sport intensif (5) pour 3 sujets : « *deux entraînements de handball par semaine le mardi et le vendredi, j'ai un match par week-end [...] sept heures de sport par semaine* » (Enzo) ; « *Ça c'est ma grande thérapie, le sport. J'en fais beaucoup, tous les soirs au moins une heure et le week-end je peux faire des journées pleines* » (Julien)

- ayant plus ou autant d'importance que la scolarité (2) pour 2 sujets : « *C'est vraiment quelque chose qui compte beaucoup dans ma vie, plus que la scolarité même. D'ailleurs la preuve j'ai choisi de faire L pour faire art plastique* » (Armelle) ;

Ces sous-thèmes renvoient tous, on le constate, à un plus ou moins fort investissement d'une activité extérieure à la scolarité. Cet investissement peut alors apparaître comme bénéfique pour le sujet, ou à l'inverse comme une charge. Dans les deux cas, il tient une place vis-à-vis du vécu de la scolarité et de la question du stress scolaire dans nos entretiens, soit en le fait que l'activité permet de se détendre et de décharger la pression pouvant être ressentie en lien au domaine scolaire ; soit qu'elle ne permette pas ou plus cette détente. Elle est ainsi remarquée comme telle : apportant une pression « supplémentaire » à celle ressentie du domaine scolaire. Il n'est pas pour autant possible de catégoriser si ces investissements apparaissent secondaire ou prioritaire par rapport à la scolarité pour le sujet, ceci relèverait plutôt du cas par cas, selon les aspirations de ce dernier. Il n'en reste pas moins que ces activités tiennent une place d'« activité » en tant que telles pour le sujet ; c'est-à-dire comportant dès lors un certain nombre d'enjeux, à la différence de la scolarité qu'elles n'impliquent généralement aucune obligation de s'y tenir pour le sujet qui peut y mettre fin si celle-ci n'apporte pas satisfaction, tel qu'on le retrouve au sein de certains témoignages d'expériences passées d'activités arrêtées.

1.7. énoncés relatifs aux thèmes du projet d'orientation et du parcours scolaire :

Enfin, en ce qui concerne le thème du projet d'orientation, insuffisamment de sous-thèmes ont pu être relevés pour qu'il soit nécessaire de les différencier⁴⁷ : ils renvoient soit à un projet défini, soit au contraire à une incertitude et sont source de stress ou inversement source de motivation. De la même façon, pour ce qui relève du parcours scolaire, ce thème fait référence dans le discours des sujets soit à un parcours sans difficultés, soit à des difficultés rencontrées pour la majorité au passage du collège au lycée ou entre la classe de seconde et celle de première.

Analyse catégorielle : conclusion

Au sortir de cette analyse catégorielle des 20 entretiens menés, il est possible d'observer par rapport à la question du stress scolaire, que les thèmes apparaissant les plus abordés sont ceux impliquant la relation aux personnes proches et/ou référentes. En effet, si le thème portant sur le stress et la pression en lien à la scolarité est de façon légitime le premier à être le plus développé, puisqu'étant celui qui fait l'objet de l'entretien ; on remarque que les thèmes lui succédant renvoient tous, ensuite, aux relations aux autres : parents, pairs d'âge et enseignants. Ceci peut nous amener à déduire que la question du stress et de la pression scolaire se jouerait alors, après les questions d'enjeux sur les évaluations et la charge de travail que l'on retrouve au sein du premier thème, à un niveau relationnel. Les thèmes faisant suite à celui du stress et de la pression auraient pu se nouer autour de questions telles que celles de la réussite ou de l'échec, du projet d'orientation ou encore du parcours scolaire. A l'inverse, ces thèmes apparaissent moins développés que ceux relatifs aux relations qui sont les premiers thèmes qui ressortent parmi l'ensemble de ceux abordés. Les relations aux parents, aux pairs, ainsi qu'aux enseignants semblent donc essentielles par rapport à la question du stress scolaire, voire plus largement à celle du burnout et de la dépression pouvant s'y rattacher.

On sait l'importance du monde relationnel à l'âge de l'adolescence et notamment des relations extra-familiales. L'adolescence est une période de restructuration narcissique se

⁴⁷ Voir Annexes 2.7. « Grille parcours scolaire et projet d'orientation » p. 25

caractérisant en partie par une recherche, un besoin de valorisation et d'assurance. Il semble que l'on constate ici qu'au-delà d'une recherche de valorisation, le fait de ne pas se sentir dévalorisé est d'avantage nécessaire au travers du regard de figures d'identifications importantes à cet âge : avec les pairs, avec les parents et avec les enseignants. Ceci expliquerait pourquoi une relation « difficile » apparaît plus marquée quantitativement dans le discours des sujets qu'une « bonne » relation. Ainsi, si une relation sereine et sécurisante sert de base, d'appui au sujet ; une relation au contraire insécurisante semble avoir à l'inverse un impact délétère et être plus destructrice. Le fait qu'une relation insécurisante agisse plus en termes d'impact sur le sujet serait le signe que celui-ci aura déjà naturellement à cet âge tendance à se remettre en question, voire à se dévaloriser. C'est ce que tend à nous montrer le premier thème du stress et de la pression en lien avec la scolarité, avec les sous-thèmes d'auto-évaluation ou encore d'enjeux narcissiques. Si les figures de références vont dans ce même sens alors l'effet ne peut en être que plus lourd.

2. Analyse transversale

Par comparaison des différentes grilles catégorielles et pour chaque sujet, il est possible de relever à présent un certain nombre de constantes. Celles-ci vont permettre de dégager des ensembles de caractéristiques communes à certains sujets au sein de l'échantillon et d'effectuer ainsi des groupements. Ces regroupements de sujets auront pour finalité d'observer des particularités en termes de similarités et de divergences intra et intergroupe en ce qui concerne les liens existant entre les différents thèmes abordés. A l'aide des grilles catégorielles, il est possible de déterminer quantitativement des différences entre ces groupes, selon qu'un thème soit plus ou moins développé au travers du discours des sujets, et qualitativement, selon la nature, l'angle sous lequel il est abordé. Il nous a ainsi été possible de distinguer trois groupes différents :

- le groupe « déclarant ressentir du stress et de la pression » ; composé de 10 sujets
- le groupe « déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression » ; composé de 6 sujets
- et le groupe « mitigé » ; composé de 4 sujets

La constitution de ces groupes à partir du thème de départ du stress ressenti au cours de la scolarité, va nous permettre une investigation plus en profondeur au travers des entretiens et des grilles catégorielles de ce qui peut tenir lieu rétrospectivement de facteurs explicatifs ou à l'inverse protecteurs du stress scolaire, et d'un mal-être plus marqué pouvant y être lié.

2.1. Groupe déclarant ressentir du stress et de la pression :

Sur notre échantillon, dix sujets déclarent explicitement être soumis à une pression et à un stress important relatif à leur scolarité. Ces sujets sont : Patricia ; Mélissa ; Julien ; Camille ; Sylvia ; Natacha ; Julia ; Faustine ; Maïlée ; Gwenaëlle⁴⁸.

2.1.1. Grille stress et pression en lien à la scolarité :

On observe quantitativement que ces sujets sont ceux qui émettent le plus de sous-unités de signification relatives à la catégorie « stress et pression en lien à la scolarité » et que ces sous-unités ont majoritairement une valence négative.

Parmi les sujets de ce groupe, une majorité d'entre eux, c'est-à-dire neuf sujets sur 10, établissent un lien entre le stress et la pression qu'ils peuvent ressentir au niveau scolaire et un impact sur leur moral, leur santé ou encore leur estime de soi. Ainsi : « *j'avais mal au ventre, je me sentais vraiment pas bien, j'étais très angoissé, sur les nerfs tout le temps comme à chaque fois que j'ai des partiels [...] ça m'est arrivé d'avoir les nerfs qui lâchent* » (Sylvia) ; « *d'un côté j'ai trop envie d'avoir de bonnes notes, ce serait trop bien si j'en étais capable et si je n'en suis pas capable je vais me dire que je suis trop une merde* » (Gwenaëlle) ; « *quand on n'a pas de bonnes notes... Ça démoralise. Parce qu'on se dit qu'on est vraiment nulle et quand en plus à côté ça ne va pas... [...] Ça déçoit tellement dans ces moments-là que des fois on a envie de s'arrêter [...] je pense que l'anémie que j'ai c'est à cause de ça aussi, parce que je suis trop fatiguée tout le temps* » (Camille)

Certains rapportent également avoir traversé un épisode dépressif plus ou moins marqué et prolongé qu'ils associent directement à ce stress et à cette pression ; par exemple : « *Ce que j'ai traversé, je le ressens surtout comme venant de la scolarité. C'est ce qui me pesait le plus [...] plutôt qu'un poids, c'est ce qui va peser le plus, ce serait plutôt une base. Ce ne serait pas en plus de quelque chose, mais plutôt d'abord ça qui ne va pas et ensuite les choses qui vont venir s'ajouter* » (Mélissa) ; « *J'étais vraiment au plus bas [...] Je ne pleure jamais mais là cette semaine là j'en ai lâché des larmes !* » (Julien)

Sur ce groupe, on observe que cinq sujets sur dix ressentent du stress face aux examens et également que sept d'entre eux accordent une importance centrale aux évaluations, contrôles et autres examens et aux résultats obtenus comme source directe d'évaluation de soi : « *c'est vrai que ça joue beaucoup parce qu'on a beaucoup de notes et*

⁴⁸ Les sujets cités apparaissent en bleu sur les grilles catégorielles

que ça arrive fréquemment » (Julia) ; *« l'objectif c'est vraiment savoir ce que je vaudrais par rapport à des notes »* (Natacha).

Concernant les autres sous-thèmes, cinq sujets sur dix émettent des inférences relatives à une « insatisfaction personnelle » et à de « faibles retours sur investissement » ; à savoir : *« l'éternelle insatisfaction »* (Julien) ; *« je sais que je serais jamais contente. Je sais que je le serais jamais ! Même si j'ai 20 ! »* (Natacha) ; *« Je n'ai pas eu de bonne récompense en quelque sorte, parce que je me suis investie j'ai fait ce que j'ai pu et finalement c'était nul ! »* (Maïlée) ; *« c'est le résultat pour le travail donné : si je passe autant de temps pour avoir une mauvaise note, là ça fait mal »* (Mélissa).

Cinq sujets sur les dix de ce groupe parlent à l'inverse de « relativisme ». Seulement trois d'entre eux (Mélissa ; Julien ; Camille), parlent d'une « bonne gestion du travail », et deux sujets uniquement (Mélissa et Julia) déclarent trouver « plaisir et intérêt » à travailler à leur scolarité. Enfin paradoxalement, alors que l'on pourrait s'attendre à ce que ce soit ce groupe qui émette le plus d'inférences par rapport à ce sous-thème, seulement deux sujets parmi eux se plaignent de la « charge de travail ». Aucun sujet parmi ce groupe ne fait état de confiance en soi et seulement deux d'entre eux mentionnent du stress positif source de motivation. Nous verrons plus loin que si ces thèmes ne font pas partie de ceux les plus cités sur l'ensemble de l'échantillon, ils se retrouvent par ailleurs de façon plus marquée au sein des deux autres groupes.

2.1.2. Grille des attitudes parentales :

On remarque en regard à ce thème que la plupart des sujets de ce groupe (7 sur 10) émettent majoritairement dans l'ensemble des inférences à caractère dysphorique concernant leur relation à leurs parents. La moitié d'entre eux, c'est à dire cinq sujets sur dix, ne rapportent pas au cours de l'entretien, bénéficier de soutien de leur part et quatre sujets disent même en manquer, voire se sentir dévalorisés : *« il est indifférent. C'est pire que tout. Sur les dix fois dans l'année où il va me dire quelque chose ; huit fois ça sera pour me crier dessus et le reste pour me chambrer »* (Julia) ; *« quand j'étais petite il ne regardait pas quand j'avais de bonnes notes il ne regarde que les mauvaises ! Et quand j'en ai des mauvaises il... Il me pourrissait ! Quand j'ai de bonnes notes il n'en a rien à faire mais par contre quand j'ai des mauvaises notes là c'est la fin du monde ! »* (Maïlée)

Six sujets évoquent des attentes élevées de la part de leurs parents : *« Je me dis si j'ai pas mon bac... je vais décevoir ma famille et tout parce qu'ils attendent que je l'ai »* (Patricia) ; *« Mes parents en fait m'ont toujours dit qu'ils savaient que j'allais réussir et que*

j'ai les capacités, que j'étais une fille intelligente et ils me le répètent sans doute pour me motiver et c'est très gentil, et en fait ils me disent que même si je ne réussis pas ils savent que ce n'est pas ma faute parce que je travaille beaucoup et tout ça. Mais moi je me dis que j'ai peur de les décevoir et qu'ils aient placé trop d'espoir en moi » (Sylvia)

Six sujets également disent ressentir de la pression : *« mes parents m'ont mis la pression, en fait ils me la mettent avant, mais si je n'ai vraiment pas réussi ils vont me consoler et me dire que ce n'est pas grave. Mais je pense qu'ils me l'ont mise un petit peu quand même en me disant des choses comme : « on t'a payé des études, ça nous coûte cher, tu as intérêt à travailler ! » » (Sylvia) ; « au niveau de la pression et de l'image de moi, ma famille me renvoie une mauvaise image de moi j'ai l'impression » (Julien)*

Un sujet (Julien) rapporte ensuite à huit reprises dans son discours, être amené à devoir faire preuve de sa valeur propre au travers de ses performances scolaires : *« On va avoir tendance à plus te considérer... À plus juger de ta valeur en fonction des résultats que tu vas avoir scolairement [...] Et dans la famille, le seul indicateur c'est la scolarité. Ils y accordent beaucoup d'importance, pas forcément explicitement, mais dans les attitudes et tout ça, on sent bien que... » (Julien).*

Seulement deux sujets (Patricia ; Faustine) parlent à l'inverse de confiance de la part de leur parents à leur égard et aucun ne parle d'épanouissement visé alors que sur les dix sujets restant des deux autres groupes, 7 en font état. Seulement un sujet (Julien) émet une inférence relative à un encouragement de la part de ses parents et deux sujets seulement (Natacha ; Maïlée) dans ce groupe parlent de valorisation.

2.1.3. Grille des relations avec les pairs :

Pour les sujets déclarant subir stress et pression en lien à leur scolarité, on remarque généralement dans leur discours qu'entre élèves de la classe, rivalité et compétition génèrent une ambiance déplaisante. Parmi ce groupe, les inférences relatives à ce thème sont majoritairement à valence négative hors-mi pour deux d'entre eux (Camille ; Natacha).

La première sous-catégorie apparaissant la plus importante parmi ce groupe est celle des comparaisons dévalorisantes, avec cinq sujets sur dix en faisant état : *« Là il n'y a pas de fierté du tout parce que voilà, elles ont de super bonnes notes, sans faire d'efforts et moi non... il faut tout le temps que je fasse mon maximum » (Patricia) ; « Souvent je culpabilise par rapport à des amis qui sont plus studieux que moi, qui font leurs devoirs tout le temps dès qu'ils les ont et je me sens moins bon qu'eux » (Julien).*

Cependant, cinq sujets évoquent trouver parmi leur entourage extra scolaire du soutien, ainsi que cinq sujets également parlent de soutien directement au sein de leur classe : « *quand je suis en examen il y a toujours une copine à côté... on révisé ensemble... Oui il y a toujours quelqu'un à côté pour m'encourager et me dire « aller il faut réviser ! ». Et là je me sens mieux en fait* » (Patricia).

Quatre sujets évoquent des compétitions et rivalités au sein de leur classe : « *Mais encore que mes amis, je pense que j'essaie de différencier, et de ne pas trop me confier... Parce que c'est bizarre, comme elles sont elles aussi dans ce jeu-là de compétition, de rivalités... Je pense que je recherche de l'objectivité et qu'elles elles n'y sont pas...* » (Mélissa).

Trois d'entre eux témoignent d'une mauvaise ambiance : « *c'est une ambiance pourrie où tout le monde parle dans le dos de tout le monde et où on arrive à accrocher avec personne parce qu'on a l'impression qu'ils sont tous comme ça* » (Sylvia).

Trois sujets parlent également de solitude et d'isolement : « *Je m'entends avec personne [...] cette année l'ambiance c'est « chacun pour soi »* » (Julia) ; « *[Et dans ta classe, il y a de la compétition ?] Oui, il y a une grosse compétition. Il faut qu'il y ait un nul pour rassurer les autres, mais après tout le monde est tellement stressé que même la fille qui a les meilleures notes elle doit être... [...] ça rassure, je sais qu'ils en ont besoin. D'ailleurs je dois faire plaisir à vachement de monde* » (Gwenaëlle).

Enfin, deux sujets (Julien ; Faustine) abordent dans leur discours l'impact négatif que peut avoir l'ambiance de la classe sur leur travail scolaire, et seulement un sujet (Faustine) rapporte à l'inverse de l'entraide entre élèves de la classe, un autre (Julien) parle de bonne ambiance et un autre encore (Gwenaëlle) d'une relation amoureuse source de soutien.

2.1.4. Grille des relations aux enseignants :

L'environnement scolaire est pour sa part généralement perçu comme défailant à apporter du soutien, au contraire source de pression, voire de dévalorisation, de la part des enseignants : « *ils pensent qu'en nous disant ça, ça va nous motiver pour faire plus. Mais au contraire ! Moi, j'ai des amis dans ma classe qui s'en rendent malades, qui font des crises de spasmophilie, des crises de stress tout le temps à cause de ça parce qu'on leur dit qu'ils sont nuls et qu'ils ne servent à rien ! Il y en a qui sont en dépression, d'autres qui ont failli se suicider à cause de ça !* » (Camille). A l'exception de deux sujets (Faustine ; Maïlée) les inférences relatives à ce thème pour ce groupe renvoient exclusivement à des caractéristiques dysphoriques de la relation aux enseignants.

Seulement un sujet (Faustine) évoque l'envie d'apprendre transmise par ses professeurs, aucun ne parle d'une absence de pression de leur part.

A l'inverse, huit sujets sur les dix de ce groupe témoignent d'un ressenti de pression de la part de leurs enseignants : « *des fois on a vraiment envie de leur dire de calmer le jeu parce qu'il y en a que ça rend malade. Et le pire c'est que je pense qu'ils le voient* » (Camille) ; « *il y a des profs qui attendent qu'on apprenne toute la leçon sur le bout des doigts et parfois c'est pas possible quoi d'apprendre comme ça tout par cœur... c'est dur* » (Patricia).

Trois d'entre eux avouent avoir fait l'objet de dévalorisation ou de mépris : « *c'est déjà arrivé que des profs cassent des élèves ouvertement devant tout le monde ! Ou de dire des choses, même aux conseils de classe, du style « celui-là je ne le supporte pas ! »* », « *quand on sent qu'il n'y a pas de retour, pas de relation qui va dans les deux sens on a un peu moins envie. Un prof qui vous dit « cette élève je ne veux plus la voir, elle se croit dans un salon de thé ! » C'est très blessant* » (Mélissa) ; et quatre sujets parlent encore d'un manque de soutien et d'écoute : « *je vais pas voir les profs à la fin des cours, alors que c'est une démarche qui se fait naturellement mais... 'fin je veux dire, un mauvais élève, ils vont s'intéresser parce qu'on le remarque... et encore ceux qui le font ! Parce qu'en général ils ne le font pas. Mais moi... Ils se posent pas de questions. Pareil, un élève qui fait juste le minimum syndical, pourquoi il fait ça ? Est-ce que c'est parce qu'il a des facilités et que bon il s'en fiche, ou est-ce qu'il n'est pas assez poussé ou... voilà. Chaque élève est... on a besoin de suivi, d'écoute. C'est un minimum* » (Julia).

Enfin, un sujet évoque le manque de reconnaissance dans son travail (Mélissa) et un autre le déplaisir à étudier, en termes d'impact sur le travail, pouvant être engendré par de mauvaises relations à ses enseignants (Faustine).

2.1.5. Grille de la relation à la fratrie :

Parmi les sept sujets de ce groupe à avoir une fratrie et à aborder ce thème, on observe que quatre d'entre eux (Patricia ; Mélissa ; Sylvia ; Faustine) font état d'une relation essentiellement difficile, évoquant des rivalités, de la jalousie, des comparaisons dévalorisantes et des dévalorisations. Deux autres (Maïlée ; Gwenaëlle) témoignent d'une relation plus partagée entre de l'admiration, des sentiments d'infériorité ainsi qu'un manque de soutien et de la rivalité. Enfin, seulement une seule d'entre eux (Natacha) parle exclusivement de soutien à son égard de la part de ses frères et sœurs.

2.1.6. Grille des activités extra-scolaires :

Enfin, la moitié de ces sujets (Mélissa ; Natacha ; Julia ; Faustine ; Gwenaëlle) ne trouvent pas recours à un moyen d'évacuer leur stress dans des activités ou autres centres d'intérêt extérieurs à la scolarité, celles-ci pouvant même, pour certains (Mélissa ; Natacha ; Julia ; Faustine), constituer un facteur d'insatisfaction et de stress supplémentaire : « *sinon je fais du chant, et je vois pendant les répétitions, souvent les professeurs ce n'est pas de la tarte, c'est plutôt « tu as fait n'importe quoi là ! Tu te prends pour qui ! », c'est un prof, c'est pas ça qu'on devrait faire normalement, c'est une activité pour se détendre normalement pour se relaxer ! Pour avoir une vie sociale normale et essayer de passer de bons moments après une longue journée de travail ! Et là on se retrouve à nouveau dans le stress ! Il n'y a pas le droit à l'échec* » (Faustine)

Les cinq autres sujets (Patricia ; Julien ; Sylvia ; Camille ; Maïlée) de ce groupe à pratiquer une activité extrascolaire disent y trouver pour leur part du plaisir et de la détente, une valorisation voire un challenge.

Un sujet (Maïlée) témoigne d'une expérience passée de la pratique depuis l'enfance d'un sport de haut niveau à compétition, le patinage artistique, et qui a été arrêté car source de trop de pression : « *je faisais du patinage en club. J'ai fait de la compétition pendant six ans et j'ai arrêté l'année dernière. Enfin... J'ai arrêté parce que je n'aimais pas aussi. Les compét c'était vraiment... C'était vraiment un lieu de stress intense !* », « *En compétition j'allais jusqu'à être malade mais au point d'en vomir !* », « *quand j'étais petite je faisais des compét mais je n'étais pas autant malade. Je ne sais pas... C'est à partir du moment où c'est devenu national que j'ai commencé à être malade* », « *à partir de certaines compétitions le niveau a augmenté, c'est devenu plus dur et j'ai connu des échecs... Et l'estime de moi a baissé à cause de ça* », « *surtout dans le milieu du sport où on me disait « oui ! Tu n'y arrives pas ! »* », « *C'est une fois par semaine alors qu'avant c'était huit heures. Là c'est pour le plaisir, je ne fais pas de compét, je fais juste que j'ai envie. C'est un moment de plaisir donc forcément ça me change et ça me permet de me libérer* ». On reconnaît au travers de ces extraits le syndrome de surentraînement, bien connu chez les jeunes sportifs de haut niveau. Ce syndrome aura amené à un désengagement de l'activité en termes de compétition et de rendement pour n'en garder que le côté loisir.

2.1.7. Autres thèmes :

Concernant le thème du projet d'avenir ou d'orientation, celui-ci ne semble pas avoir d'influence, puisqu'il apparaît clairement défini pour l'ensemble d'entre eux (à l'exception d'un seul sujet) et ne représente une source de stress que pour deux élèves.

La question de la réussite scolaire apparaît pour sa part plus mitigée concernant le fait de ressentir du stress et de la pression, puisque sur les 10 sujets de ce groupe, trois ont toujours brillamment réussi au cours de leur scolarité, alors que trois autres déclarent à l'inverse avoir toujours éprouvé des difficultés, et quatre encore n'en éprouvent que depuis leur passage au lycée.

2.1.8. Cas particuliers :

Trois sujets parmi ce groupe présentent cependant des tableaux particuliers ; à savoir Natacha, Julia et (Gwenaëlle) qui témoignent toutes trois d'une psychopathologie annexée à la question du vécu de la scolarité et de ses incidences sur leur équilibre.

En effet, au moment de l'entretien, Natacha rapporte avoir souffert l'an passé de troubles du comportement alimentaire à tendance anorexique, et suivre depuis une psychothérapie à ce sujet. Dans le cas de Julia et de Gwenaëlle, il s'agit de troubles dépressifs dont elles disent souffrir depuis plusieurs années, et pour lesquelles toutes deux ont suivi ou suivent également une psychothérapie. Dans le cas de Julia cette psychothérapie n'aura pas apporté selon elle de bénéfice, elle y avait mis un terme l'année précédente de l'entretien. Pour ces trois sujets, on observe que la question du vécu de leur scolarité et du stress scolaire vient faire amalgame à la question de leur souffrance liée à leur pathologie particulière.

Ainsi, pour Natacha : « *Moi je relais tout à mon poids de toute façon, par exemple si j'avais 18, c'était bien. Mais un 6, c'est comme si j'avais pris 14 kilos. C'est comme ça. C'est les chiffres* » ; « *c'était par rapport à mon anorexie où il fallait être parfaite, d'où mes notes... C'est parti de là et après c'est resté* » ; « *j'étais tout le temps en train de travailler, c'est que cette année où je retrouve un peu ma vie sociale* » ; « *J'étais tout le temps en train de calculer, même là je calcule ma moyenne tout le temps, il faut toujours plus* » ; « *C'est relié. Je sais que même pour mes amies qui étaient anorexiques ou boulimiques c'est pareil, exactement comme moi : c'est le travail, après au bout d'un moment on en peu plus, mais pourtant il faut continuer et là...* ». Les pathologies propres à ces sujets teintent de ce fait d'ambivalence le vécu de la scolarité ; celui-ci pouvant tantôt apparaître comme une

échappatoire, tantôt parfois ajouter à la souffrance psychique avec des problématiques supplémentaires.

Dans le cas de Julia : « [la scolarité] *c'est la seule chose que je réussis* » ; « *C'était ce qui me tenait* » ; « *Prouver que la seule chose que je réussis ça tient encore* » ; « *en tous les cas c'est moi qui me place la barre aussi haut, même si c'est dangereux de placer la barre aussi haut. Quand j'ai un 8 sur un contrôle de math et que ça me donne envie de me suicider pendant la semaine qui suit, je pense que c'est dangereux* » ; « *je suis pas bien tout court, donc c'est peut-être un prétexte avant tout, une occasion. Quand tout va mal, le premier truc qui coince ça fait tout craquer* » ; « *parler de mes problèmes de toute façon je sais qu'il n'y a pas de solutions. On me donnera pas de solutions et de toute façon quand on m'en donne je les détruis une à une, jusqu'à ce qu'on me dise « bon... ben on parle d'autre chose ». C'est que je crois pas qu'on puisse avec des mots apaiser mon mal-être* » ; « *c'est difficile parce que j'ai pas du tout confiance en moi. Mais en même temps je suis très orgueilleuse... donc les deux c'est pas évident. D'un côté c'est positif parce que cet orgueil, ça fait avancer ; mais d'un autre côté ça peut faire mal parce qu'on accepte pas* » ; « *de toujours vouloir faire les choses comme ça à fond ?...je sais pas... Peut-être une compensation parce que j'ai pas vraiment eu de père... et d'avoir vu ma mère souffrir...* ». On retrouve ici comment la question de la scolarité en tant qu'activité, peut venir interférer, jouer, dans la problématique particulière d'une souffrance plus généralisée.

De la même façon pour Gwenaëlle : « *le lycée que je voulais en premier c'était le summum, je voulais absolument y aller et quand j'ai su que je n'étais pas prise, j'étais effondrée. C'était vraiment... Enfin... J'étais trop mal... J'avais vraiment vraiment bossé* » ; « *je le prends trop mal... J'ai vraiment l'impression d'avoir raté, d'être trop nulle...* » ; « *À partir de tout ça, j'ai commencé à aller mal. Je pleurais tout le temps... Quand même la rentrée ça m'a fait du bien au début, ça m'a changé les idées, mais au final, le stress et tout, je ne pouvais pas le tenir* » ; « *d'avoir trop souffert comme ça, c'est vrai que je ne me prenais plus la tête sur le scolaire. Je voulais juste avoir mon bac, sortir de là. Et au final, ça m'a repris. J'ai seulement 10 de moyenne et ça m'énerve trop ! Même si je reste toujours quand même assez cool parce que je n'ai plus envie de me bousiller la santé* » ; « *C'est déjà une toile de fond et le stress, l'environnement, les gens vont rajouter à tout ça. Les élèves que je ne supporte pas, qui ne s'écoutent pas, qui ne se soutiennent pas... Les CPE, et tous les adultes en général dans les lycées qui nous prennent vraiment... Qu'il n'y a vraiment aucun respect de l'autre, dans la façon de s'adresser aux autres, dans l'attention qu'on nous porte... Souvent*

avec du mépris, de l'agressivité, on nous parle comme si on était des débiles... » ; « j'ai mon demi-frère qui est mort, je me suis séparée de ma copine et puis voilà... Des choses comme ça qui me pèsent et qui viennent s'ajouter » ; « j'ai l'impression d'avoir vécu tellement quelque chose de différent, de tellement éloigné de petits soucis comme « je n'ai pas fait mon exercice de math ! » » ; « Je me sentais encore une fois trop décalée » ; « une fois où on s'était disputées j'avais limite fais une tentative de suicide... Je ne savais plus ce que je faisais et sachant que je suis à forte tendance suicidaire, même si je n'en ai jamais fait, mais pour moi c'est trop banal le suicide. Ça me fait rire quand on me demande si j'y ai déjà pensé. Ben oui ! C'est trop ! C'est depuis que je suis petite... C'est trop un truc... Comme si quelque part je n'attendais que ça, le moment où ce sera la fin » ; « je me sens trop partagée entre ces deux sentiments : celle qui est trop supérieure et qui a tout compris et en même temps celle qui est vraiment trop bête, trop idiote, nulle, pas drôle... ». On voit au travers de ces différents extraits de l'entretien l'amalgame que peut faire Gwenaëlle entre sa souffrance et la question de sa réussite scolaire ; celle-ci vient comme « incarner » un mal-être plus profond et plus ancien comme pour le masquer, peut-être dans le but de préserver d'une décompensation beaucoup plus lourde à forte tendance suicidaire. On remarque encore comment dans cette problématique adolescente particulière les difficultés et toutes autres sortes de contrariétés rencontrées dans la vie quotidienne, et notamment ici dans le milieu scolaire, peuvent avoir de ce fait un impact défavorable pour ce sujet.

Il sera intéressant au cours des analyses de cas à suivre, de se pencher plus en avant sur ces cas particuliers qui pourraient ainsi illustrer de façon pertinente la charnière qui pourrait différencier un syndrome d'épuisement scolaire, d'une pathologie dépressive ou narcissique.

2.2. Groupe déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression :

À l'opposé, six sujets sur l'échantillon des 20 au total, déclarent explicitement ne ressentir ni pression ni stress en lien à leur scolarité. Les inférences en rapport au thème principal « stress et pression en lien à la scolarité » sont moins fréquentes que pour les autres sujets et ont une valence majoritairement positive. Ces sujets sont : Armelle ; Cyril ; Margot ; Enzo ; David ; Souhila⁴⁹.

2.2.1. Grille stress et pression en lien à la scolarité :

Concernant le thème du stress et de la pression en lien à la scolarité, le sous-thème qui ressort en premier lieu avec quatre sujets qui le mentionnent parmi ce groupe est qu'ils ne se mettent pas la pression : « *J'ai beaucoup de mal à stresser* », « *Quand j'ai un truc à étudier, j'étudie, mais ça me fait pas plus stresser que ça en fait. Je m'y prends souvent en retard, au dernier moment* » (David) ; « *je n'ai jamais été du genre à me mettre la pression* » (Enzo) ; « *j'essaie de ne pas trop me stresser sinon je ne suis pas productive* » (Armelle).

Quatre sujets évoquent ensuite la charge de travail, on se souvient que ce sous-thème était très peu abordé parmi le groupe des sujets déclarant subir du stress en lien à leur scolarité, tandis qu'ici il s'agit de la deuxième sous-catégorie à être abordée : « *le stress, c'est plus quand on a trop de travail à la maison* » (Enzo) ; « *l'année de fac en première année c'est chiant, on est là pour rien, parce qu'on apprend des tonnes et des tonnes de choses mais qu'on nous apprend pas à réfléchir* » (Margot) ; « *le stress à la fac, c'est une autre façon de travailler. Si ça change par rapport au lycée, parce qu'on va en cours pas pour travailler, mais pour vérifier que ce qu'on a bossé à la maison est correct. Et donc c'est un peu plus difficile* » (Cyril).

Le sous-thème suivant à être cité est la confiance en soi pour quatre sujets : « *je suis quand même assez confiante même si je redoute toujours d'avoir des surprises* » (Souhila) ; « *En fait, j'essaie de faire le meilleur, de donner le meilleur de moi-même, et si je n'arrive pas à faire un truc incroyable je sais que j'aurais quand même essayé. J'aurais bien bossé* » (Armelle) ; « *je me dis que c'est pas grave, que je ferais mieux la prochaine fois* » (David).

Trois sujets sur les six de ce groupe évoquent le plaisir et l'intérêt à étudier : « *moi je suis content* », « *je suis intéressé* », « *Je préfère y aller plutôt que de rester chez moi et*

comme je le disais, les cours m'intéressent » (Enzo) ; *« c'est très intéressant », « ça me plaît beaucoup »* (Souhila) ; *« j'ai choisi espagnol, ça m'intéressait donc... J'ai l'intention de travailler »* (Cyril).

L'impact sur le moral et l'humeur est abordé par trois sujets : *« sur le coup ça m'a vraiment cassé le moral. Parce que j'avais vraiment trop travaillé dessus, je m'étais beaucoup impliquée »* (Souhila) ; *« J'ai eu des examens là cette semaine et j'ai pensé les avoir loupés du coup ça a été une grosse baisse de moral »* (Margot).

Trois sujets également parlent de stress positif source de motivation : *« quand je stress, c'est qu'il faut que je travaille, donc c'est bon signe. C'est plutôt un bon stress. Ça me motive et ça ne me met pas de mauvaise humeur »* (Souhila) ; *« il y a toujours un stress, mais pour moi il serait plutôt positif parce que j'ai envie d'avancer, c'est un stress pour ce que j'ai envie de réussir »* (Margot) ; *« Je dirais plutôt que c'est un stress qui me booste à aller vers l'avant puisque en maths je n'arrive pas, j'ai même essayé de prendre des cours particuliers »* (Enzo).

Seulement deux sujets témoignent d'un impact sur l'estime de soi (*« j'ai plutôt peur de me décevoir moi-même »*, Armelle). On compte également deux sujets qui parlent du sous-thème « relativisme », ainsi que pour celui de « l'enjeu du résultat comme source d'évaluation », de même que pour le « faible retour sur investissement ». Deux sujets encore abordent la question d'une « bonne gestion du travail », seulement un sujet parmi les six de ce groupe parle de « stress face à l'examen », et aucun ne parle d'insatisfaction personnelle.

2.2.2. Grille des attitudes parentales :

Concernant le thème des attitudes parentales, parmi les six sujets de ce groupe, cinq émettent majoritairement des inférences à valences positives sur leur relation à leurs parents, et trois d'entre eux n'émettent aucune inférence à caractère négatif. Ainsi, la famille apparaît source de soutien et encourage le sujet dans son épanouissement personnel sans normes de réussite préétablies.

Le premier sous-thème le plus mentionné par ces sujets pour cinq d'entre eux est celui de la confiance : *« ils m'ont toujours fait confiance », « je retiens quand ils sont déçus mais aussi quand ils me font confiance et quand ils sont contents et ça m'encourage »* (Enzo) ; *« Ils n'ont pas mis la pression, et je pense que ça marche mieux parce que ça porte plus ses fruits que des parents qui ont des attentes et qui mettent leurs rêves sur leurs enfants »* (Margot).

⁴⁹ Les sujets cités apparaissent en jaune sur les grilles catégorielles.

Puis pour quatre sujets il s'agit ensuite de l'épanouissement visé et du libre choix : *« Ils m'encouragent et ils ne m'enfoncent pas si je n'ai pas réussi. [...] Ils me soutiennent dans mes choix, par exemple ils ne m'ont pas forcé à faire S. Contrairement à certains parents, qui auraient pu me dire « mais si ! Ça t'ouvrira des voix ! ». Au contraire, ils m'encouragent, ils m'ont juste prévenu que le domaine de l'artistique c'est assez sélectif, mais sinon ils me soutiennent »* (Armelle).

Quatre sujets également mentionnent des encouragements de la part de leurs parents : *« ils ont toujours été là pour m'encourager, me dire de continuer comme ça... Mais c'est implicite », « dans ma famille ils plaisantent entre mon père et ma mère avec ma mère qui dit tout le temps à mon père que sa fille ne va jamais se marier. Mais dans ce cas-là mon père semble d'accord, il répond que non, non, non d'abord elle fait ses études et après elle se marie ! (Rire) dans ces cas-là je vois que ça a une importance pour eux. Parce qu'à travers leurs plaisanteries il y a quand même un message sérieux « continues ! continues ! » »* (Souhila).

Trois sujets témoignent de soutien : *« Ils veillaient, ils félicitaient quand il y avait des bonnes notes, et ça aussi c'est important, c'est bien d'avoir une reconnaissance »* (Margot).

Deux parmi les six de ce groupe parlent de leur accord par rapport aux attitudes de leurs parents : *« j'essaie de faire ce qu'ils me disent parce que... Ils en ont déjà l'expérience donc... c'est plutôt eux qui gèrent mon stress », « C'est plutôt « bon t'as rien fais ! faut que tu travaille plus ! » bon ben d'accord. Bon des fois je me braque un petit peu quand même parce que tous les jours c'est lourd...mais sinon c'est constructif »* (David) ; *« quelque part je pense qu'ils ont raison »* (Enzo).

Enfin, seulement un sujet (Enzo) parle de dévalorisation et d'attentes élevées de la part de ses parents tout en évoquant par ailleurs avec une certaine ambivalence leur confiance en lui, leur valorisation et son propre accord face à leur attitude. Un autre sujet également (David) sur ce groupe de six parle de pression.

2.2.3. Grille des relations avec les pairs :

Parmi le groupe des sujets déclarant ne subir ni stress ni pression en lien à la scolarité, en rapport au thème des relations avec les pairs, on observe que les inférences sont majoritairement négatives pour deux d'entre eux, partagées pour deux autres et exclusivement positives pour les deux derniers.

Le sous-thème qui ressort le plus pour ces sujets est celui de l'entraide pour trois d'entre eux : *« quand on a une question, on peut toujours la poser à quelqu'un, si on tombe*

sur quelqu'un qui ne sait pas, on peut toujours trouver quelqu'un d'autre » (Armelle) ; « *je pouvais expliquer aux autres, par exemple en maths. Après si vraiment y avait quelque chose que je ne comprenais pas là je n'hésitais pas à demander à des camarades* », « *il y a plus d'entraide maintenant* » (Margot) ; « *il y a de l'aide* » (Enzo).

Deux sujets témoignent de soutien entre les élèves : « *on se comprend mieux, on sait quel stress on a, on sait reconforter l'autre. S'il y en a une de nous qui a une baisse de moral on sait être là* » (Margot) ; « *On est toujours en train de s'encourager pour faire mieux* » (David).

Deux sujets encore évoquent également la bonne ambiance de leur classe : « *C'est une bonne ambiance et c'est vrai que l'ambiance ça compte* », « *avoir une classe avec des gens qu'on aime bien ça encourage beaucoup* » (Enzo) ; « *On rigole beaucoup, il y a beaucoup de complicité dans la classe* » (David).

Pour deux autres, il s'agit de compétition ou de rivalité : « *L'an dernier, il y avait beaucoup de compétition* » (Souhila) ; « *je ne suis pas quelqu'un qui aime la compétition... En arts plastiques, peut-être qu'il y en a un petit peu mais c'est peut-être moi qui le vis comme ça* » (Armelle).

Enfin, deux sujets encore parlent de solitude et d'isolement : « *j'avais pas trop de copains, j'en avais mais ils étaient assez éloignés* » (Cyril) ; « *il y a trop de préjugés, je pense qu'au-delà de ça ça déplaît que je réussisse. J'ai déjà entendu des choses, parfois des propos limite racistes, et moi, déjà dans ma manière de parler, on me catalogue tout de suite* » (Souhila).

Aucun d'entre eux ne parle par contre de mauvaise ambiance au sein de sa classe, ni de comparaisons dévalorisantes.

2.2.4. Grille des relations aux enseignants :

Parmi les sujets de ce groupe, on relève autant d'inférences à caractère négatif que positif, ce qui est une particularité par rapport aux deux autres groupes émettant majoritairement, voire exclusivement, sur ce thème des inférences à caractère négatif. Trois d'entre eux sur les six sujets émettent majoritairement des inférences à caractère positif sur leur relation à leurs enseignants.

Seulement deux d'entre eux rapportent subir de la pression, et un seul sujet témoigne de dévalorisation. Aucun ne relève un manque d'écoute et de soutien ni ne parle de manque de reconnaissance face à leur travail et les efforts fournis. Aucun sujet non plus n'aborde l'impact négatif que sa relation aux enseignants peut avoir sur son travail. Deux sujets parlent

de sous-notation pouvant entraîner du découragement, un autre parle de l'impact sur son moral de sa relation aux enseignants et une autre seulement relève un sentiment d'injustice.

De façon plus marquée, deux des six sujets relèvent au contraire une absence de pression en provenance de leurs enseignants : « *non, ils nous mettent pas la pression [...] niveau contrôle ou quoi que ce soit, ils ne nous mettent pas la pression. [...] pour le bac, ils nous disent rien. [...] c'est pas une question de travail, c'est plus une question de gestion de l'orientation* » (David) ; « *à la fac, les profs, ce n'est pas eux qui vont mettre la pression* » (Margot).

Les autres sous thèmes mentionnés ensuite soulignent un bon encadrement et de bonnes méthodes pédagogiques pour deux sujets encore (« *une méthode de travail qui nous fait progresser beaucoup plus vite* » ; David), puis pour différents sujets de façon individuelle, l'envie d'apprendre transmise (« *quand on a un bon prof, on a envie de réussir un peu plus. Un bon prof peut rendre une matière captivante* » ; Souhila), l'écoute et le soutien (« [la difficulté du fait que des contrôles tombent en même temps] *souvent les élèves en parlent aux profs et la plupart du temps ils sont compréhensifs à ce niveau-là* » ; Armelle), de l'encouragement (« *ils sont plutôt encourageants* » ; Enzo), de l'autonomie (« [à la fac] *les profs, ils corrigent des copies anonymes* » ; Margot), de bonnes relations (« *il n'y a pas de profs en particulier qui m'aient dans leur viseur, parce que comme je l'ai dit, je ne suis pas un garçon difficile* » ; Enzo) et de la provocation constructive (« *En sciences éco, par exemple, le prof savait très bien que je n'en avais pas l'année dernière et là j'ai eu 11 et demi de moyenne, donc je me disais que c'était bien et en fait il a juste dit « résultat satisfaisant, mais peut mieux faire ». Mais là ça m'a donné envie de lui montrer que j'en avais sous le pied. Le genre de remarques un peu provocatrices moi je rentre facilement dedans* » ; Enzo).

2.2.5. Grille des relations à la fratrie :

La relation à la fratrie ne fait, pour sa part, l'objet d'aucune inférence négative contrairement au groupe précédent. Les sous-thèmes abordés sont, pour cinq sujets sur les six de ce groupe à avoir une fratrie ; une absence de rivalité pour deux sujets (« *On est quatre frères et soeurs et ils partent du principe qu'on est quatre mais très différents* », « *il n'y en a pas un qui se dit « je dois faire mieux »* » ; Margot), puis de façon individuelle pour différents sujets, une source de motivation (« *Quand je vois leur galère je me dis toute suite qu'il faut que je prenne un autre chemin qu'ils n'ont pas pu prendre. Parce que eux je vois ce qu'ils vivent aujourd'hui et qu'ils n'ont pas eu ma chance* », « *le voir comme ça ça me pousse à donner le meilleur de moi-même* » ; Souhila), des comparaisons valorisantes (« *lui c'est*

l'inverse de moi, il faut vraiment qu'il bosse dur pour y arriver » ; Enzo), un sentiment d'injustice pour eux (« parmi mes frères, je ne veux pas dire qu'ils avaient un mauvais niveau, mais il y en a qui auraient eu besoin d'être rassurés et au contraire, ils sont tombés sur des conseillères d'orientation qui les ont dirigés vers des BEP ou d'autres voies à très faible niveau. Tout ça à cause de préjugés, parce qu'on a tel profil, on doit forcément être comme ça et se retrouver dans ce genre de voies ! » ; Souhila), de l'admiration (« Le grand frère il se débrouille pas mal aussi... il a un peu de difficulté donc c'est pour ça qu'il galère un peu mais sinon niveau travail il bosse beaucoup » ; David), une bonne entente (« on s'entend très bien. Donc j'ai relativement de la chance avec mes frères et sœurs et mes parents ! » ; Margot), et un modèle à dépasser (« [son frère aîné] il a été en S, il a eu son bac avec mention assez bien mais il n'avait rien... Enfin c'est plus parce qu'il était entre guillemets doué que parce qu'il avait beaucoup travaillé. Donc c'était mérité mais... Et moi du coup, je me suis dit que je ferais mieux... Pas du genre « il est nul, donc je vais montrer que je suis meilleure » ou quelque chose de négatif envers lui, mais juste moi personnellement, c'était mon objectif » ; Margot).

2.2.6. Grille des activités extra-scolaire :

Parmi les quatre sujets pratiquant une activité extrascolaire sur les six de ce groupe, celle-ci est essentiellement source de plaisir et de détente : « Ça ne m'est jamais arrivé de penser pour un entraînement de hand « oh non ! Il faut que je révise mes passes ! ». Non, au sport, je m'éclate. Ça me permet de décompresser un peu » (Enzo). Pour deux sujets cette activité peut même minimiser l'importance de la réussite scolaire : « Finalement, cette année, je n'ai pas eu de boulot, donc j'ai fait des concerts, à coups de 50 ou 75 euros par soirée, ça fait de l'argent de poche... Et je me dis que, finalement, à la fin de mes études, là j'ai un projet pour plus tard, mais je me dis que, peut-être, ça sera la musique qui va marcher et... » (Cyril) ; « C'est vraiment quelque chose qui compte beaucoup dans ma vie, plus que la scolarité même. D'ailleurs la preuve j'ai choisi de faire L pour faire art plastique. C'est vraiment... C'est vraiment le truc » (Armelle).

2.2.7. Autres thèmes:

La réussite scolaire ne semble pas avoir d'influence concernant le fait de ne pas ressentir de stress, puisque trois sujets sur les six mentionnent se contenter de résultats moyens sans en éprouver un quelconque mal-être.

Concernant la question de l'orientation, seulement un sujet n'a pas de projet clairement défini pour son avenir (à mentionner qu'au moment de l'entretien celui-ci est alors en classe de seconde), les cinq autres ont tous un plan d'orientation établi.

2.3. Groupe mitigé :

Les quatre sujets restants offrent un tableau plus nuancé, évoquant le vécu de leur scolarité autant en termes d'intérêt que de déplaisir. Ne pouvant ainsi être attribués à aucun des deux autres groupes, ces sujets ont fait l'objet de la constitution d'un troisième ensemble tenant compte de leur particularité sur la question du stress et de la pression scolaire. Ces sujets sont : Stéphane, Emilie, Nathan, Daniel⁵⁰.

2.3.1. Grille stress et pression en lien à la scolarité :

Sur ce groupe de quatre sujets, concernant ce thème, ceux-ci émettent généralement plus d'inférences à caractère négatif (trois sujets sur les quatre), un quatrième émet au sujet de ce thème autant d'inférences à caractère positif que négatif.

La majorité d'entre eux (trois sujets) relativisent fortement les enjeux tenants aux résultats scolaires ; ainsi le relativisme est le sous-thème apparaissant le plus fortement cité ici : « *Je n'ai plus stressé sur les résultats et de toutes façons je m'étais forgé ma philosophie que l'éducation ce n'est pas forcément les cours. C'est l'état d'esprit que j'ai développé, et je n'en suis pas mécontent quand je vois d'autres personnes en train de péter un câble* » ; « *ce qui m'a rattrapé c'était de me dire que oui, je n'avais pas eu mon bac, mais j'ai quand même eu une enfance heureuse* » ; « *quand je dis que les cours ce n'est pas tout, ben l'année de terminale j'ai appris d'autres choses, j'ai discuté avec des gens qui m'ont fait comprendre d'autres choses, une autre vision du monde et une vision du monde qui s'est élargie et que ça réduit énormément les cours* » ; « *À la place de me dire il y a les cours, les résultats, je me suis dit il y a autre chose. De comprendre que, oui, dans le lycée, on était très poussés à rentrer dans le moule, surtout dans un lycée élitiste comme le mien* » ; « *Il y a d'autres choses importantes pour moi* » (Stéphane) ; « *J'ai réfléchi et je me suis dit bon ben j'essaie et puis si ça va pas tant pis, c'est pas ça la fin de ma vie* » (Emilie) ; « *je considère moins ça comme un échec. C'est-à-dire que, par exemple, en seconde quand je me ramassais je considérais que*

⁵⁰ Les sujets cités apparaissent en vert sur les grilles catégorielles.

vraiment c'était dans toutes les matières. Même si ça n'était pas le cas, c'était mon impression » (Nathan).

La plupart d'entre eux expliquent ce relativisme par une expérience passée difficile de stress et de pression au cours de leur scolarité qu'ils verbalisent comme tel. Les sous-thèmes impact sur le moral et l'humeur, impact sur l'estime de soi ou encore impact sur la santé sont les suivants à être les plus abordés sous l'angle du récit : « quand je suis arrivé en terminale, j'ai vu que de stresser ça ne m'apportait rien de bon donc j'ai arrêté » ; « Par rapport aux cours, j'avais trop stressé l'année d'avant et donc en terminale « prout ! Basta ! ». J'avais trop stressé l'année d'avant, j'avais terminé le bac avec la tête plein d'eczéma, du psoriasis et j'ai passé l'été à souffler. Donc je savais très bien qu'il ne fallait pas que je reparte comme ça » ; « En première je m'étais mis la pression tout seul. Je voulais rentrer en BTS, il me fallait 16 de moyenne, je les visais. Et cette pression c'était plus au début « il faut bosser ! » Et après c'était « je n'ai pas assez bossé ! » » (Stéphane). Dans le cas de Emilie, on se souvient du témoignage cité plus haut⁵¹ tiré de son entretien au cours duquel elle expose une expérience dont la symptomatologie évoque celle du syndrome d'épuisement, traversé pendant quelques mois durant son année de première. On retrouve un témoignage identique chez Nathan : « J'ai eu un moment d'angoisse en seconde » ; « J'arrivais pas à redresser mes notes et ça m'a paniqué, et pendant un bon moment. Et le stress était lié au fait de ne pas pouvoir remonter mes notes » ; « je ne mangeais plus, j'ai dû perdre un ou deux kilos, et puis je m'ennuyais à la maison et au lycée. Je n'étais pas très bien. On est allé voir un spécialiste et ça m'a passé. Mais au moment où j'ai craqué, je suis allé voir mes parents, ça ne m'est arrivé qu'une fois, mais j'ai craqué, j'ai pleuré, on est allé voir tous les professeurs et puis voilà... » ; « Ça m'a embêté pendant maximum un mois, où j'ai pas réussi à supporter mais ça a été très très rapide ».

Deux sujets parlent encore de stress face à l'examen (« j'ai peur de me rater », Daniel), ainsi que d'enjeux d'orientation pouvant ou ayant généré du stress (« Je me vois pas en plus refaire un an au lycée. Et là j'ai une certaine pression... », Daniel), également de confiance en soi, et enfin, deux sujets encore évoquent du dégoût ou du déplaisir concernant leur scolarité (« le lycée déjà raz-le bol », Daniel). Aucun ne parle d'enjeu du résultat comme source d'évaluation, ni d'insatisfaction personnelle.

⁵¹ Cf partie « analyse catégorielle ; thème stress et pression en lien à la scolarité » p. 196

2.3.2. Grille des attitudes parentales :

A l'instar des sujets n'éprouvant aucun stress en lien à leur scolarité, la relation aux parents apparaît sécurisante, les sujets n'émettant quasi-exclusivement que des inférences à caractère positif sur ce thème.

Le sous-thème le plus évoqué à ce niveau est celui de l'épanouissement visé et du libre choix, pour les quatre sujets de ce groupe : « *Je pense que surtout le fait que mes parents m'aient dit que pour eux comme pour moi un échec n'avait pas d'importance. Que ce n'est pas d'une importance vitale. Et qu'il y aura toujours un moyen de s'en sortir même en ayant des mauvaises notes, même si ce n'est pas exactement ce que je veux faire* » (Nathan) ; « *ils ne m'ont jamais mis la pression, ils m'ont toujours dit que je ferai ce que je voudrais de ma vie. Donc déjà ça, ça fait plaisir, c'est ça aussi qui m'a destressé en terminale ! Parce que quand je suis rentré l'été en disant « j'ai raté ! J'ai raté ! » Ils m'ont répondu « ben non ! Tu n'as pas fini ta vie ! Patati patata... »*. Mes parents qui pour moi ont l'image de « *wouaw ils sont magnifiques ! Ils ont réussi parfaitement leur vie !* », si eux me disent ça, c'est bon, c'est cool ! » (Stéphane) ; « *Je pense que surtout le fait que mes parents m'aient dit que pour eux comme pour moi un échec n'avait pas d'importance. Que ce n'est pas d'une importance vitale. Et qu'il y aura toujours un moyen de s'en sortir même en ayant des mauvaises notes, même si ce n'est pas exactement ce que je veux faire* » (Nathan) ; « *C'est plus la priorité de faire ce qui me plaît, plus sur la qualité* » (Daniel).

Le thème du soutien apparaît ensuite pour deux sujets : « *Pour le bac blanc j'appréhendais et mes parents m'ont dit de le tenter quand même. Comme mes parents m'ont dit : « s'il faut ton bac tu l'auras avec un 5 en math et c'est pas grave »* » (Emilie) ; « *Mes parents, je l'ai dit tout à l'heure, ont toujours été très à mon écoute. Je suis fils unique... Et puis... Ils ont du cœur !* » (Stéphane).

Deux autres sujets parlent encore d'encadrement bienveillant : « *de la part des parents, sans que ça soit explicite il y a un regard assez présent sur le travail* » (Daniel) ; « *Mes parents... C'est plus quand... Ils me disputent quand, vraiment... Par exemple je ne suis pas bon du tout en anglais et en espagnol, si j'ai un contrôle et que je n'arrive pas là je ne vais pas me faire disputer parce qu'ils savent que j'ai des difficultés. Mais par contre en maths si j'ai un quatre, dans une matière où normalement je suis fort, là oui je me fais disputer. Ça dépend si j'ai bossé ou vraiment pas du tout. Ou si j'ai pas réussi* » (Nathan).

Enfin, pour chaque fois un sujet on relève encore le thème de la confiance, de l'encouragement, de l'accord face aux attitudes parentales, de la valorisation, et de l'absence

de pression. Aucun de ces quatre sujets ne parlent de dévalorisation ni de manque de soutien, de pression, ou encore de jugement face aux résultats. Seulement un sujet émet une seule inférence concernant des attentes élevées de la part de ses parents.

2.3.3. Grille des relations avec les pairs :

Parmi ce groupe, l'ambiance de la classe et la relation aux autres élèves semble pour sa part plus mitigée. Elle est décrite autant en termes positifs que négatifs, pour certains (2 d'entre eux) elle apparaît majoritairement dysphorique, pour une autre c'est l'inverse et pour un autre encore de façon équivalente le discours contient autant d'inférences positives que négatives, pouvant même se retrouver au travers d'une même assertion : *« c'est plutôt une classe où les gens sont assez individualistes, même si, à part ça, tout le monde est très gentil »* (Daniel).

Les sous-thèmes les plus abordés sont la bonne et la mauvaise ambiance, mentionnés chacun par deux sujets, dont un sujet évoquant tantôt l'un tantôt l'autre en terme d'expérience passée pour la mauvaise ambiance : *« d'un coup je me suis retrouvée dans cette classe avec un manque d'affinité qui me convenait pas non plus »*, *« [maintenant dans sa classe ?] les gens sont sympas »* (Emilie) ; *« pour donner une image, moi ils me connaissaient très bien en seconde, en première j'ai changé d'internat et quand je suis revenu en terminale ils ne me connaissaient plus. C'était devenu chacun sa gueule ! »*, *« J'ai été déçu par les autres. Quand tu es passionné par un cours et que tu as envie d'en discuter, mais que tu te rends compte que les gens à qui tu parles, tu les ennuies... »*, *« ils étaient vraiment individualistes. C'est à celui qui se débrouille le mieux »* (Stéphane) ; *« tout le monde est très gentil »* (Daniel).

On retrouve ensuite pour deux sujets le thème de la relation amoureuse source de soutien : *« à ce moment-là ben c'est vrai que j'ai eu un petit coup de cœur avec mon copain, donc ma famille plus lui qui m'ont soutenu »* (Emilie) ; *« Les choses qui ont énormément joué dans ma vie sont ma chérie qui a un autre vécu, qui a une autre manière d'étudier, qui elle quand j'entrais en première, entrait en CAP graphisme, dans un internat avec des gens très sympas, donc forcément, elle m'a fait comprendre que le coût de la vie ce n'était pas forcément que le lycée ! »* (Stéphane).

Puis, de façon individuelle pour un seul sujet à chaque fois, sont évoqués les sous-thèmes des compétitions et rivalités (sous l'angle d'une expérience passée), du soutien entre élèves, de la solitude et de l'isolement, des amis extérieurs source de soutien et de détente, de l'individualisme et de l'absence de soutien, et enfin, des comparaisons dévalorisantes.

Aucun sujet parmi les quatre de ce groupe ne parle d'entraide entre élève ni d'impact de l'ambiance de la classe sur le travail scolaire.

2.3.4. Grille des relations aux enseignants :

La relation aux enseignants fait l'objet, pour sa part, d'assez peu d'inférences, renvoyant plutôt à des aspects négatifs de la relation mais qui ne semble pas ou plus affecter ces sujets.

Le sous-thème le plus abordé est celui de la pression ressentie, pour les quatre sujets de ce groupe : « *là oui, les profs nous mettent la pression, mais bon c'est obligé, ils sont objectifs... C'est des allusions à tous les cours du genre « au bac ça sera ce truc là, vous aurez des questions comme ça... »* » (Daniel) ; « *quand c'est une pression qui vient des enseignants je ne la prends pas toujours en compte. [...] ça m'affecte beaucoup moins. Parce qu'ils ont tendance à toujours le faire* » (Nathan) ; « *je me suis retrouvée dans une classe de première S avec une prof de math qui m'a vraiment mis la pression, qui me disait tout le temps que j'arriverais pas...* » (Emilie).

Le sous-thème suivant à être le plus abordé est celui de la dévalorisation ou du mépris, pour deux sujets : « *Il y a des profs affreux, vraiment le mépris des élèves, donc ça ça ne fait vraiment pas plaisir au moral. Et le stress en plus. Parce que c'est vraiment du mépris* » (Stéphane)

Puis également celui du manque de reconnaissance, pour deux sujets : « *les rapports élèves-professeurs, on n'avait pas de mauvais rapports mais je suis pas la seule dans ce cas qu'en fait le prof au lieu de comprendre ce qui n'allait pas jugeait l'élève ; c'est à dire qu'à partir du moment qu'on avait des mauvais résultats c'est qu'on ne travaillait pas [...] c'était un manque de reconnaissance* » (Emilie).

Enfin, pour un sujet à chaque fois, les thèmes abordés restant sont l'envie d'apprendre, l'impact sur le travail, et l'écoute et le soutien. Aucun sujet ne parle de manque de soutien et d'écoute, ni d'absence de pression.

2.3.5. Grille des relations à la fratrie :

Seulement un sujet sur les quatre de ce groupe a une fratrie ; pour ce dernier, celle-ci fait l'objet de peu d'inférences et renvoie sur un plan factuel à la nature du parcours scolaire du frère et de la sœur : « *j'ai un grand frère et une petite sœur. Mon frère a fait pareil que moi, il était en S puis il a fait un an de médecine, il a pas supporté, il est parti en bio pendant trois an puis il a arrêté. Et ma sœur est en BEP-Agricole. [Ils réussissent bien ?] ma sœur oui,*

mon frère a eu quelques années difficiles mais là ça devrait aller, il s'est dirigé vers l'informatique et ça lui plaît donc... » ; « Ça m'influence pas non » (Daniel).

2.3.6. Grille des activités extra-scolaire :

Au sein de ce groupe également pour deux sujets parmi eux, d'autres centres d'intérêt ou des activités extrascolaires leur permette de se détendre, voire de trouver d'autres pôles de valorisation et de satisfaction : *« Je fais de la cascade équestre ! ça ça bouge pas mal donc bon le week-end j'en pratique chez mon papa parce qu'il a des chevaux et là j'y travaille pour le plaisir », « je suis pas mauvaise dans ce que je fais donc... Là je donne des cours, j'ai une élève qui la dernière fois a fait un spectacle et a bien réussi et j'étais toute fière d'elle ! C'est vrai que ça m'aide parce que c'est ce que je fais depuis toute petite. ça permet de bouger » (Emilie).* Pour un autre sujet, cette activité peut à contre coup ajouter un stress supplémentaire à celui de la scolarité : *« C'est ça qui est bizarre avec le rugby c'est que oui, avant, ça me permettait d'évacuer. Mais au fur à mesure des années, c'est devenu vraiment une vraie équipe, prise dans une compétition, et là ça m'a mis de la pression par-dessus. Donc à un moment ça ne m'aide pas non plus, le rugby. Ça venait s'ajouter » (Nathan).*

2.3.7. Autres thèmes:

Parmi ce groupe, seulement un sujet mentionne avoir toujours réussi moyennement, les trois autres déclarent pour leur part avoir eu un parcours scolaire aisé et brillant.

Enfin, concernant la question de l'orientation, deux sujets sur quatre n'ont pas de projet clairement défini pour leur avenir. Il ne semble pas ainsi que ce facteur ait une influence dans la façon dont ces sujets ont vécu leur scolarité.

Analyse transversale : conclusion

Nous constatons donc au travers de ces différentes analyses que les sous-thèmes abordés en priorité pour chaque thème divergent d'un groupe à l'autre et qu'il est ainsi possible de les comparer.

Ainsi, concernant le premier thème différenciateur de ces trois groupes ; à savoir celui du stress et de la pression en lien à la scolarité ; on remarque que les sous-thèmes abordés donnent des tableaux différents. Pour le groupe déclarant ressentir du stress et de la pression, nous avons vu que les sous-thèmes mis en avant sont l'impact sur le moral, sur l'estime de soi et sur la santé, l'enjeu du résultat comme source d'évaluation de soi, le stress face aux

examens, et encore l'insatisfaction personnelle. Le sous-thème de la confiance en soi n'est pas abordé chez ces sujets. On remarque donc que les évaluations scolaires et les enjeux y attendant cristallisent les différentes conséquences que peut avoir le stress. On remarque également parmi ce groupe que les sujets accordent une importance majeure à leurs résultats scolaires, laissant suggérer un défaut d'assurance narcissique ou une tendance à l'auto-culpabilisation, amenant l'individu à se focaliser sur cette source d'évaluation extérieure.

À l'inverse, le groupe déclarant ne pas ressentir de stress met en avant pour sa part l'absence de pression, la charge de travail, la confiance en soi et le plaisir et l'intérêt à étudier. Les sujets de ce groupe ne font pas état à l'opposé d'insatisfaction personnelle tels que ceux du premier groupe. On constate donc ici une relative assurance narcissique permettant une autoévaluation moins dépendante des résultats des évaluations scolaires. Le fait que le sous-thème de la charge de travail soit mis en avant particulièrement par ce groupe apparaît pour le moins surprenant, puisque l'on aurait pu s'attendre à ce que ce soit plutôt le premier groupe qui l'aborde. Cette observation semble en contradiction avec nos analyses quantitatives nous indiquant au niveau des échelles de mesures que la sous-échelle « charge de travail » de l'échelle de stress scolaire était la plus prédictive du burnout au niveau du score global de son échelle. Cependant, il est possible de trouver une explication dans le fait que les sujets du premier groupe, mettant plus l'accent sur l'impact qu'a sur eux le stress et la pression scolaire, soient déjà dépassés par ce stress et cette pression et démontrent ainsi un état de désengagement vis-à-vis de leur scolarité. Celui-ci s'illustrerait alors par le fait qu'ils abordent moins la question de la charge de travail que des sujets déclarant ne pas subir de stress ou de pression en lien à leur scolarité. On se souvient en effet au niveau des analyses de corrélation que cette sous-échelle apparaissait dans le détail, corrélée de façon négative à la dimension « désengagement » du syndrome d'épuisement. Ainsi, le fait que les sujets du second groupe mettent en avant ce thème signifierait qu'ils vivent cette charge de travail comme une contrainte, mais qu'il leur est possible d'assumer, sans doute du fait des raisons que nous venons d'aborder, qui leur permettent de rester engagés dans leurs scolarité.

Enfin, pour les sujets du groupe mitigé, les sous-thèmes cités en priorité sont le relativisme ainsi que l'impact du stress sur le moral, l'estime de soi et la santé sous l'angle d'une expérience passée. À l'instar des sujets du groupe déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression, ces sujets n'abordent pas les sous-thèmes de l'insatisfaction personnelle ainsi que des enjeux des résultats comme source d'évaluation de soi. Ils se situent de ce fait à mi-chemin entre les deux autres niveaux, par l'expérience d'un état de stress marqué ayant été

dépassé et qui a pour résultat le désengagement des différents enjeux. Ils ne gardent ainsi qu'une approche tempérée du plaisir et du besoin de réussite dans leur rapport au travail scolaire.

Nous avons vu plus haut que la question du stress scolaire se nouait essentiellement autour de celle de la nature des relations aux figures de références que sont les parents, les pairs d'âge et les enseignants ; nous observons à ce niveau également d'importantes différences entre les trois groupes de cet échantillon.

En effet, concernant la relation aux parents, le premier groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en rapport à sa scolarité aborde en priorité les sous-thèmes du manque de soutien, de la dévalorisation, des attentes élevées, et de la pression. Au contraire, les deux autres groupes font état d'une relation de confiance, d'épanouissement visé, d'encouragement, et de soutien. De la même manière, concernant la relation aux pairs, on remarque que le premier groupe fait état de comparaisons dévalorisantes, de compétitions et de rivalités, de mauvaise ambiance, de solitude et d'isolement, là où les deux autres groupes mentionnent une bonne ambiance, du soutien, ou encore de l'entraide. Encore, concernant la relation aux enseignants, le groupe déclarant ne pas ressentir de stress et de pression mentionne une envie d'apprendre transmise, de l'écoute et du soutien ainsi qu'une absence de pression, là où les deux autres groupes font état de pressions, de dévalorisations, et de manque de reconnaissance. De la même façon, la relation à la fratrie ressort teintée de rivalités, de jalousie, de comparaisons dévalorisantes et de dévalorisations pour le premier groupe, alors que pour le second elle apparaît source de motivation, de comparaisons valorisantes, et est marquée d'une bonne entente ainsi que d'une absence de rivalité. Il est donc possible, au sortir de ces observations, de relever à quel point la nature de ces relations est importante en termes de vécu de stress scolaire et d'une façon plus avancée, par rapport à la question du syndrome d'épuisement pouvant s'y rattacher. La lourdeur des conséquences de la qualité de ces relations se retrouve non moins dans le soutien sur lequel peuvent compter les sujets et qu'ils peuvent trouver à différents endroits que sur les attaques auxquelles ils ont à faire face, telle en atteste la résurgence d'apparition du sous-thème « dévalorisation » au sein du premier groupe en lien aux différentes relations abordées. Ainsi en atteste également le groupe des sujets dit « mitigé », dans leur expérience d'un état de stress qu'ils ont dépassé, et ceci notamment grâce au soutien de leur entourage, sous-thème qui apparaît là encore de façon récurrente. Il sera pertinent à ce niveau de nous pencher sur cette question au travers de l'analyse longitudinale qui fera l'objet de la partie suivante.

Discussion partielle

Le but de cette étude était d'apporter un éclairage supplémentaire concernant le rôle du facteur scolaire vis-à-vis du syndrome d'épuisement scolaire et son lien à la dépression chez l'adolescent. Tout d'abord, on peut noter que, à l'instar de ce qui a été relevé dans les études antérieures chez des adolescents (Slivar, 2001), il est possible d'observer une symptomatologie propre à ce syndrome et que le stress scolaire peut être lié au moral des lycéens. D'autre part, le burnout à cet âge présente les mêmes caractéristiques que le burnout à l'âge adulte chez des sujets en situation professionnelle dans les rapports qu'il entretient au stress et à la dépression tel que démontré par Maslach et *al.* (2001) ou encore Zapf et *al.* (2001). Ce qui permet une étude qualitative telle que celle réalisée ici est de relever que de façon similaire à ce qui est observé chez l'adulte en lien à l'activité professionnelle, les adolescents rapportant avoir traversé un épisode d'épuisement le rattachent dans leur récit directement à leur scolarité. Les études antérieures s'étant penchées sur la question chez des étudiants (Gan, Shang et Zhang, 2007; Cushman et West, 2006) ont de la même manière observé des liens entre stress, burnout et dépression. S'agissant de ces mêmes liens, et chez des adolescents, l'approche qualitative permet de façon rétrospective au travers des différents témoignages d'approfondir la compréhension de la nature de ces liens en terme de causalité. En effet, il est possible ici d'aller au-delà des liens de corrélation grâce aux témoignages qui apportent des indications quant à la survenue de l'apparition de différentes manifestations de stress, d'épuisement voire de dépression et ce qui a pu, selon le sujet, en être la ou les causes. Rejoignant les observations de Salmela-Aro, Kiuru et Nurmi (2008), on remarque ainsi que la question des enjeux relatifs à la scolarité tient une place centrale dans la problématique du burnout à l'adolescence et dans une moindre mesure par rapport à toute question relative au stress scolaire. On observe en effet au travers des différentes sous-unités de signification relevées pour le thème du stress et de la pression en lien à la scolarité, que plus ces enjeux ont de l'importance, plus le sujet sera vulnérable au stress et à l'épuisement. On constate, au travers des différents témoignages, que plus la scolarité tient une place centrale dans la vie du sujet ; que ce soit sur le plan familial, sur le plan de son orientation ou encore sur un plan proprement personnel d'estime de soi ou narcissique ; plus la sanction des résultats aura de l'importance également. Dès lors, il est aisé de comprendre l'engrenage que peut constituer

pour certains la situation d'évaluation à répétition propre au contexte scolaire et à la vie des élèves. La peur de l'échec ou l'échec en tant que tel peut faire, dans ce cas, le tronc commun d'une multitude de « micro-stresseurs » quotidiens et vient occulter toute possibilité d'épanouissement du sujet. Cette « dépression scolaire », telle que l'évoque l'un des sujets au cours d'un entretien, sous les traits de laquelle on reconnaît le burnout peut, à long terme, déboucher sur une véritable dépression s'il n'y a pas possibilité de recours à des facteurs de protection ou encore si l'environnement, qu'il soit scolaire, social ou familial, vient appuyer cette dynamique. Le rôle protecteur que peut jouer la famille et/ou l'entourage social et scolaire est ici souligné par les cas des quatre sujets présentant un tableau nuancé : si la scolarité est source de stress, un aspect annexe viendra y pallier, évitant au sujet, si ce n'est d'en faire l'épreuve, de subir trop durablement une souffrance liée à sa scolarité.

Enfin, il serait commun de penser qu'un syndrome d'épuisement scolaire est forcément synonyme d'échec de longue durée et qu'une « bonne santé scolaire » serait au contraire l'apanage des « bons élèves ». On constate, à l'aide des analyses transversales, que la complexité de la problématique ne peut être polarisée en ces termes. Les tableaux d'élèves sans difficultés, voire excellents, qui du jour au lendemain craquent ou au contraire ceux d'élèves n'éprouvant aucun stress face à des résultats moyens, voire faibles, en sont la démonstration. La subjectivité des notions d'échec et de réussite renvoie autant à la subjectivité des enjeux qui constituent la scolarité qu'au ressenti de bien-être ou de mal-être relatif à cette dernière.

Pour finir, s'agissant du rôle que peut jouer le facteur scolaire vis-à-vis d'une dépression n'ayant pas de rapport à la scolarité en premier lieu, trois cas particuliers démontrent que les deux semblent fortement imbriquées. Ceci du fait que les énoncés relatifs à l'un ne sont pas clairement différenciés des énoncés relatifs à l'autre dans le sens où, si une première catégorie peut être détachée par son appartenance à la dépression elle-même, la catégorie du stress et de la pression relève, pour sa part, de nombreuses inférences renvoyant à un vécu dépressif rattaché causalement à la scolarité. Là encore, il s'agira d'interroger la place que vient tenir la scolarité dans la dynamique psychique de la personne.

La taille de notre échantillon constitué de 20 sujets et l'absence de données complémentaires au discours telles que, par exemple, des renseignements objectifs concernant le parcours scolaire de ces derniers, pourrait constituer une limitation à nos observations en tant que telles. Il sera donc intéressant dans les parties qui vont suivre d'y apporter un regard

croisé à l'aide des échelles de mesures utilisées dans les questionnaires remplis en début d'entretien dans une perspective quantitative et longitudinale (puisque ces échelles avaient déjà été remplies une première fois par ces sujets un an auparavant), puis à l'aide de tests projectifs (Rorschach, TAT, passés aux sujets lors de rencontres ultérieures) dans une perspective qualitative complémentaire et psychanalytique qui permettrait d'avoir un aperçu supplémentaire de la façon dont l'individu appréhende son environnement et y réagit. Cette première partie permet néanmoins de dégager certaines lignes d'écoute quant au vécu du syndrome d'épuisement et du stress scolaire en lien à la dépression chez les adolescents, notamment au travers de la question de l'importance des enjeux attenants à leur scolarité. Ainsi pour les sujets manifestant une souffrance à ce niveau, on peut supposer qu'un travail de décentration des intérêts autour du domaine scolaire sur d'autres sphères d'activités telles que sportives, artistiques ou simplement sociales serait nécessaire, afin d'amener l'adolescent à relativiser l'importance d'une évaluation ou d'un échec sur le plan scolaire. Également, il pourrait être pertinent, selon la problématique traitée ici et des observations de ses conséquences sur la santé des adolescents, de questionner les pratiques d'évaluation en vigueur au sein du système scolaire français. Certains pays du nord de l'Europe tel que le Danemark ou la Suède, ont, pour exemple, un système scolaire dans lequel l'apprentissage est moins sanctionné par des notes que par des observations portant sur les points à améliorer ou à revoir par exemple. Une approche comparative interculturelle entre ces différents pays sur la problématique du stress scolaire, du burnout et de la dépression chez les adolescents, serait à ce titre une perspective intéressante de poursuite du travail de recherche ici étudié.

CINQUIEME CHAPITRE

Partie qualitative 2 : Etude qualitative longitudinale

La passation des échelles de stress scolaire, de burnout et de symptomatologie dépressive au moment de l'entretien (juste avant de le débiter) permet de comparer le discours recueilli au cours de l'entretien aux scores obtenus aux échelles de mesure. Cela permet également de comparer ces scores à ceux obtenus par les mêmes sujets, aux mêmes échelles un an auparavant et d'en observer l'évolution. Les entretiens peuvent apporter à ce niveau des informations pertinentes quant aux éventuels facteurs explicatifs de ce qui est observé quantitativement en termes de diminution ou d'aggravation des scores obtenus aux échelles.

Nous considèrerons, comme nous l'avons détaillé au cours de la partie méthodologie, des scores seuils pour les échelles de mesures appelés également « cut-off score » qui nous permettront de déterminer la valeur d'un score comme élevé, faible ou dans la norme. Ceci nous renseignera alors sur les associations observées de ces différentes valeurs aux échelles de mesures du stress scolaire, de la symptomatologie dépressive et du burnout pour un sujet donné, et nous permettra de différencier des « tableaux » cliniques selon les différents cas en présence sur notre échantillon.

Il est à noter ici que deux sujets (Stéphane et Gwenaëlle) n'avaient pas participé au premier recueil de données quantitatives et donc ne relèvent pas de scores aux échelles en T1, et que l'un d'entre eux, Stéphane n'a pas rempli le questionnaire en T2 et pour lequel nous n'avons donc aucune donnée quantitative. Enfin, il manque à Sylvia les scores du OLBI en T2.

Les détails des résultats sont fournis dans le tableau des scores longitudinaux figurant aux annexes 2.8. page 26, dans lequel sont présentés les scores aux différentes échelles pour chaque sujet et selon les deux temps de mesure T1 et T2.

1. Comparaison des scores relevés aux échelles en T2 au discours :

1.2. Scores élevés à l'échelle de burnout en T2 :

Concernant les élèves qui au cours de l'entretien décrivent un tableau d'épuisement scolaire on observe par comparaison de leur discours aux scores obtenus aux échelles en T2 qu'ils rapportent effectivement des scores élevés à l'échelle de burnout. Pour certains, les scores obtenus à l'échelle de symptomatologie dépressive restent dans les normes, alors que pour d'autres les scores à la CES-D apparaissent élevés également.

Parmi les sujets à relever des scores élevés de burnout, on remarque que l'on compte une majorité de sujets appartenant au groupe précédemment classé comme « déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité ». Ainsi Mélissa, Patricia, Faustine, Camille, et Gwenaëlle obtiennent tous des scores largement supérieurs à la moyenne, et pour lesquels il est possible de relever des propos tirés des entretiens allant dans le même sens, tel que :

- Pour Mélissa : *« Il y a eu vraiment des passages à vide. Ça a été dur, très très dur » ; « Ce que j'ai traversé, je le ressens surtout comme venant de la scolarité. C'est ce qui me pesait le plus » ; « c'est violent quoi. C'est vraiment violent. Ça fait mal. La dernière fois que j'ai fait ma crise, j'ai dormi deux jours d'affilé et j'ai eu l'impression de m'être vidée totalement, d'avoir tout donné... J'ai tout donné... Et après... Et après le lendemain... Ça allait un peu mieux mais j'étais dans un état bizarre... je n'avais pas envie de travailler par contre » ; « il ne m'est jamais arrivé de faire une crise comme ça en dehors du lycée. Déjà des coups de blues, mais pour des raisons totalement différentes et pas aussi forts. Mais l'impression que c'est écœurant, quand on a du mal et qu'on a des difficultés... Surtout d'autant plus quand on a l'impression que notre vie n'est pas construite, que les choses ne sont pas posées encore... ».*
- Pour Patricia : *« j'avais un oral et que j'arrivais pas à réviser parce que le chapitre était trop long et que j'arrivais pas à tout apprendre, c'était pour le lendemain en fait... Puis là j'ai craqué, j'ai commencé à pleurer et je sais pas pourquoi en plus parce que... 'fin quand j'arrive plus je me sens un peu inutile en fait ».*

- Pour Faustine : « *C'est très important [la scolarité], tout est très important, autant que le social, la famille et le scolaire. C'est les trois thèmes qui engendrent tout, qui engendrent toute notre vie !* » ; « *c'est rare de pouvoir compter sur le scolaire [...] Et le plus important c'est la scolarité !* ».
- Pour Camille : « *on s'enfoncé à chaque fois un peu plus parce qu'on pense qu'on est nulle et qu'on n'arrivera pas à aller jusqu'au bout* ».
- Pour Gwenaëlle : « *je le prends trop mal... J'ai vraiment l'impression d'avoir raté, d'être trop nulle...* » ; « *À partir de tout ça, j'ai commencé à aller mal. Je pleurais tout le temps... Quand même la rentrée ça m'a fait du bien au début, ça m'a changé les idées, mais au final, le stress et tout, je ne pouvais pas le tenir* ».

On remarque que ces 5 sujets obtiennent également des scores élevés aux autres échelles du questionnaire ; à savoir la CES-D et la HSSS. Seuls quatre sujets de ce groupe ne rapportent pas de scores élevés à l'échelle d'épuisement ; ce sont Julia, Julien, Natacha et Maïlée. Deux parmi eux néanmoins, à savoir Julia et Natacha, recueillent des scores élevés uniquement à l'échelle de symptomatologie dépressive. Nous verrons dans la partie suivante concernant les scores élevés à l'échelle de la CES-D la particularité que constituent ces cas vis-à-vis du syndrome d'épuisement.

Parmi les sujets restant des autres groupes à relever des scores élevés au OLBI, on ne retrouve que deux sujets du groupe « mitigé ». Ainsi, Emilie et Daniel obtiennent des scores élevés au OLBI mais par contre, ils n'obtiennent pas de scores élevés aux autres échelles, à l'inverse de ce qu'on observe pour les sujets du groupe déclarant ressentir du stress. Cette observation nous amène à nous intéresser au relativisme dont font preuve ces sujets, ainsi qu'à d'autres moyens de défenses dont ils disposent et que nous avons vu plus haut lors de la partie d'analyse transversale des entretiens, qui pourraient leur permettre de se protéger plus efficacement du syndrome d'épuisement afin que celui-ci n'atteigne pas, ou plutôt n'atteigne plus des sphères plus profondes de leur équilibre psychique. Ainsi, tel qu'on le retrouve au travers de ces extraits :

- Pour Emilie : « *Je me suis dit que ben le lycée c'est qu'une petite partie de ma vie* » ; « *on nous a tellement toujours dit que le lycée c'était la porte qui ouvrait tout qu'on finit par se dire que si on arrive pas au lycée on arrive à rien dans la vie alors... alors que maintenant je me suis rendue compte que si j'arrivais pas au lycée, je suis tellement débrouillarde que je serais capable de faire quelque chose de bien quand*

même » ; « J'ai réfléchi et je me suis dit bon ben j'essaie et puis si ça va pas tant pis, c'est pas ça la fin de ma vie ».

- Pour Daniel : *« le lycée déjà raz-le bol » ; « Un échec sur le plan scolaire ça pèse un peu sur le coup mais après ça va. C'est surtout au moment de recevoir la note, surtout sur un contrôle qu'on pense avoir réussi mais je perds pas confiance plus que ça quoi » ; « quand je vois ça c'est des gens qui ont une pression de la part de leurs parents assez forte et sur le long terme c'est des échecs au niveau scolaire, c'est un ras-le-bol du travail, ils pètent un câble et envoient tout balader quoi. Alors qu'avant souvent ça aura été des élèves excellents ».*

Nous avons vu par ailleurs qu'à l'inverse de ces témoignages, les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité avaient plutôt tendance à faire de l'enjeu de leurs résultats scolaires une priorité et que ces enjeux étaient au centre de leurs préoccupations. De ce fait, par l'observation de ces données psychométriques, il est possible d'appuyer plus encore l'hypothèse selon laquelle la question des enjeux et de l'engagement vis-à-vis de l'activité est centrale en ce qui concerne le burnout et son impact plus ou moins lourd sur l'équilibre psychique d'un sujet. Tels en attesteraient les cas de ces deux sujets du groupe « mitigé », qui s'étant désengagés à minima des enjeux de réussite attendants à leur scolarité, bien que relevant des scores élevés à l'échelle d'épuisement scolaire, seraient protégés d'un impact beaucoup plus lourd et avancé du syndrome d'épuisement. Celui-ci se manifesterait sinon par une dépression généralisée, tel que le décrit Bakker (2000), qui s'étend alors à toutes les autres sphères de la vie. Ainsi, si le score de ces sujets au OLBI reste élevé, leurs scores à l'échelle de symptomatologie dépressive ainsi qu'à l'échelle de stress scolaire restent faibles, à l'inverse des sujets que nous avons catégorisés comme ressentant du stress et de la pression et qui démontrent pour leur part des scores élevés à toutes les échelles évaluées.

Ces résultats appuient également le rôle essentiel de l'environnement relationnel du sujet en ce qui concerne la question du syndrome d'épuisement. Tel que nous l'avons vu également à l'aide des analyses sémantiques des entretiens de ces sujets ; l'environnement familial et l'environnement social, notamment au sein de l'environnement scolaire, tiennent une place prépondérante. Nous remarquons qu'à la différence des sujets déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression, ainsi que de ceux dits « mitigés », les sujets du groupe

déclarant ressentir du stress ne faisaient état dans leur entretien d'aucun étayage possible à ce niveau, voire se sentaient pour certains objet de dévalorisations diverses. On peut donc supposer ici encore qu'un environnement relationnel étayant ait pu permettre aux deux sujets du groupe « mitigé » de se protéger là encore d'un impact plus avancé du syndrome d'épuisement qui pourrait se caractériser par des scores élevés aux autres échelles, à l'instar de ce que l'on observe pour les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression.

- Pour Emilie : *« j'ai mon copain qui m'a pas mal aidé et toute ma famille était derrière, mes parents qui m'ont dit « bon écoute ! si ça va pas bien au lycée tu feras autre chose c'est pas un problème ! t'essaies de réussir là-dedans mais si t'y arrives pas c'est pas grave » » ; « j'ai des amis assez proches, je les vois pas souvent parce qu'ils sont de Bordeaux et de Tarbes. Quand on se retrouve c'est sympas, même quand j'ai des devoirs ils vont me tirer dehors « sors un peu, viens t'amuser ! Tu reprendras après, ça te feras du bien, tu verras ! », c'est vrai que eux aussi m'ont bien soutenu quand ça allait pas. Ils m'ont bougé, ils m'ont pas laissé dans ma déprime ».*
- Pour Daniel : *« C'est plus la priorité de faire ce qui me plaît, plus sur la qualité » ; « quand par exemple je me suis planté sur un devoir ou quoi, ils sont pas en train de me dire « la prochaine fois tu travailleras plus » ou autre. Ils me disent plutôt « ça arrive, c'est pas bien grave » ».*

La question se pose alors au vu de ces mesures psychométriques, de savoir s'il est possible d'écarter toute cause de mal être autre que celle de la pression scolaire comme cause essentielle du burnout, et si les scores élevés aux autres échelles peuvent en être des conséquences secondaires. En regard au matériel recueilli lors des entretiens concernant les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression, il est possible ici de se questionner sur l'exhaustivité des entretiens, et sur l'éventualité selon laquelle les sujets aient pu au cours de ces derniers refouler une certaine partie de leur vécu. Ils auraient ainsi porté le lien de causalité de leur souffrance essentiellement sur le stress et la pression ressentie en lien à leur scolarité, en omettant consciemment ou inconsciemment, d'autres causes possibles à leur mal-être, d'autant plus qu'il s'agissait du thème explicite même de l'entretien. Il apparaît cependant que si l'on ne peut à ce niveau d'analyse, avancer plus loin sur cette question, on ne peut plus non plus exclure le fait que ce stress et cette pression aient effectivement des conséquences pathogènes pour les sujets. En effet, l'observation des contenus des entretiens de sujets verbalisant explicitement une souffrance à ce titre, en rapport aux valeurs des scores

observés particulièrement élevées chez les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité, en atteste.

A contrario, si l'on se penche en dernier lieu du côté des sujets du groupe déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression en lien à leur scolarité, on remarque là encore que les données psychométriques des échelles évaluées correspondent bien aux données des analyses qualitatives des entretiens. En effet, les sujets de ce groupe rapportent tous exclusivement des scores faibles à l'échelle d'épuisement scolaire dans le même temps qu'ils expriment avoir du plaisir à vivre leur scolarité. Un sujet seulement parmi ce groupe, Armelle, démontre une diminution de son score à cette échelle, avec néanmoins des scores qui restent élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive. Nous allons donc voir dans la partie qui suit portant sur les scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive, la particularité que constitue ce cas.

1.2. Scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive en T2 :

Parmi les sujets rapportant des scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive, on remarque que certains rapportent conjointement à ce score, des scores élevés aux échelles de stress scolaire ainsi que de burnout, alors que d'autres ne rapportent des scores élevés qu'exclusivement à l'échelle de symptomatologie dépressive. Nous allons tenter ici d'identifier ce qui distingue ces sujets au travers de leur discours. Ceci pourrait nous permettre de mieux comprendre pourquoi certains sujets rapportant leur souffrance au stress et à la pression ressentis en lien à leur scolarité obtiennent également des scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive. Il nous serait ainsi possible de discriminer ce qui relève d'une symptomatologie dépressive à proprement parlé de ce qui relèverait plutôt d'un syndrome d'épuisement au travers de cette même distinction.

Parmi les sujet rapportant des scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive conjointement à des scores élevés aux autres échelles, on retrouve les sujets faisant partie du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité ; à savoir Mélissa, Patricia, Faustine, Camille et Gwenaëlle. Ces derniers, comme nous l'avons vu, questionnent par le fait qu'ils rattachent dans leurs discours leur mal-être à une causalité d'ordre scolaire, mais rapportent dans le même temps des scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive.

Pour un sujet parmi eux, Gwenaëlle, dont nous avons déjà observé la particularité lors de la partie précédente d'analyse sémantique des entretiens, la frontière entre ces deux facteurs pathogènes apparaît floue au travers du discours, tel que nous le retrouvons dans les extraits suivants :

- *« j'ai mon demi-frère qui est mort, je me suis séparée de ma copine et puis voilà... Des choses comme ça qui me pèsent et qui viennent s'ajouter » ; « C'est comme si j'avais été décalée en fait » ; « j'ai l'impression d'avoir vécu tellement quelque chose de différent, de tellement éloigné de petits soucis comme « je n'ai pas fait mon exercice de math ! » » ; « pour moi c'est trop banal le suicide. Ça me fait rire quand on me demande si j'y ai déjà pensé. Ben oui ! C'est trop ! C'est depuis que je suis petite... C'est trop un truc... Comme si quelque part je n'attendais que ça, le moment où ce sera la fin » ; « je me sens trop partagée entre ces deux sentiments : celle qui est trop supérieure et qui a tout compris et en même temps celle qui est vraiment trop bête, trop idiote, nulle, pas drôle... ».*

On se souvient que dans le même temps cette élève rapporte vivre très difficilement sa scolarité, ne supportant pas les échecs auxquels elle peut y être confrontée et la pression qu'elle ressent comme en étant inhérente :

- *« c'est comme si il y avait une base, voilà, le lycée ne me plaît pas, enfin ça ne me plaît plus et par dessus il y aura des petites choses qui vont arriver » ; « avoir la moyenne ça passe question note mais question de vraiment ce que ça veut dire, ça veut dire que je n'ai compris que la moitié des choses. Et là ça me paraît aberrant » ; « C'est juste un minimum d'intelligence, de logique. Et quand j'y arrive, je suis contente mais en même temps je me dis que c'est normal. Par contre, quand je n'y arrive pas... C'est vraiment que je suis trop limitée » ; « c'est au niveau intellectuel que je doute, et ça je trouve ça trop horrible ! J'aurais préféré me sentir trop moche ! Parce que ça fait très mal de se sentir bête ».*

On remarque donc au travers du discours de Gwenaëlle une double attribution causale ; de source scolaire et de source endogène ; à son mal-être et des énoncés qui peuvent parfois se contredire entre eux, comme par exemple le fait d'admettre une souffrance prenant sa source dans la petite enfance, dans le même temps qu'est avancé le fait que la scolarité soit responsable du mal-être ressenti comme « base » de celui-ci. Nous avons déjà précédemment observé lors de l'analyse sémantique des entretiens au travers des cas particuliers la singularité que constituait ce cas par l'imbrication qui ressortait au travers de son discours

entre ce qui relevait d'une symptomatologie dépressive, soit d'une souffrance plus profonde et plus ancienne, et d'un syndrome d'épuisement, donc d'un trouble ponctuel à caractère réactionnel. Ces observations se retrouvent ici confirmées par le biais des données psychométriques recueillies à l'aide des échelles de mesure de la symptomatologie dépressive, du stress scolaire et de l'épuisement scolaire. Il est ici possible de supposer que ces deux manifestations pathologiques cohabitent l'une l'autre chez ce sujet. Au travers d'une pathologie dépressive profonde et ancrée dans l'histoire de vie du sujet susceptible d'entrer en résonance avec le vécu singulier de sa scolarité, la symptomatologie dépressive et le syndrome d'épuisement s'entretiendraient l'un l'autre. Il est à noter ici que le tableau des données recueillies à l'entretien évoque une problématique soit d'ordre névrotique, soit d'ordre narcissique, mais qui s'avèrent insuffisantes à poursuivre plus en avant sur ce type d'hypothèses. Il aurait été intéressant alors de confronter ces données aux données des tests projectifs que nous analyserons plus loin ; malheureusement, nous ne disposons pas pour ce sujet de ces données.

Parmi les autres sujets de ce groupe à obtenir à la fois des scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive ainsi qu'aux échelles d'épuisement scolaire et de stress scolaire, on ne retrouve pas de la même façon à la fois des énoncés évoquant d'une part un mal-être général ou une dépression, et d'autre part des énoncés évoquant un syndrome d'épuisement. Au contraire, tel que nous l'avons vu plus haut, ces sujets attribuent dans leur discours leur souffrance comme prenant exclusivement sa source dans leur scolarité et le verbalisent comme tel :

- Pour Mélissa : *« après en dehors du lycée je suis quelqu'un qui a plutôt confiance en moi » ; « c'est vraiment scolaire » ; « Pas de remise en question comme au lycée. En fait il y a deux mondes. Il y a deux mondes : celui à l'extérieur du lycée et le lycée. D'autant plus que je suis interne et que j'y suis tout le temps sauf le week-end. Mais il y a vraiment deux mondes. Quand je sors du lycée... C'est autre chose ».*
- Pour Camille : *« je suis très anxieuse aussi donc c'est vrai que quand j'y arrive pas, par exemple quand il y a deux devoirs consécutifs et que j'ai une mauvaise note, ou une note qui pour moi n'est pas assez convenable c'est sûr que je me mets en question et que je me dis : « qu'est-ce que je fais là, je n'ai peut-être pas pris la bonne section, je risque de louper mon bac, qu'est-ce que je vais faire après ça n'ira pas... ». C'est une grosse remise en question, et en ce moment c'est assez souvent » ; « je suis*

plutôt du genre à me dire que je n'ai jamais fait assez, ou que j'aurais pu faire mieux ! »

Ainsi, ces sujets exprimant moins au cours de leur entretien, de mal-être ou de souffrances autres que celle relative au vécu de stress et de pression en lien à leur scolarité, évoquent de façon plus probable le tableau d'un épuisement scolaire plutôt que celui d'une véritable dépression de source endogène. Il n'apparaît pas, à l'instar de ce que l'on peut observer au travers du cas de Gwenaëlle, d'énoncés dans le discours qui suggèrent de façon plus évidente que le syndrome d'épuisement se soit manifesté conjointement à un mal-être plus profond. De ce fait à ce niveau, il est possible de supposer que les scores élevés observés à l'échelle de symptomatologie dépressive pour Mélissa, Patricia, Faustine et Camille, soient plutôt des manifestations concomitantes à un syndrome d'épuisement avancé. Nous verrons plus loin dans la partie portant sur l'analyse des résultats longitudinaux, la particularité que constituent ces cas.

A l'inverse, les élèves rapportant dans leur discours un vécu dépressif ou un état de souffrance mais qu'ils n'associent pas à leur vécu de scolarité, rapportent dans le même temps des scores élevés au niveau de l'échelle de symptomatologie dépressive mais pas à l'échelle de burnout ni de stress scolaire. On compte parmi eux Julia et Natacha du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à la scolarité, et Armelle du groupe déclarant ne ressentir ni stress ni pression.

On se souvient que nous avons également identifié les cas de Julia et Natacha dans la partie précédente des analyses sémantiques des entretiens comme des cas particuliers relativement à la question du syndrome d'épuisement scolaire en lien à la dépression chez l'adolescent. Nos observations se retrouvent ici confirmées par les données psychométriques obtenues à l'aide des échelles de mesure. En effet, dans les cas de Julia et Natacha seule la CES-D relève un score supérieur à la norme. Ces données quantitatives confirment donc les données du discours de l'entretien dans lequel ces sujets verbalisaient clairement le fait qu'ils établissaient une distinction entre leur souffrance et le vécu particulier de leur scolarité, pouvant parfois entrer dans la dynamique spécifique de leur pathologie psychique. Cependant, et tel qu'en attestent à présent nos données quantitatives, on observe que ces cas ne relèvent effectivement pas d'un trouble de l'ordre d'un syndrome épuisement, mais bien d'un tableau pathologique différencié. Dans le cas de Julia il s'agit d'une problématique d'ordre dépressive, alors que pour Natacha, il s'agit d'un trouble du comportement alimentaire à

caractère anorexique, comme nous l'avions vu au travers des extraits précédemment cités dans la partie des analyses sémantiques des entretiens ou dans d'autres extraits encore :

- Pour Julia : « [la scolarité] c'est la seule chose que je réussis » ; « c'était ce qui me tenait » ; « en tous les cas c'est moi qui me place la barre aussi haut, même si c'est dangereux de placer la barre aussi haut. Quand j'ai un 8 sur un contrôle de math et que ça me donne envie de me suicider pendant la semaine qui suit, je pense que c'est dangereux » ; « Oui, ben j'essaie de m'en détacher un peu parce que bon, au lycée on peut pas avoir 16 de moyenne, on n'a pas les mêmes attentes et puis bon. Ça me boostait d'un côté mais ça pouvait être dur parce que dès que j'avais une note qui ne correspondait pas à mes attentes... 'fin voilà. De nos jours c'est quand j'ai un 8, c'est horrible ! Mais ça a toujours été comme ça » ; « c'est difficile à comprendre parce que voilà, on n'est ni riche ni pauvre, j'ai toujours eu des bonnes notes, donc qu'est-ce qui ne va pas ? » ; « parler de mes problèmes de toute façon je sais qu'il n'y a pas de solutions. On me donnera pas de solutions et de toute façon quand on m'en donne je les détruis une à une » ; « ce n'est pas affronter mes problèmes. Les affronter ce serait les prendre les uns après les autres et... Mais pour ça il faudrait vraiment que je sache ce que je veux ; où je veux en venir, ce que je veux devenir. Et quand je prends une décision je sais jamais si c'est la bonne... c'est difficile » ; « toujours vouloir faire les choses comme ça à fond ? ...je sais pas... Peut-être une compensation parce que j'ai pas vraiment eu de père... et d'avoir vu ma mère souffrir... »
- Pour Natacha : « il faut que j'ai une bonne note pour l'avis du professeur. C'est quelque chose qui compte pour moi, oui. Pour moi, pour mes parents et aussi pour le professeur. J'ai pas à décevoir donc euh... Donc ça c'est ce qui met un peu de la pression » ; « l'objectif c'est vraiment savoir ce que je veux par rapport à des notes » ; « Moi je relais tout à mon poids de toute façon, par exemple si j'avais 18, c'était bien. Mais un 6, c'est comme si j'avais pris 14 kilos. C'est comme ça. C'est les chiffres » ; « d'un côté c'est normal si on a un 8 c'est qu'on est nul » ; « je sais que je serais jamais contente. Je sais que je le serais jamais ! Même si j'ai 20 ! » ; « c'était par rapport à mon anorexie où il fallait être parfaite, d'où mes notes... C'est parti de là et après c'est resté ».

Nous remarquons également que pour ces deux sujets, les scores obtenus à la sous-échelle d'idéation suicidaire de l'échelle de CES-D apparaissent particulièrement élevés et inquiétants (9 et 8 sur un score maximal de 9), soit les plus élevés parmi le groupe des sujets

déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité, ainsi que sur la globalité de l'échantillon. Ces résultats indiquent là encore une souffrance aiguë de ces sujets et que l'on ne retrouve pas chez les autres, notamment chez ceux pour lesquels il est possible de supposer un syndrome d'épuisement scolaire.

Toujours parmi les sujets n'obtenant de scores élevés qu'à l'échelle de symptomatologie dépressive, en ce qui concerne le cas de Armelle, les données quantitatives recueillies aux échelles vont pour leur part à l'encontre des observations tirées de l'entretien réalisé, par le biais duquel nous avons classé ce sujet comme faisant partie du groupe des sujets déclarant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité. En effet, il n'avait été décelé dans cet entretien aucune forme de mal-être ni aucun énoncé ayant laissé supposer une souffrance psychique quelconque. Il s'agit de surcroît du seul sujet parmi ce groupe à obtenir ici un score élevé à l'échelle de symptomatologie dépressive. Si les scores obtenus par ce sujet aux autres échelles restent faibles et que celui de la CES-D s'avère être à la limite du cut-off score admis de 24 pour une symptomatologie dépressive majeure supposée, il n'en reste pas moins que ce résultat questionne par son inadéquation aux données du discours de l'entretien. Ceci nous amène à interroger l'exhaustivité de ce dernier relativement à d'autres thématiques n'ayant pas été abordées et qui pourraient, dans un cas comme celui-ci, expliquer autrement le score élevé observé de symptomatologie dépressive. Il se peut que des mécanismes de refoulement à l'œuvre au moment de l'entretien aient occulté la ou les causes de ce mal-être. On remarque néanmoins dans le contenu de l'entretien l'absence de mention d'un entourage social de pairs d'âge, d'un groupe d'amis, malgré un entourage familial décrit comme étayant, tel qu'en attestent les extraits suivants :

- « *Je sais m'occuper avec d'autres choses. Sinon je joue à l'ordinateur où je regarde la télé* » ; « *je ne suis pas quelqu'un de très sociable mais il n'y a pas que l'école quand même* »

Il n'est cependant pas possible d'aller au-delà de telles suppositions par absence d'informations complémentaires. Il sera plus pertinent dans la partie à suivre sur les résultats longitudinaux, de nous pencher plus en avant sur les scores obtenus par Armelle aux mêmes échelles un an auparavant et qui pourront éclairer d'avantage nos questionnements.

Nous pouvons donc constater, à l'aide de ces données psychométriques, relativement aux scores élevés du burnout et de la symptomatologie dépressive, que les sujets se distribueraient approximativement selon trois catégories. Les premiers, comptant parmi les

sujets du groupe dits « mitigés » (Emilie et Daniel) n'obtiennent de scores élevés qu'à l'échelle d'épuisement scolaire ; les seconds (Julia, Natacha et Armelle), comptant majoritairement parmi les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité, n'obtiennent des scores élevés qu'à l'échelle de symptomatologie dépressive ; et enfin les derniers (Mélissa, Patricia, Faustine, Camille et Gwenaëlle), exclusivement du groupe des sujets déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité, obtiennent des scores élevés à la fois à l'échelle de CES-D et au OLBI.

Ainsi, certains sujets rapportent des scores élevés au OLBI conjointement à des scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive tout en attribuant dans leurs discours la causalité de leurs souffrances uniquement à un facteur d'ordre scolaire relativement au stress et à la pression y étant perçue. D'autres distinguent quant à eux clairement souffrance et scolarité et ne rapportent de scores élevés qu'à la CES-D. Il semble alors que s'il n'est pas possible de différencier à l'aide des données psychométriques ce qui relèverait plutôt d'un syndrome d'épuisement scolaire, celles-ci discriminent a contrario clairement ce qui relève d'un trouble dépressif. Selon ce postulat, il serait possible de distinguer un syndrome d'épuisement d'une pathologie dépressive par élimination, c'est-à-dire que s'il s'agit uniquement d'un trouble dépressif, alors on n'observera pas de score élevé à l'échelle de burnout, et donc inversement, si on observe un score élevé à l'échelle de burnout conjointement à l'échelle de symptomatologie dépressive, il ne s'agira pas alors uniquement d'un trouble dépressif de source endogène. Cette observation se retrouve également au travers des données du discours des entretiens.

On peut alors retirer de ces résultats qu'il y aurait des sujets souffrant d'un burnout que l'on pourrait qualifier d'« avancé » et pour lequel on trouve associé des scores élevés aux échelles de stress scolaire ainsi que de symptomatologie dépressive. Se caractérisant par le fait que le syndrome d'épuisement aura suffisamment « consommé » les capacités de défenses du sujet pour entrer en résonance avec des sphères plus profondes de son équilibre psychique et être concomitant à une dépression. A un degré inférieur, on observe que les sujets du groupe « mitigé », Emilie et Daniel, semblent touchés par le syndrome d'épuisement mais ne le seraient pas de façon avancée et parviendraient à être suffisamment protégés pour que ce dernier ne déclenche pas ou plus de dépression. Enfin à l'inverse, une dépression d'origine endogène en tant que telle, comme l'illustre le cas de Julia, n'entraînerait pas obligatoirement pour sa part le déclenchement d'un syndrome d'épuisement.

Les cas de ces sujets apparaissent donc pertinents en termes de discrimination des deux tableaux pathologiques de la symptomatologie dépressive et du burnout. Ils nous apportent des informations pertinentes quant à la différenciation de ces deux facteurs. D'une part, on constate que les sujets souffrant d'un syndrome d'épuisement sévère et le suggérant par leur discours peuvent souffrir dans le même temps d'une symptomatologie dépressive supposée sévère également. A l'inverse, les sujets exprimant ne pas souffrir de burnout mais de dépression se distinguent clairement par le fait qu'ils n'obtiennent pas de scores élevés à l'échelle du OLBI, mais bien à celle de la CES-D uniquement. Ces résultats suggèrent non seulement que l'un n'est pas obligatoirement associé à l'autre et donc que burnout et symptomatologie dépressive sont bien indépendants l'un de l'autre, mais également en terme de comorbidité que le burnout semble plus facilement associé à la symptomatologie dépressive que ne le serait l'inverse.

1.3. Scores élevés à l'échelle de stress scolaire en T2 :

Ici encore les données psychométriques obtenues à l'échelle de stress scolaire au moment de la passation des entretiens semblent confirmer nos précédentes observations tirées des analyses sémantiques de ces derniers. En effet, nous avons catégorisé trois groupes de sujets selon le contenu des discours recueillis en fonction de la question de départ de l'entretien, à savoir si le sujet ressentait du stress ou de la pression en rapport à sa scolarité. Ainsi, se dégageaient trois groupes de sujets : un premier groupe composé de sujets déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité ; un second groupe composé à l'inverse de sujets déclarant ne pas en ressentir ; et un dernier groupe, dit « mitigé », qui se situerait à mi-chemin entre les deux, à la fois déclarant ressentir ou avoir ressenti du stress tout en déclarant dans le même temps ne pas ou ne plus en souffrir. Or en regard à notre dernière échelle de mesure qu'est celle du stress scolaire, les résultats obtenus illustrent une adéquation de la validité de contenu de cette dernière, puisqu'ils s'avèrent correspondre au précédent classement dans la répartition des sujets en scores faibles ou élevés.

On constate en effet que parmi les sujets du groupe déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression en lien à leur scolarité ainsi qu'avec les sujets du groupe « mitigé » confondus, seuls deux sujets rapportent des scores élevés à cette échelle, à savoir Enzo et Cyril. La totalité des sujets restant à rapporter des scores élevés ici font ensuite tous partie du premier groupe déclarant ressentir du stress et de la pression, à part trois sujets : Camille, Natacha et Mailée.

Dans les cas de Enzo et de Cyril, on observe que les scores obtenus aux autres échelles de la CES-D et du OLBI restent faibles. Les données du discours indiquent qu'effectivement ces deux sujets traversent un stress, tantôt l'un vis-à-vis de sa classe de première, tantôt l'autre par rapport à sa première année en cursus universitaire et à tout le contexte d'une nouvelle organisation à laquelle il lui faut s'adapter. Il est cependant possible de relever que ce stress ne semble effectivement pas suffisamment important au point de déstabiliser psychiquement ces sujets, ni de leur enlever le plaisir qu'ils ont à étudier, tels qu'en attestent les quelques extraits suivants :

- Pour Enzo : « *vis-à-vis de mes parents* » ; « *mon bulletin de savoir quelles impressions ils en auront dessus* » ; « *je stress le plus c'est à la fin de chaque trimestre* » ; « *Moi, à partir du moment où je suis satisfait de mes propres notes, ça va* » ; « *moi je suis content* » ; « *il y a des périodes, par exemple deux semaines bourrées de contrôle et que j'arrive en me rendant compte que je n'ai pas assez travaillé là je commence à flipper* » ; « *je suis intéressé* » ; « *je ne travaille quasiment pas* » ; « *content d'aller au lycée* » ; « *ils m'ont toujours fait confiance* » ; « *quelque part je pense qu'ils ont raison* »
- Pour Cyril : « *il y a deux genres de personnes qui vont à la fac : il y a ceux qui s'en foutent un petit peu et qui prennent une année sabbatique et il y a ceux qui ont envie de travailler. Moi je n'aurais pas aimé prendre une année puisque je pense qu'après j'aurais eu du mal à m'y remettre. En plus j'ai choisi espagnol, ça m'intéressait donc... J'ai l'intention de travailler* » ; « *le stress à la fac, c'est une autre façon de travailler. Si ça change par rapport au lycée, parce qu'on va en cours pas pour travailler, mais pour vérifier que ce qu'on a bossé à la maison est correct. Et donc c'est un peu plus difficile* » ; « *je vais essayer de faire une année à l'étranger pour faire quelque chose qui me motive, et en même temps apprendre la langue* »

Le seul autre sujet de notre échantillon à n'obtenir un score élevé qu'à l'échelle de stress scolaire est ensuite Julien. Il est possible pour ce dernier d'observer dans les contenus de son entretien à peu près les mêmes lignes directrices que pour Enzo et Cyril, si ce n'est qu'il y énonçait de façon beaucoup plus importante vivre un stress et une pression par rapport à sa scolarité, et avec moins de recours de protection vis-à-vis de cela, ce qui avait justifié de le rattacher au groupe des sujets déclarant ressentir du stress et de la pression. En effet, ce sujet, en première année de BTS au moment de l'entretien et du recueil des mesures psychométriques du questionnaire en T2, exprime s'épanouir dans ce nouveau cursus d'études

supérieures contrastant avec une année de terminale difficile et pour laquelle il exprime avoir ressenti énormément de pression, notamment de la part de ses parents. Cependant, il s'investit par ailleurs, tout comme Cyril avec la musique, dans d'autres centres d'intérêts lui permettant de trouver une assurance autre que scolaire et de ne plus souffrir à nouveau des mêmes difficultés qu'il avait rencontré en terminale :

- *« on est dans une société où les études deviennent de plus en plus importantes, on ne peut plus trouver du travail comme avant, il faut des diplômes et résultat on a forcément plus de pression par rapport à nos familles et je suis persuadé qu'il y a des conséquences après sur les individus » ; « au niveau des résultats, ne serait-ce que pour moi, je ne veux pas me décevoir. Je veux avoir ne serait-ce que des bonnes notes pour être fier de moi et tout ça » ; « ma famille me renvoie une mauvaise image de moi j'ai l'impression » ; « Un mauvais résultat me fera moins de mal en sport qu'en scolarité. C'est juste une question d'identité, savoir qui je suis » ; « Ça c'est ma grande thérapie, le sport. J'en fais beaucoup, tous les soirs au moins une heure et le week-end je peux faire des journées pleines » ; « c'est pour ça que je veux absolument faire de la compétition parce que quel que soit le sport, pour avoir des résultats et avoir une autre source de valeur et d'estime de moi-même ».*

Enfin, à l'exception de Julia pour les raisons que nous avons vu précédemment, tous les autres sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité, qui recueillent des scores élevés à l'échelle de stress scolaire obtiennent également des scores élevés aux autres échelles de la symptomatologie dépressive et de l'épuisement scolaire. Ces résultats viennent confirmer l'hypothèse d'un lien entre le stress chronique scolaire et les deux autres facteurs pathologiques étudiés ici, tel que nous l'avions auparavant observé au cours de nos analyses quantitatives portant sur de plus larges échantillons et qui se retrouve au travers de différents témoignages de ces sujets :

- Pour Sylvia : *« j'ai eu mes partiels il y a deux-trois semaines j'ai été super stressée, mal de ventre » ; « j'avais mal au ventre, je me sentais vraiment pas bien, j'étais très angoissé, sur les nerfs tout le temps comme à chaque fois que j'ai des partiels, ça c'est ma famille qui l'a très mal vécu parce que j'étais très irritable » ; « peur de ne pas pouvoir faire les études que j'aime » ; « ça m'est arrivé d'avoir les nerfs qui lâchent ; je suis allée voir un ami, ça à été la crise de larmes » ; « il y a des coups comme ça de déprime, où je n'ai plus envie ».*

- Pour Patricia : « [des chutes de moral ?] *oui ça arrive. Ben avec le lycée en même temps... quand on a des mauvaises notes ou que les profs vous disent que vous faites pas d'efforts, forcément on ne se sent pas très bien...* » ; « *y'a un gros enjeu* » ; « *j'ai craqué, j'ai commencé à pleurer et je sais pas pourquoi en plus parce que... 'fin quand j'arrive plus je me sens un peu inutile en fait* ».
- Pour Faustine : « *le stress des études a augmenté* » ; « *on se dit que si on rate le bac, on va rater sa vie, tout ça, surtout si on a déjà redoublé une fois* » ; « *maintenant je stresse* » ; « *manque d'entrain, d'envie de travailler* » ; « *je le vis mal* » ; « [impact sur le moral ?] *Oui ! Oui, carrément !* ».

On observe effectivement au travers de ces énoncés et donc également ici de façon complémentaire, par les données psychométriques des scores obtenus aux échelles de mesure, que les sujets établissent un lien entre leur santé psychologique et le stress et la pression qu'ils sont susceptibles de ressentir au sein de leur scolarité. D'après les différentes données dont nous disposons à présent, il est possible à nouveau d'établir une distinction entre les sujets de ces deux groupes par le fait que certains d'entre eux ressentent un stress mais qui n'apparaît pas associé à un mal-être plus profond alors que d'autres vont de façon concomitante à ce stress, déclarer un syndrome d'épuisement scolaire voire une dépression. Les données qualitatives des entretiens ont pu nous apporter à ce niveau des informations en termes de facteurs de protection de ce qui pouvait expliquer cette différence entre ces sujets. En effet, nous avons vu plus haut que notamment le relativisme par rapport aux enjeux de la scolarité, une relation de confiance de la part des parents ainsi que des enseignants, de même que de bonnes relations entre élèves au sein d'une même classe et plus généralement entre pairs d'âge, et enfin d'autres centres d'intérêt permettant au sujet de s'épanouir à travers eux, constituaient les principaux points nodaux de différenciation entre les deux groupes. On peut donc supposer ici au travers des observations des scores aux échelles obtenus par les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité, que par manque de facteurs de protection, ce stress aura eu un impact plus lourd, soit plus avancé, et donc ait un effet plus délétère sur leur équilibre psychique. Il est à souligner cependant, et nous y reviendrons, que la solution ne se trouverait peut-être pas tant du côté des facteurs de protection mais plutôt du côté des facteurs de stress. Comme nous l'avons vu également au cours des analyses sémantiques des entretiens, les sujets déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression en lien à leur scolarité décrivent un tableau contextuel différent de celui décrit par

les sujets du premier groupe. Cette discussion fera l'objet de la partie à suivre sur les scores faibles obtenus aux échelles.

Concernant en dernier lieu les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité mais qui ne relèvent pas de scores élevés à cette échelle, à savoir Camille, Natacha et Maïlée, on relève au niveau des autres scores trois tableaux différents. Dans le cas de Natacha, nous avons vu plus haut la raison pour laquelle ce sujet n'obtenait de score élevé qu'à l'échelle de symptomatologie dépressive. Dans celui de Maïlée, on observe que ce sujet n'obtient de scores élevés à aucune des échelles évaluées ici. Ces données semblent aller, comme nous avons déjà pu le voir pour le cas de Armelle, à l'encontre des données observées dans le contenu des entretiens. Ces derniers avaient en effet orienté, au niveau de l'analyse transversale, à regrouper ce sujet avec l'ensemble déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à la scolarité du fait d'une majorité d'inférences négatives relatives au sous-thème du stress et de la pression en lien à la scolarité. Or, il semble qu'ici, au travers des données psychométriques, il aurait été possible d'affilier Maïlée au groupe des sujets déclarant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité. Les données longitudinales que nous analyserons plus loin pourront nous éclairer davantage sur ce point. Par contre, dans le cas de Camille, on observe que les scores aux échelles de symptomatologie dépressive ainsi que d'épuisement scolaire apparaissent élevés, alors que le score de stress scolaire reste faible. Ces observations vont à l'encontre de celles selon lesquelles le stress scolaire, le burnout et la symptomatologie dépressive sont liés, comme ce que nous avons vu juste précédemment pour les autres sujets en général de ce groupe qui obtiennent des scores élevés ou trois échelles de mesure. Ce résultat pourrait s'expliquer par un phénomène de désengagement vis-à-vis des enjeux scolaires de la part de Camille, tel qu'en attestent les extraits suivants :

- *« je n'ai pas envie de redoubler. C'est vraiment quelque chose que je ne supporterai pas je pense, de retourner au lycée » ; « De toute façon même aujourd'hui je me dis que l'objectif c'est le bac, donc même à la limite si j'ai une mauvaise note ce n'est pas grave » ; « on a envie que ça s'arrête ! C'est vrai qu'au bout d'un moment, on va être blasé » ; « Ça déçoit tellement dans ces moments-là que des fois on a envie de s'arrêter » ; « tout ce que je veux c'est avoir mon bac même avec 10,5 de moyenne. Je n'ai pas de pression à ce niveau-là ».*

Nous avons vu auparavant d'autres extraits tirés de cet entretien relevant d'une réelle souffrance liée au stress et la pression ressentie par cette élève. Or on voit, à l'aide des scores aux échelles de mesure, qu'il s'agirait plus de la manifestation du burnout en lui-même et d'une symptomatologie dépressive concomitante, que d'un stress en tant que tel. Ainsi le verbalise ce sujet à propos de l'enjeu que constitue l'examen du baccalauréat : sanctionnant plus un terme à sa scolarité secondaire qu'une quelconque réussite attendue. Nous avons au cours des analyses statistiques menées sur de larges échantillons, déjà observé de tels liens : la dimension « désengagement » de l'échelle de burnout apparaissait liée négativement à des dimensions de l'échelle de stress scolaire telle que la « charge de travail ». Ce phénomène se retrouve ici illustré au travers du cas de Camille, qui, malgré qu'elle exprime ne plus supporter d'être au lycée et être soumise à une pression constante, ne relève en réalité qu'un score faible à l'échelle de stress scolaire. Ceci expliquant le fait qu'elle n'attend plus d'avoir de bons résultats mais juste de pouvoir terminer son année.

Nous observons donc au travers de ces différents résultats, qu'un état de stress avancé coïncide à la manifestation d'un syndrome d'épuisement voire d'une symptomatologie dépressive ; alors qu'un syndrome d'épuisement avancé peut pour sa part se manifester à l'inverse par une absence de stress suite au désengagement auquel il aura amené le sujet vis-à-vis de sa scolarité. D'autre part, un score de stress élevé peut se trouver chez des sujets indépendamment d'un score élevé de CES-D et de OLBI en raison de facteurs de protection suffisants que nous avons pu voir par ailleurs et qui empêchent que le stress scolaire n'entraîne un mal-être plus en profondeur dans l'équilibre du sujet. Cependant, la question des facteurs de protection ne saurait éluder celle de l'impact des facteurs de stress, soit la nature contextuelle perçue de l'environnement même du sujet, ce que nous allons voir à présent dans la partie qui suit s'intéressant aux sujets n'éprouvant aucun score élevé à aucune des trois échelles évaluées.

1.4. Scores faibles aux échelles en T2 :

Pour ce qui est des élèves rapportant ne pas vivre de pression ni de stress en lien à leur scolarité, ni traverser d'épisodes dépressifs ou encore ceux s'incluant dans la catégorie « mitigée », on observe également une cohérence entre le discours relevé dans l'entretien et les scores obtenus aux différentes échelles de mesure. A ce titre, les cas de Souhila, Margot, David et Nathan nous éclairent par les données recueillies dans leur discours sur ce qui peut

tenir lieu d'explication des scores faibles observés aux différentes échelles. En effet, ces sujets sont les seuls à ne rapporter de scores élevés à aucune des trois échelles évaluées, et ce, de façon constante dans le temps entre T1 et T2. En effectuant une relecture de leurs entretiens ainsi que des grilles catégorielles où sont recensées les différentes inférences de leur discours, on observe qu'ils rapportent au travers de celui-ci certaines modalités particulières.

Tout d'abord, bien que pouvant faire mention d'un stress, ceux-ci admettent qu'il soit néanmoins assez faible pour être appréhendé efficacement. On retrouve à ce niveau les caractéristiques que nous avons vu, relatives au groupe rapportant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité, telle que l'absence d'enjeux narcissiques et personnels importants se jouant autour des résultats scolaires, une relative confiance en soi ainsi qu'en d'éventuelles capacités à « rebondir » en cas d'échec, et du plaisir et de l'intérêt à étudier. Il s'agit là cependant d'une caractéristique commune à l'ensemble de ce groupe ainsi qu'en partie partagée par le groupe nommé « mitigé ». On ne peut donc à ce niveau admettre cette caractéristique comme justifiant essentiellement de la différenciation de ces sujets d'après les scores qu'ils relèvent aux échelles de mesure de la HSSS, de la CES-D et du OLBI, par rapport aux autres sujets de l'échantillon.

Souhila, Margot, David et Nathan mentionnent également tous les quatre sans exceptions, une absence d'enjeux scolaires au niveau familial, soit une absence d'attentes de la part de leurs parents concernant la nature de leur réussite, se caractérisant par une visée de l'épanouissement personnel avant tout, avec une confiance en les capacités de l'enfant. Ils comptent en effet parmi les sujets de l'échantillon à rapporter plus, sinon exclusivement des inférences positives en rapport à leur relation à leurs parents. Ces inférences se caractérisent par la mention à du soutien, de la confiance, de l'épanouissement visé, de l'encouragement, un accord face aux attitudes parentales, une absence de pression, de la fierté, et un encadrement bienveillant. Cependant là encore, il ne s'agit pas d'une caractéristique purement différenciatrice par rapport aux autres sujets de notre échantillon et du groupe des sujets déclarant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité, puisque de nombreux autres, précisément six sur les vingt de l'échantillon, font état également de ces mêmes critères de relation à leur parent, sans obtenir pour autant de la même manière des scores aussi faibles aux trois échelles évaluées.

On remarque plus particulièrement et surtout, que Margot, David et Nathan sont exclusivement les seuls sujets sur l'ensemble de l'échantillon à émettre plus d'inférences positives que négatives concernant leurs relations à leurs enseignants (mise à part Souhila,

pour laquelle nous verrons plus loin les raisons). Ils mentionnent à ce titre l'envie d'apprendre transmise par ces derniers, l'absence de pression, une bonne méthode pédagogique, ainsi que de l'écoute et du soutien. Ils mettent ainsi en avant dans leur discours, une relation de confiance qu'ils ressentent de la part de leurs enseignants à leur égard et qu'ils leur accordent réciproquement, générant peu d'affects dysphoriques au sujet ce sous-thème de l'entretien. Il en ressort plus généralement que l'environnement scolaire lui-même n'apparaît pas source de déplaisir, au contraire, il est perçu comme bienveillant et encourageant tel que l'on peut l'observer au travers des extraits suivants :

- Pour Nathan : *« quand on est allé voir les professeurs c'était plutôt pour leur demander par rapport à mes notes pourquoi elles avaient chuté, et pour savoir comment les remonter. [Et ça t'as aidé ?] Oui, plus ou moins » ; « [Et il arrive parfois que les enseignants vous mettent la pression ?] Euh... oui, des fois mais quand c'est une pression qui vient des enseignants je ne la prends pas toujours en compte. Oui, je ne sais pas comment dire ça, mais ça m'affecte beaucoup moins. Parce qu'ils ont tendance à toujours le faire donc... Par exemple, si c'est ma prof d'anglais qui me dit que même en étant en première S il faut quand même travailler beaucoup l'anglais et que c'est une matière importante, je me dis que c'est vrai que c'est une matière importante, mais c'est quand même moins important que les maths ou la physique ».*
- Pour David : *« non, ils nous mettent pas la pression » ; « on a beaucoup de profs sévères en fait, qui notent assez difficilement [...] mais qui ont une méthode de travail qui nous fait progresser beaucoup plus vite [...] sinon non au niveau contrôle ou quoi que ce soit ils ne nous mettent pas la pression [...] c'est juste pour l'orientation. Là ils nous ont mis la pression [...] pour le bac ils nous disent rien [...] c'est pas une question de travail c'est plus une question de gestion de l'orientation ».*
- Pour Margot : *« et à la fac, les profs, ce n'est pas eux qui vont mettre la pression parce qu'ils n'en ont rien à faire » ; « les profs, ils corrigent des copies anonymes... Donc moi ça me manque un peu ».*

On relève donc de ce fait qu'il n'est mentionné chez ces sujets d'aucune expérience aversive au niveau de leurs relations à leurs enseignants, et qu'au contraire, même pour un élève ayant traversé à un moment donné des difficultés tel que Nathan, le corps enseignant et l'environnement scolaire en général ne sont pas vécus comme susceptibles de générer du stress ou de la pression. On peut donc supposer ici que les expériences de ces sujets de leurs

relations à leurs enseignants ont été globalement positives et sécurisantes pour eux, à l'inverse de certains autres ayant pu rapporter s'être senti dévalorisés dans leurs rapport à ces derniers.

Le cas de Souhila est pour sa part particulier. La concernant, on observe à l'inverse une majorité d'inférences à caractère négatif sur ce sous-thème. Cependant ce cas apparaît singulier dans sa relation aux enseignants par rapport à l'ensemble de l'échantillon. En effet, cette élève est la seule à insister longuement sur le fait qu'elle ressent de la part du corps enseignant en général un sentiment d'injustice prenant sa source dans l'histoire de la scolarité de ses frères aînés avant elle :

- *« parmi mes frères, je ne veux pas dire qu'ils avaient un mauvais niveau, mais il y en a qui auraient eu besoin d'être rassurés et au contraire, ils sont tombés sur des conseillères d'orientation qui les ont dirigés vers des BEP ou d'autres voies à très faible niveau. Tout ça à cause de préjugés, parce qu'on a tel profil, on doit forcément être comme ça et se retrouver dans ce genre de voies ! » ; « quand je pense à mon frère ça m'énerve vraiment parce qu'il avait quand même de bons résultats et que maintenant il galère avec des petits boulots d'intérim ! » ; « De ce qu'ils ont fait à mes frères j'en ai tiré des expériences » ; « Quand je vois leur galère je me dis toute suite qu'il faut que je prenne un autre chemin qu'ils n'ont pas pu prendre. Parce que eux je vois ce qu'ils vivent aujourd'hui et qu'ils n'ont pas eu ma chance » ; « Quand on voit que je suis première ou deuxième de la classe en général les profs sont surpris. Parce que d'où je viens ils s'attendent à ce que je ne réussisse pas. Même dans ma façon de parler, ils pensent que je viens d'un milieu défavorisé. Et je n'aime pas voir leur surprise, comme si quelqu'un comme moi n'avais pas le droit de réussir ! » ; « j'ai envie de prouver qu'on peut réussir ! » ; « c'est surtout ce sentiment d'injustice là... » ; « je ressens vraiment une injustice par rapport à ça »*

De cette histoire découle la représentation pour elle que les enseignants auraient plutôt tendance à ne pas lui apporter de soutien s'il venait un jour où elle en aurait besoin, et seraient susceptible au contraire de la décourager de sa scolarité, tout comme elle perçoit qu'ils l'aient fait avec ses frères. Elle se positionnerait donc comme « en lutte » contre le corps enseignant à qui il semblerait qu'elle cherche, au travers d'un conflit de loyauté, à prouver sa réussite et en qui elle exprime ne pas avoir confiance. Il est ainsi possible de supposer qu'à la différence des autres sujets, elle se soit dégagée de la question, essentielle vis-à-vis du stress scolaire et du burnout, de l'impact que peut avoir sur elle sa relation aux enseignants, que celle-ci soit

bonne ou mauvaise. Elle en serait de ce fait, à l'instar des trois autres sujets rapportant exclusivement une bonne relation à ces derniers, également préservée.

Il est à noter qu'un sujet, Enzo, s'ajoute à l'exception que nous avons vu des cas de Margot, David et Nathan par rapport à la question de la relation aux enseignants, mais il reste d'autre part trop ambivalent dans sa relation à ses parents, et ne regroupe donc pas les trois critères qu'illustrent ces cas particuliers ne relevant de scores élevés à aucune des échelles de mesure.

Ainsi Margot, David et Nathan sont les seuls à avoir la particularité sur notre échantillon de réunir conjointement ces trois critères ; de faibles enjeux de réussite en lien à leur scolarité, une relation de confiance de la part de leurs parents ainsi qu'une relation de confiance de la part de leurs enseignants. Il s'agit là des seuls critères les distinguant des autres sujets de l'échantillon tous groupes confondus, et pouvant expliquer la raison pour laquelle ils obtiennent ainsi des scores faibles aux trois échelles évaluées, de façon constante dans le temps. On remarque alors que le critère qui les distinguerait le plus des autres sujets apparaît relatif à un facteur environnemental ; à savoir la qualité de leurs relations aux enseignants et ainsi plus généralement à l'environnement scolaire dans sa globalité. Ainsi, l'absence de ces facteurs de stress environnementaux, contextuels à la scolarité, soulignée au travers du discours de ces sujets respectivement à une absence de scores élevés aux échelles de stress scolaire, de symptomatologie dépressive et d'épuisement scolaire semble démontrer leur rôle essentiel dans la problématique étudiée ici.

Conclusion partielle :

On relève donc au travers de ces différentes analyses, une cohérence entre les données psychométriques et ce qui est observé au niveau des entretiens par une adéquation entre les scores obtenus par les sujets aux différentes échelles de mesure et le contenu de leur discours, analysé selon la méthode sémantique. On retrouve ainsi selon chaque groupe catégorisé d'après cette analyse, une différence au niveau des scores obtenus au moment de l'entretien en T2. En effet, le groupe déclarant ressentir du stress et de la pression par rapport à sa scolarité obtient généralement des scores plus élevés, alors que le groupe déclarant ne ressentir ni stress ni pression en lien à la scolarité ainsi que le groupe dit « mitigé » obtiennent généralement des scores plus faibles.

On observe également que ces scores aux échelles notamment de la CES-D et du OLBI permettent de discriminer ce qui relève, en termes de souffrance, d'une symptomatologie dépressive ou d'un mal-être indépendant de la question scolaire, d'un trouble tel que celui du burnout. Il semble qu'un trouble relatif à un syndrome d'épuisement s'observe donc bien chez les sujets en faisant état au cours de leur entretien, au travers des mesures psychométriques relevées.

Enfin, nos conclusions nous amènent à souligner l'importance des facteurs de stress par rapport aux facteurs de protection en ce qui concerne l'impact que peut avoir une pression d'ordre scolaire, dans le fait que les sujets ne rapportant aucun score élevé à aucune des trois échelles sont ceux qui ne ressentiraient pas de pression de la part de leur environnement scolaire et de leurs enseignants. Les autres sujets seraient alors susceptibles de ressentir du stress dont ils peuvent se protéger par différents moyens, tant que le stress ressenti n'apparaîtrait pas trop avancé et reste ainsi supportable.

2. Données psychométriques longitudinales comparées aux discours :

L'observation de l'évolution des scores obtenus aux différentes échelles de stress scolaire, d'épuisement scolaire et de symptomatologie dépressive entre le premier temps de mesure (T1) et le second (T2) à un an d'intervalle apporte des informations qu'il est possible de comparer aux données qualitatives du discours de l'entretien. Celles-ci peuvent apporter à leur tour, tout comme pour la première partie que nous venons de voir, un éclairage sur les causes potentielles de ces évolutions.

Nous rappelons que pour certains sujets tel que Gwenaëlle, nous ne disposons pas de données psychométriques en T1, du fait qu'elle n'avait pas participé au premier recueil de données quantitatives ; ou tel que pour Stéphane pour lequel nous ne disposons pas des données psychométriques ni en T1, ni en T2.

2.1. Amplification des scores :

Pour ce qui est des sujets rapportant une amplification ou un maintien élevé de leurs scores aux différentes échelles entre T1 et T2, on remarque par comparaison aux données de l'entretien que ce sont les mêmes que l'on avait classé dans la première catégorie des élèves rapportant vivre de façon importante du stress et de la pression en lien à leur scolarité. Ainsi, les sujets qui parlaient au cours de l'entretien d'un vécu de stress par rapport à leur scolarité sont effectivement ceux qui obtiennent des scores élevés aux échelles de mesure mais qui en plus se maintiennent dans le temps voire augmentent.

Trois sujets sur l'échantillon illustrent une augmentation de leur score à l'une des trois échelles évaluées, tous trois faisant partie du groupe des sujets déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité. Il s'agit de Mélissa, Sylvia et de Julien.

Dans le cas de Mélissa, on observe que seul le score de burnout augmente d'une année sur l'autre alors que les scores de symptomatologie dépressive et de stress scolaire, déjà élevés en T1, se maintiennent élevés dans le temps. On constate donc ici que des scores élevés à ces deux échelles précèdent le déclenchement du syndrome d'épuisement chez cette élève.

Les données du discours relevées en T2 indiquent effectivement un vécu d'augmentation de la pression ressentie au niveau de la scolarité, tels que l'illustrent ces extraits :

- « [Tu as connu ça - stress et pression - dans d'autres classes ?] *Oui, c'est déjà comme ça depuis longtemps. Depuis le lycée, parce qu'avant au collège j'avais un bon niveau, malgré à côté de ça un gros stress tout le temps. Mais au lycée ça a été pire, parce que la charge de travail a augmenté mais en elle-même elle ne me fait pas peur, ça ne me dérange pas, je peux tout à fait passer quatre heures sur un contrôle de philo ou à réviser une leçon ce n'est pas un problème pour moi, mais c'est le résultat pour le travail donné : si je passe autant de temps pour avoir une mauvaise note, là ça fait mal* » ; « [du soutien de la part des enseignants ?] *Les années précédentes c'était le cas. Je ne sais pas ce qui s'est passé cette année mais moi je suis déléguée de classe et donc je suis les conseils de classe et je trouve qu'il y a une distance incroyable entre profs et élèves ! Et par exemple je me suis sentie mal parce qu'ils n'avaient pas du tout reconnu que j'avais fait des efforts. Donc ok je n'avais pas les résultats qu'ils attendaient à côté, peut-être, mais je m'étais démenée, en plus je travaillais à côté et c'était très dur. [...] plus ça va moins on se sent soutenu. Mais c'est déjà arrivé que des profs cassent des élèves ouvertement devant tout le monde ! Ou de dire des choses, même aux conseils de classe, du style « celui-là je ne le supporte pas ! » ».*

On observe également de nombreux énoncés relatifs à la manifestation du syndrome d'épuisement autour duquel le discours sera majoritairement construit :

- « *La pression des profs, oui. Et même du système scolaire en général je trouve. C'est tellement compétitif, en tout cas moi je le ressens comme ça et ça me donne du stress* » ; « *le manque de temps à réaliser mes devoirs, la fatigue, beaucoup... Et le stress c'est aussi par rapport au bac* » ; « *même au niveau de ma peau, le ressens, j'ai des plaques d'eczéma qui apparaissent, j'ai commencé aussi avoir de l'asthme, à faire des crises d'angoisse... Donc oui, ça n'est vraiment pas bon. C'est vraiment un trop-plein et en général c'est un tout. C'est un tout, l'affectif, la scolarité, tout qui va jouer et au bout d'un moment je vais exploser* » ; « *je pense que c'est les profs qui en ont marre et qu'ils nous le font sentir aussi* » ; [d'autres choses qui peuvent te valoriser ?] *Il y avait peut-être la danse, parce que je suis en option danse, mais même pas parce que je ne suis pas dans le groupe dans lequel j'aimerais être et même dans ça je ne trouve pas du coup de satisfaction. Et même le corps ne suit pas. [Le corps ?] Oui, ce*

que je véhicule... Je n'aime pas ma façon de bouger... Et pourtant avant ça allait et c'est plutôt une activité valorisante, mais là ça n'est même pas le cas ».

Cependant, on remarque en effet certains énoncés laissant entrevoir une problématique plus ancienne et ne renvoyant pas à la scolarité en elle-même tels que :

- [soutien ?] *Oui, surtout ma mère qui est très présente, qui m'aide à réfléchir, à faire en sorte que je n'ai pas trop de pression. Parce qu'elle sait que je suis consciente d'avoir des capacités mais que c'est juste un passage à vide... [...] [Et en plus de ta mère ?] Non... Pas trop... C'est elle mon thérapeute. (rire) Après... Mes amis... Mais encore que mes amis, je pense que j'essaie de différencier, et de ne pas trop me confier... Parce que c'est bizarre, comme elles sont elles aussi dans ce jeu-là de compétition, de rivalités... Je pense que je recherche de l'objectivité et qu'elles elles n'y sont pas... » ; « J'ai des petits frères mais ça ne fait pas longtemps que je sais que je les ai donc... » ; « [fratrie ?] je suis la dernière. Sauf pour les trois petits que je viens d'apprendre... Mais sinon non, je suis la dernière » ; « [ta scolarité, depuis petite ?] Euh... Très seule. Euh... Depuis que je suis toute petite j'ai le souvenir d'avoir été toujours à la garderie le soir après l'école et de rentrer seule chez moi, parce que ma maman travaillait. J'arrivai directement à 4 h 30 à la garderie, et je faisais mes devoirs toute seule alors que les autres enfants allaient jouer. Donc ma scolarité a été comme ça, très autonome, très seule. Et même aujourd'hui ça se ressent : je n'ai pas envie de réviser mon bac avec quelqu'un, je préfère travailler toute seule ».*

Les données psychométriques longitudinales apportent donc ici un éclairage supplémentaire aux analyses faites précédemment sur ce cas, qui d'après uniquement les données de l'entretien ainsi que les données psychométriques recueillies en T2 ne laissaient entrevoir d'autres causes annexes à celle de la scolarité comme source du mal-être du sujet. On relèvera néanmoins que la manifestation du burnout en T2, ayant pu jusque-là être évité, prendrait essentiellement son origine dans un manque de reconnaissance de la part du corps enseignant vis-à-vis du travail et des efforts fournis pour atteindre les résultats attendus par l'élève. On note en effet que Mélissa exprime avoir toujours ressenti plus ou moins de stress scolaire et une charge de travail importante mais qu'elle arrivait par le passé à surmonter, ce qui se retrouve également au niveau des scores recueillis à l'échelle de stress scolaire. Il semble ainsi que relativement à ce cas, nous soyons en présence de la manifestation d'un syndrome d'épuisement scolaire, accompagné parallèlement d'une symptomatologie

dépressive latente. Ceci serait illustré par le fait que les scores relevés en T1 et en T2 pour la CES-D ainsi que pour la HSSS n'augmentent pas pour leur part.

Concernant à présent le cas de Sylvia, on observe une augmentation au niveau des scores à la CES-D. Il est à noter cependant que nous ne disposons pas pour ce sujet de données relatives au score du OLBI en T2, nous ne pouvons donc dire s'il y a eu une augmentation ou non à ce niveau. On remarque que le score de symptomatologie dépressive qui était juste au-dessus de la limite du score seuil indiquant une symptomatologie dépressive supposée majeure en T1, passe largement au-dessus de ce score seuil en T2. Les scores de stress scolaire en T1 et en T2 restent pour leur part élevés et constants ; quant au score d'épuisement scolaire, pour le seul relevé dont nous disposons en T1, il est à ce moment dans les normes. On pourrait donc déduire ici, à partir de ce seul score en T1, que le burnout n'aura pas précédé la majoration de la symptomatologie dépressive en T2. Tout au plus, il nous est possible de supposer que si l'on avait relevé un score élevé au OLBI en T2, ce dernier se serait manifesté conjointement au même moment où l'on observe que le score de symptomatologie dépressive apparaît pour sa part quasiment doublé. Les scores élevés en T1 de stress scolaire ainsi que de symptomatologie dépressive précédant l'apparition d'un éventuel syndrome d'épuisement, ne permettent donc pas d'avancer ici que ce soit le burnout qui ait entraîné la majoration de la symptomatologie dépressive. Les données qualitatives recueillies au sein de l'entretien suggèrent de leur côté que le score observé en T2 au niveau de la CES-D n'est que ponctuel et aigu, tel qu'en atteste le premier énoncé de l'entretien lui-même :

- *« la semaine écoulée comme c'était une semaine absolument pas comme les autres, c'était juste à la fin des partiels il s'est passé pas mal de trucs et c'est pour ça que les réponses [à la CES-D] ne me reflètent par moi dans la globalité mais plutôt juste sur la semaine où j'ai vraiment pas été bien du tout et voilà. Malheureusement ! (Rire) mais c'est extrascolaire, sur un plan sentimental, beaucoup de questions, gros coup de blues »*

Un nombre important d'énoncés relatif à du stress et de la pression ressenti en lien au cursus académique reste néanmoins présent dans le discours, étant en adéquation avec les scores de stress scolaire observés :

- *« j'ai toujours tendance à me dévaloriser et au final je me rends compte que je pouvais le faire, que c'était à la limite tout simple et des fois je me rends vraiment compte que*

je me dévalorise peut-être un peu trop » ; « c'est vraiment l'ambiance « grosse compétition » [...] Je déteste les ambiances comme ça ! [...] En plus je n'ai jamais connu ça dans mon lycée avant [...] il y avait vraiment une solidarité énorme [...] ça été la meilleure année la terminale ! C'était vraiment génial avec d'excellents amis ! » ; « ça m'est arrivé d'avoir les nerfs qui lâchent, il y a eu un moment où pour des oraux, ça n'était pas les partiels mais c'était quand même très important et ça s'est mal passé, avec mon groupe j'ai vraiment subi beaucoup de pression, il fallait rendre le travail, rapidement [...] et là je suis allée voir un ami, ça à été la crise de larmes. Après en prenant le bus j'étais vraiment à bout, parce que je n'avais pas dormi, et du coup rebelote ! [...] j'ai commencé à pleurer au téléphone... Voilà, donc là il y a des coups comme ça de déprime, où je n'ai plus envie ».

On relève également au travers de l'entretien des énoncés renvoyant à la question des enjeux personnels et familiaux, bien que relativisant cette pression pouvant être ressentie par d'autres énoncés mentionnant l'affection portée par les parents aux enfants :

- « [d'où vient la pression ?] *je me pose des questions sur si je vais réussir ou pas, et surtout si je rate mon année qu'est-ce qui va se passer après, parce que pour mes parents l'école coûte cher et que payer encore une année ça ne serait sûrement pas possible. Surtout ça, et pour eux, la peur de décevoir, la peur de décevoir mon entourage, mes parents, forcément et même la famille plus éloignée... Après sur un autre plan, la peur de ne pas pouvoir faire les études que j'aime... » ; « mes parents m'ont mis la pression, en fait ils me la mettent avant, mais si je n'ai vraiment pas réussi ils vont me consoler et me dire que ce n'est pas grave. Mais je pense qu'ils me l'ont mise un petit peu quand même en me disant des choses comme : « on t'a payé des études, ça nous coûte cher, tu as intérêt à travailler ! »... » ; « avec mon frère, depuis qu'il est parti de la maison on s'entend vraiment mieux mais avant on n'a jamais été très proches... On se battait souvent, mais vraiment méchamment et il y a toujours eu des rivalités ».*

Il est à noter que cette élève au moment de l'entretien est en première année d'école de commerce, ayant réussi l'année précédente son examen du baccalauréat. Le niveau de stress restant constant et le sujet se disant elle-même moins stressée qu'elle ne l'était au lycée, il est donc plus probable de supposer que le niveau de burnout n'ait pas évolué non plus. Tous les éléments du discours laissent à penser que nous serions donc plus en présence d'un épisode dépressif momentané et réactionnel à un événement de vie, plutôt que d'un syndrome

d'épuisement ou d'une réaction à un stress académique chronique. Ceci d'autant que le cursus d'études supérieures entrepris semble pour le moins positivement investi sur un plan d'orientation visant une carrière dans l'humanitaire :

- *« je me dis que ce qu'il me faut, c'est un diplôme avant tout. Pour démontrer que j'ai des compétences, que je peux aider et puis une école de commerce, ça peut être lié, parce qu'on fait pas mal de marketing et de communication donc s'il faut développer quelque chose, même au niveau de la comptabilité... ».*

Enfin, le dernier cas sur notre échantillon pour lequel on relève une augmentation au niveau d'un score est celui de Julien. Il s'agit pour ce sujet d'une augmentation au niveau de l'échelle de stress scolaire avec un passage au-dessus du score seuil indiquant un niveau de stress élevé en T2, alors qu'il apparaissait faible en T1. Les scores de symptomatologie dépressive et de burnout interpellent pour leur part du fait de leur différence. En effet, les scores de symptomatologie dépressive s'avèrent faibles en T1 comme en T2, alors que les scores de burnout, bien que se maintenant approximativement équivalents entre les mesures en T1 et T2, passent à un niveau inférieur au score seuil en T2. S'il ne semble pas y avoir ainsi d'incidence du stress scolaire et du burnout au niveau de la symptomatologie dépressive, les scores de stress scolaire et le burnout apparaissent pour leur part suivre une évolution opposée, puisqu'alors que l'un a augmenté, l'autre a démontré une tendance à diminuer. Ce phénomène s'observe alors que l'on s'attendrait au contraire à ce que l'augmentation de l'un soit suivie de l'augmentation de l'autre.

Comme nous l'avons abordé dans la première partie concernant son score élevé en T2 uniquement pour le stress scolaire, les données de l'entretien rapportaient un changement du contexte scolaire, avec le passage du baccalauréat et d'un cursus secondaire à un cursus d'études supérieures en BTS. Le sujet exprime cependant dans son discours avoir déjà traversé des difficultés au cours de son passage au lycée et y avoir fait l'expérience de stress et de pression, notamment de la part de sa famille dont il perçoit des attentes élevées :

- *« en passant en seconde, il y a une vraie cassure, une vraie fracture où là déjà tu n'es plus dans les premiers parce que tu tombes avec des mecs qui sont aussi bien balèzes et donc il faut travailler plus, et toi tu n'en as pas forcément la force. Donc oui, il y a une fracture au niveau du lycée » ; « la pression on l'a au lycée, forcément, mais la plus grosse pression c'est quand même la famille » ; « il y a ces attitudes où on te laissera souvent entendre que tu n'as pas fait assez, que tu n'es pas bosseur. Donc oui,*

il y a des attentes » ; « Ce qui est très fatigant, c'est quand on a un problème et qu'on essaie de le tourner dans tous les sens et qu'à chaque fois on croit qu'on a trouvé la solution. C'était mon éternel problème en première [...] tu discutes, tu fais ton mea culpa, tu crois voir la situation objectivement, tu prends des bonnes résolutions avec ta mère, avec ta grand-mère, avec toute la famille, tu te dis que tu vas faire ça ça ça, que le problème c'est ça, tu as vraiment l'impression d'avoir avancé et au final tu prends quand même de mauvaises notes et t'es quand même plus ou moins dans l'échec. Moi je sais que je le vis durement, mais j'ai quand même eu mon bac [...] Mais en tout cas je l'ai vécu pas forcément bien et puis au bout d'un moment on est lassé parce qu'on se dit que c'est tout le temps pareil ».

Il ne verbalise cependant pas dans les mêmes termes le stress qu'il peut alors rencontrer pour ses études de BTS. Il semble également qu'il ait travaillé à relativiser cette pression ressentie en lien à son activité académique afin qu'elle ne l'atteigne plus autant sur des aspects plus profonds de sa personnalité :

- *« Je sais que ça me motive vachement, le fait de me dire que je suis 11e de ma classe c'est vraiment très motivant. Quand on a les résultats du semestre qui tombent par rapport à la classe, moi je prends ça comme une compétition et là je me dis que je vais m'arracher pour les partiels du deuxième semestre ! Pour rester 11e ou même au moins pour gagner une place. Après, dans un semestre on a deux partiels et je savais que les premiers je les avais loupés, donc il fallait que je fasse le même résultat ou meilleur » ; « Le plus de stress, en tout cas maintenant, c'est quand tu as fait un gros travail préparatoire avant. Quand tu tombes le jour de l'examen, là tu as une grosse pression parce que les enjeux sont importants » ; « c'est important de se retrouver soit avec les amis, ou de rencontrer des gens et qui te permettent de réaliser que tu as d'autres valeurs, qu'il n'y a pas que le scolaire. Que ce qui est important dans la vie c'est aussi d'être quelqu'un de sympa, d'être droit... Et de ne pas se dire qu'on est juste une « machine à note » ! »*

Tout comme nous le supposions plus haut, l'augmentation du score de stress serait donc pour ce sujet le signe d'un réinvestissement positif des nouvelles études suivies ; le fait que le score de burnout pour sa part tende à diminuer en serait la démonstration. Cette observation va dans le sens de celle émise précédemment sur le lien entre un score faible de stress scolaire et un score élevé de burnout, concernant le cas de Camille. Nous avons pour cette dernière, émis l'hypothèse d'un effet de désengagement de la scolarité relatif à la

manifestation du syndrome d'épuisement, qui expliquerait la faiblesse du score de stress scolaire observé parallèlement à un score élevé d'épuisement. Ainsi, si généralement un score de stress élevé apparaît lié à un score élevé de burnout ; tel que nous avons pu le voir notamment pour le cas de Mélissa, pour laquelle un score élevé de stress scolaire en T1 avec une tendance à l'augmentation en T2 était suivi de l'apparition d'un syndrome d'épuisement en T2 ; l'inverse peut s'observer également. Un score faible de stress scolaire peut de ce fait être lié à un score élevé de burnout et inversement, un score élevé de stress scolaire peut être lié à un score faible de burnout, selon la valeur que peut prendre la dimension d'engagement vis-à-vis de l'activité, et par laquelle il est possible d'appréhender si l'activité est plutôt subie, ou plutôt positivement investie par le sujet, comme dans le cas de Julien.

Ce que l'on remarque par contre au travers de ces trois différents cas, c'est qu'ils partagent entre eux le fait que lorsqu'un score à une échelle augmente, les scores aux deux autres échelles se maintiennent généralement approximativement à des valeurs équivalentes. Ainsi nous n'observons pas entre ces trois facteurs que sont le stress scolaire, la symptomatologie dépressive et le syndrome d'épuisement, de liens contradictoires entre eux dans le temps. Par « lien contradictoire » on entend la diminution de l'un qui entraînerait l'augmentation ou l'apparition de l'autre. Cette observation est valable sur cet échantillon, sauf en ce qui concerne comme nous venons de le voir le lien du stress scolaire au syndrome d'épuisement relativement à la question de l'engagement vis-à-vis de l'activité scolaire. Pour les mêmes raisons, et à l'exception du cas de Mélissa, nous ne constatons pas non plus par les valeurs évolutives observées à un an d'intervalle sur ces trois échelles de mesure, d'effet direct d'un facteur sur un autre. A l'exception donc du cas de Mélissa, pour laquelle l'apparition du syndrome d'épuisement en T2 pourrait être attribuée, comme semblent nous le suggérer les données du discours, au score de stress scolaire constamment élevé sur un an (voire plus) d'intervalle. Il n'est cependant pas pour ce cas possible d'exclure « la part » d'une problématique dépressive sous-jacente, constatée au travers d'un maintien élevé des scores à la CES-D également, et qu'il sera intéressant d'explorer au cours du chapitre suivant avec les analyses des tests projectifs.

Pour le reste, nous n'observons pas ici psychométriquement parlant de « déclenchement » d'une symptomatologie dépressive suite à un syndrome d'épuisement. Il aurait pour cela fallu observer de la même manière un score élevé de burnout et un score

faible de CES-D en T1, suivi d'un score élevé en T2 de CES-D avec un maintien du score élevé de burnout, ce que nous ne constatons pas ici parmi les sujets de cet échantillon.

2.2. Maintien élevé des scores :

Le maintien élevé des scores s'observe à nouveau essentiellement parmi le groupe des sujets déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité. On relève parmi eux Patricia, Faustine, Camille. Les entretiens dépeignent une constance au niveau de leur vécu scolaire voir une accentuation des facteurs de stress tels que l'enjeu d'un passage à un niveau supérieur, ou l'approche d'un examen comme le baccalauréat. Il est à noter que ces trois sujets sont tous au lycée au moment de l'entretien : Patricia et Camille étant en terminale et Faustine en première.

Dans le cas de Patricia, si l'on se penche plus en avant sur les données qualitatives de son entretien, on relève une problématique singulière par rapport à son histoire et à sa scolarité du fait de son arrivée tardive en France. Cette élève originaire du Pérou est arrivée en France alors qu'elle entrait au collège, en suivant sa mère suite au divorce de ses parents. Si elle ne détaille pas plus dans l'entretien son vécu par rapport à cette rupture de vie, elle exprime avoir eu depuis des difficultés scolaires relativement à l'apprentissage de la langue, alors qu'elle se disait une élève moyenne en primaire. Son discours suggère qu'elle supporte difficilement cette position, notamment dans sa propre comparaison aux autres élèves autour d'elle :

- *« mes copines elles ont beaucoup de facilité je trouve. [...] moi c'est moyen toujours. Alors j'essaie de les dépasser toujours, même si j'arrive pas ! Mais elles c'est sûr leur bac c'est avec mention très bien, y'a pas de problèmes ! Alors que moi je me bats pour avoir juste mon bac. Sans mention » ; « elles me soutiennent vraiment à chaque fois elles me disent « c'est bien ! t'as fait ce devoir et la note que t'as, il y en a qui sont nés ici, en France et ils n'ont pas eu une bonne note comme toi ! » [...] ça me remonte le moral sur le coup mais après je me dis, ben... oui, mais bon. Mais moi ça ne me satisfait pas ».*

On relève également au sein de l'entretien de nombreux énoncés renvoyant à des enjeux d'ordre familiaux, notamment par rapport aux attentes perçues de la part de sa mère, mais également par rapport à sa propre place vis-à-vis de ses frère et sœur, pour lesquels il semble qu'il ne lui soit pas possible de s'autoriser de faiblesse ni d'échec :

- « *Je me dis que je dois toujours avoir de bonnes notes, pour que ma mère soit contente* » ; « *je dois pas les décevoir* » ; « *Elle attend beaucoup de moi* » ; « *je suis fière que ce soit moi qui fasse des études supérieures et pas mon frère ou ma sœur [...] mon frère a choisi une voie facile, BEP, voilà... mais je sens bien qu'ils sont content que je passe mon bac, que j'arrive dans les études* » ; « *à un moment elle m'a demandé si j'étais sûre de vouloir faire ça , si je voulais pas plutôt changer de voie, faire autre chose parce que si j'étais pas faite pour faire des études... Mais à ce moment j'avais de mauvaises notes, c'était en seconde et le passage au lycée et... voilà. Et après je pense qu'elle a retrouvé confiance en moi vu que elle voyait que je faisais des efforts et que je m'accrochais [...] au début ça m'a fait perdre confiance aussi* ».

On observe effectivement au niveau de ses scores aux trois échelles qu'ils apparaissent constamment élevés dans le temps. Or, même si Patricia exprime ressentir du stress et de la pression de par les difficultés qu'elle rencontre en lien à sa scolarité, elle attribue plutôt son mal-être à des causes extérieures à celle-ci :

- « *quand j'ai un problème dans la famille ou avec une copine, là j'aurais pas le moral. [et le lycée en lui-même est-ce qu'il peut avoir un impact sur la façon dont tu te sens, ton humeur ?] Euh...oui parfois aussi... [Mais moins, ça sera plus la famille ou les amis, des soucis à côté ?] Oui, oui* ».

On peut donc supposer pour ce cas qu'il s'agisse plus des difficultés relatives à sa réussite scolaire qui puissent avoir un impact en termes de stress, mais que, concernant les scores élevés observés aux échelles de stress scolaire, de symptomatologie dépressive et de burnout, un mal-être en toile de fond extérieur à la scolarité soit plus explicatif. Ne disposant pas de données psychométriques antérieures à celles recueillies un an auparavant, il n'est ainsi pas possible de déterminer plus en avant quel facteur des trois étudiés ici serait apparu en premier. Deux hypothèses semblent alors probables : soit il s'agirait d'un mal-être global ; stress scolaire, symptomatologie dépressive et syndrome d'épuisement coexistant de façon parallèle et étant apparus de façon concomitante ; soit une problématique dépressive installée depuis longtemps aurait entraîné une intolérance aux difficultés scolaires rencontrées, résultant sur un stress scolaire chronique important et un syndrome d'épuisement scolaire. Il sera alors intéressant de compléter ces observations par celles des données projectives que nous traiterons plus loin, et qui pourront nous renseigner plus en profondeur sur ces questions.

S'agissant de Camille, nous avons relevé précédemment que ses scores aux échelles en T2 démontraient une association entre des scores élevés de symptomatologie dépressive et de burnout, et faible de stress scolaire, que nous avons attribué à un probable effet de désengagement de la scolarité. Nous remarquons ici de façon longitudinale, que les scores observés en T2 démontrent une constance dans le temps, puisqu'ils avaient déjà les mêmes propriétés en T1, un an auparavant.

Or, les données du discours indiquent en effet que le vécu de la scolarité est le même depuis le passage au lycée, avec une accentuation des facteurs de stress, notamment par le passage en classe de terminale et l'échéance de l'examen du baccalauréat qui approche :

- *« la pression ils nous la mettent depuis la seconde, on n'avait pas encore le bac ils nous disaient déjà qu'on était nuls, qu'ils ne savaient pas pourquoi on était là, que de toutes façons, même si on allait en S on était nuls, que des choses comme ça ! [...] Au départ ça fait mal, on se demande ce qu'on fait là, surtout quand à la maison c'est pareil, qu'on nous dit qu'on est nul aussi... Mais bon, au bout d'un moment on est tellement immunisé que ça passe au-dessus de la tête. C'est vrai qu'à la maison mon père, pas ma mère mais mon père surtout, n'était jamais content, se moquait de moi ; de toute façon j'étais une fille donc j'étais forcément nulle ! [...] Je pense que jusqu'en première il n'y a que ça qui me motivait à travailler. Puis en fin de première, je me suis rendu compte que c'était comme ça, que ça ne servait à rien de continuer, je me suis dit que de toutes façons les études c'était pour moi et que je n'avais rien à prouver à personne et voilà ».*

On remarque néanmoins au travers de ces énoncés, des enjeux de la relation à son père que le sujet a travaillé à dépasser, mais qui semblaient s'être cristallisés entre autre autour de la question de la réussite scolaire. Il est possible alors d'émettre l'hypothèse que ces enjeux relationnels au père aient une part pour le moins importante dans les scores observés à l'échelle de symptomatologie dépressive, par la dépressivité engendrée du travail de renoncement à l'idéal infantile des objets œdipiens. Il semble ainsi qu'un certain travail de relativisme ait permis de prémunir ce sujet d'une aggravation de ses symptômes, expliquant un maintien, et non une augmentation, du niveau de ses scores aux trois échelles évaluées ici :

- *« Si je manquais un exercice ou autre ça n'allait pas alors qu'aujourd'hui quand je loupe un exercice ça va me perturber un peu mais bon... Je prends ça avec plus de relativité et je me dis qu'après tout si je me fais coller ça n'est pas grave » ; « je fais attention à ne pas me mettre trop la pression, j'ai essayé de diminuer un peu, parce*

qu'avant j'étais tout le temps tout le temps en train de me faire des fiches, de stresser [...] j'arrivais au contrôle j'étais crevée et je loupais » ; « le stress du lycée, j'essaie de le mettre de côté. Et maintenant c'est vrai que ça va mieux [...] cet été j'ai perdu mon grand-père et là je me suis dit à quoi ça sert de stresser tout le temps, après tout si je travaille c'est pour moi, et je vais pas me rendre malade pour ça, je vais pas me suicider, me jeter d'un pont parce que je n'y arrive pas ! [...] il y a des fois des choses qui font relativiser. Ça m'a fait un peu comprendre qu'on pouvait être heureux même sans ça. Que des fois il fallait savoir aussi profiter du bonheur qui passait ».

On remarque donc d'après ces différents extraits comparés aux données psychométriques recueillies en T1 et en T2, que la situation scolaire en termes de stress et de pression ressentie de Camille a peu évolué sur un an d'intervalle. Il est possible cependant de supposer que sans cette dynamique de désengagement à l'œuvre approximativement à partir de la fin de son année de première, les scores observés aux différentes échelles en T2 ainsi qu'à l'échelle de stress scolaire, eu été plus importants. Ainsi, si les scores de symptomatologie dépressive et de burnout n'ont pas diminué et restent élevés, ils n'ont pas non plus augmenté, du fait que comme le verbalise ce sujet, un relativisme face aux enjeux de sa scolarité lui ai permis de ne pas en souffrir d'avantage.

Enfin, concernant le cas de Faustine, on remarque des scores particulièrement élevés aux trois échelles et constants sur une année d'intervalle entre T1 et T2. Les données du discours témoignent d'un vécu d'amplification des facteurs de stress scolaire avec les échéances des examens du baccalauréat à venir au moment de l'entretien :

- *« au collège, j'étais très stressée et en plus à côté, la famille, les amis, rien n'allait. C'était tout en même temps. Depuis le lycée, ça va un peu mieux au niveau relationnel mais par contre le stress des études a augmenté. Bien sûr c'est de plus en plus important, là on arrive au bac dans une semaine j'ai mon oral blanc et l'écrit et tout ça, et oui ça fait flipper » ; « au collège j'avais du mal. Parce que là je n'avais pas d'entourage. Je n'avais aucun soutien [...] Oui, là un gros stress par rapport à ça. Mais le stress scolaire, lui, était moins important. Alors que maintenant il y a le soutien, mais c'est beaucoup plus dur. Parce qu'on se dit que si on rate le bac, on va rater sa vie, tout ça, surtout si on a déjà redoublé une fois ».*

Cependant, nous n'observons pas non plus pour ce cas d'effet d'amplification, mais un maintien des valeurs élevé dans le temps, malgré le fait que le sujet rapporte avoir bien vécu

sa classe de seconde l'année précédente mais sans pour autant avoir rapporté des scores plus faibles en T1. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que le mal-être de ce sujet soit apparu avant son passage au lycée, depuis le collège déjà :

- « *On peut dire que j'étais une très bonne élève au primaire et au collège, je me débrouillais plutôt bien, et en quatrième, c'est là où j'avais vraiment, vraiment plus d'entourage, je ne faisais vraiment plus rien, ni ami plus rien et là par contre ça a chuté vraiment en chute libre donc tombée à un niveau de mauvaise élève, de cancre. [...] en troisième oui, j'étais remontée parce que j'avais un petit entourage de nouveau et du soutien. En seconde je n'avais plus rien du tout de nouveau, c'était une chute libre [...] et j'ai redoublé. Et l'an dernier, donc ma deuxième seconde, là par contre j'avais un bon entourage dans ma classe et quelques bons professeurs qui m'ont donné envie de travailler »*

De plus, on relève au travers du discours, tout comme ce que nous venons de voir dans le cas de Camille, un travail de détachement vis-à-vis des attentes parentales, notamment paternelles. Cet autre facteur apparaît également explicatif de la raison pour laquelle nous n'observons pas d'augmentation des scores en T2 alors que le récit rapporte une majoration du vécu de stress scolaire. Cette élève souligne ainsi le fait que différents facteurs entrent en jeu dans son mal-être et que celui-ci ne prend pas exclusivement son origine dans le contexte scolaire, insistant sur un manque d'écoute et de compréhension à ce niveau :

- « *mon père aurait préféré que je fasse S mais je me suis imposée. Parce que mon père a fait S à la base. Mais si j'avais dû faire S il y aurait eu conflit. Remarque, les conflits chez nous c'est tous les jours ! C'est banalisé » ; « je n'ai jamais été une mauvaise élève mais parce que d'un seul coup j'ai lâché et ça n'est pas arrivé du jour au lendemain ça a plutôt été un engrenage » ; « je pense qu'il faut regarder derrière, il n'y a pas que ça, tout ce qu'il y a en nous, pourquoi on fait des vagues. Si j'étais une intello en quatrième et qu'en troisième je me suis retrouvé cancre c'est qu'il y a une raison derrière » ; « C'est aussi compliqué dans l'environnement familial, si j'avais eu la famille que j'aurais voulu avoir il n'aurait jamais été question de compétition ou de quoi que ce soit entre frère et sœur, et ce qui n'a pas été le cas » ; « le social, la famille et le scolaire. C'est les trois thèmes qui engendrent tout, qui engendrent toute notre vie ! Quand la famille va pas on espère que le social va, quand le social va pas on espère que la famille ça va, quand ça va pas on peut se raccrocher au scolaire mais quand le scolaire ne va pas non plus... ».*

On constate donc, comme nous l'avions également observé dans les cas de Camille et de Patricia, qu'il s'agit pour Faustine également d'une problématique multifactorielle par laquelle des difficultés familiales en toile de fond vont engendrer un mal-être généralisé caractérisé par une dépressivité latente et une intolérance à toute difficulté rencontrée, qu'elle soit, comme l'exprime ce sujet, d'ordre sociale ou scolaire ; d'ordre relationnelle ou narcissique.

Ainsi ces trois cas, Patricia, Camille et Faustine, ont en commun un mal-être qui s'exprime par des scores élevés aux trois échelles de mesure, et ce, de façon constante dans le temps. Les difficultés rencontrées sur un plan familial ou au niveau de leur histoire de vie, semblent de ce fait plus explicatives, par effet secondaire, des scores élevés à l'échelle de burnout, qu'un syndrome d'épuisement uniquement rattaché à la nature perçue de l'environnement scolaire. Cependant, le vécu d'épuisement scolaire lui-même reste réel pour le sujet. Il est important alors de considérer le rôle de l'environnement scolaire comme potentiellement étayant, ou au contraire comme c'est le cas ici, comme ne pouvant soutenir le sujet dans son parcours, voire de lui rendre la situation plus difficile encore. On remarque également que le sujet ne pouvant répondre aux attentes de cet environnement finit par se désengager des enjeux y étant attenants, mais sans pour autant retrouver un équilibre de base. En effet le désengagement étant l'une des dimensions du syndrome d'épuisement, il n'en est pas moins un phénomène pathologique. Il permet malgré tout d'observer, faute de diminution, aucune aggravation des niveaux des scores de stress scolaire, de symptomatologie dépressive et d'épuisement scolaire.

2.3. Diminution des scores :

En nous penchant à présent sur les cas des sujets pour lesquels on observe une diminution des scores aux différentes échelles entre T1 et T2, on observe qu'ils font principalement partie des groupes déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression en lien leur scolarité, ainsi que « mitigé », à part Mailée du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression.

Parmi les sujets pour lesquels on relève une diminution des scores, on relève certains cas pour lesquels on observe à la fois une diminution à une échelle conjointement à un

maintien élevé des scores à une autre ; tel est le cas de Armelle, Enzo, Cyril, Emilie, Julia et Natacha.

S'agissant de Julia et Natacha, nous avons vu plus haut la particularité que constituaient ces cas. Dans le cas de Julia, on observe une diminution du score de burnout mais avec un maintien élevé du score de symptomatologie dépressive et d'idéations suicidaires, dans le même temps que le score de stress scolaire, se maintenant approximativement avec les mêmes valeurs, passe au-dessus du score seuil. Concernant Natacha, de la même façon une diminution cette fois-ci du score de stress scolaire est relevée mais avec, tout comme pour Julia, un maintien élevé du score de symptomatologie dépressive et d'idéations suicidaires. Les scores de burnout se maintiennent pour leur part à un niveau faible.

Nous avons vu pour ces deux cas qu'il s'agissait de problématiques détachées de celle du stress et de la pression vécu en lien à la scolarité ; pour l'une d'ordre dépressif et pour l'autre relative à un trouble du comportement alimentaire. Les données qualitatives du discours indiquaient que la souffrance était installée de long terme dans l'histoire du sujet, or ces données se voient confirmées ici par les mesures réalisées en T1. Nous avons vu également à quel point les enjeux scolaires pouvaient se retrouver imbriqués dans de telles dynamiques pathologiques, par la recherche de résultats scolaires excellents, ou encore par un surinvestissement, par effet de compensation d'un manque, de la scolarité en elle-même. On se souvient d'extraits au travers desquels Natacha verbalise clairement dans son discours travailler à ne plus rechercher obstinément l'obtention de résultats scolaires excellents, tel qu'elle avait tendance à le faire un an auparavant, ceci soutenu par un travail de psychothérapie amorcé l'année précédente. De la même manière, Julia exprime avoir toujours positivement investi sa scolarité comme la seule chose la rattachant concrètement à une dynamique de vie, même si parfois elle aurait pu se laisser débordée par une recherche de la perfection et une intolérance à l'échec. Ces deux sujets illustrent donc un maintien élevé de leurs scores entre T1 et T2 à l'échelle de symptomatologie dépressive et d'idéations suicidaires, mais conjointement à une diminution de leurs scores à d'autres échelles, confirmant ainsi les données de l'entretien.

Dans la même situation, on relève également le cas de Armelle, pour laquelle les scores à l'échelle de stress scolaire ainsi qu'à l'échelle de burnout diminuent entre T1 et T2, alors que les scores de symptomatologie dépressive, bien qu'ayant de même diminué sur une année d'intervalle, restent sur des valeurs élevées. Nous nous étions précédemment

questionnés sur le cas de cette élève qui interpellait par le fait que les données de son entretien détonnaient avec les scores obtenus aux différentes échelles de mesures psychométriques. Nous avons émis alors l'hypothèse selon laquelle certains paramètres n'ayant pas été abordés dans l'entretien, seraient explicatifs du score de symptomatologie dépressive élevé, mais que le sujet n'aura pas détaillé. Or, cette hypothèse se retrouve ici confirmée par les données longitudinales des mesures psychométriques relevées, par le fait qu'il semble vraisemblablement qu'il y ait eu l'année précédente à l'entretien, c'est-à-dire en T1, une souffrance chez ce sujet illustré par des scores élevés aux trois échelles mesurées, dont il n'est pas question au travers du discours. Très peu d'énoncés, parmi l'ensemble d'un entretien qui laisserait entendre que tout va bien, suggèrent qu'il y ait eu un mal-être à ce moment, et seraient passés inaperçu sans les données psychométriques :

- *« j'ai déjà ressenti du stress un petit peu pendant le bac de l'année dernière avec les profs qui n'arrêtaient pas de nous rappeler la date, on comptait les heures parce qu'il y avait beaucoup de ponts au mois de mai, moi ça m'énervait un peu » ; « Je suis première depuis la seconde ou la première donc forcément j'ai envie de garder ma place » ; « c'est assez déprimant quand on a fait des efforts et qu'on n'arrive pas. Mais bon, c'est assez général, et il y a toujours un moment où on remonte la pente. Faut essayer de ne pas trop tomber dans la spirale infernale. Déprimer, dire qu'on est nul, ne pas travailler parce que de toute façon on est nul, et donc avoir des mauvaises notes encore et etc. etc. ! Il faut essayer de ne pas penser à tout ça » ; « [ses parents] Ils ont confiance en moi. [C'est rassurant ?] Oui assez. Après c'est au niveau personnel qu'on se dévalorise, mais ça n'est pas mes parents qui... Ça n'est pas eux qui me dévalorisent. [...] j'ai plutôt peur de me décevoir moi-même ».*

On remarque, notamment dans l'avant-dernier extrait, les mécanismes de défense en œuvre, de l'ordre du refoulement et de l'intellectualisation, qui empêchent le récit de difficultés ayant pu être rencontrées un an auparavant. Pour le reste, il transparait dans le discours des éléments pouvant renvoyer tantôt à une symptomatologie dépressive, de par l'expression de blessures narcissiques ; tantôt au syndrome d'épuisement et au stress scolaire, de par différents enjeux à tenir ; mais sans que ceux-ci soient plus amplement développés par le sujet. Il est possible de supposer ici que ces mécanismes de défense tiennent néanmoins leur part dans l'explication des diminutions des scores observées entre T1 et T2.

Il est à noter également dans le cas de Armelle, un changement de situation par rapport à l'année précédente concernant ses propres perspectives d'avenir en lien à son orientation après l'examen du baccalauréat, illustré au travers des extraits suivants :

- « *je vais dans une prépa privée... Donc un petit peu cher mais quand j'étais allée aux portes ouvertes j'ai l'impression que c'était vraiment ce qui me convenait. Donc j'ai passé l'entretien, parce que c'était juste sur entretien et j'avais la réponse tout de suite et donc voilà je me suis inscrite donc après mon bac je paie l'inscription et c'est bon. Donc ça m'a vraiment enlevé un gros stress parce que limite avant je n'avais pas envie de penser à l'avenir parce que je pensais qu'après la terminale je ne savais pas où je serai [...] je suis déjà inscrite et ça me rassure beaucoup* ».

On remarque donc que pour ce sujet, l'assurance d'une orientation positivement investie après le lycée, et sans enjeux de résultats scolaires si ce n'est l'obtention de l'examen du baccalauréat, a permis du même coup un dégagement de ces enjeux mêmes, et semblerait expliquer en majeure partie la diminution des scores de stress scolaire et de burnout. On note là encore une différenciation entre syndrome d'épuisement scolaire et symptomatologie dépressive du fait que ce facteur essentiellement académique ne semble pas avoir eu pour sa part autant d'influence sur cette dernière puisqu'au niveau de ses scores on n'observe pas la même évolution positive.

Concernant à présent les cas de Enzo, Cyril et Emilie, on observe une diminution des scores de symptomatologie dépressive avec un maintien élevé des scores de stress scolaire pour Enzo et Cyril. Pour Emilie, c'est un maintien élevé des scores de burnout, avec une diminution des scores de stress scolaire et de symptomatologie dépressive.

Nous avons été interpellés plus haut concernant les cas de Enzo et Cyril par le fait que ces derniers, ayant été classés d'après leurs entretiens parmi le groupe de sujets déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression en lien à leur scolarité, rapportaient néanmoins des scores élevés à l'échelle de stress scolaire en T2. Nous constatons de plus ici que cette tendance avait lieu également un an auparavant par les mesures rapportées en T1, qui dévoilent qui plus est des scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive et pour Cyril à l'échelle de burnout. Nous allons donc nous reporter à leurs entretiens afin de tenter de déterminer quels sont les facteurs pouvant expliquer la diminution de ces scores chez ces sujets.

S'agissant de Cyril, nous manquons malheureusement de données quant à d'éventuelles explications des scores observés en T1 du fait que l'entretien n'ait pu être

enregistré dans sa totalité pour cause de dysfonctionnement du matériel. Le peu d'énoncés se référants à l'année précédente en décrivent un vécu sans stress ni pression en lien à la scolarité :

- « *de la pression, dans mon lycée il n'y en avait pas beaucoup parce que les gens ne s'en mettaient pas. Il n'y avait pas de compétition... Et c'est vrai qu'il y a un regroupement, les gens viennent dans ce lycée parce qu'ils savent, avec les options qu'il y a, c'est tous des gens qui ne sont pas dans l'optique de bosser comme des fous... Ils font tous de la musique, ils font tous du dessin, en général et ne sont pas... Après il y a des lycées où c'est comme ça mais après le mien c'était vraiment un lycée avec des options artistiques donc... C'est une façon de penser et d'appréhender la vie différemment. Ce qui est important dans nos vies, à nous qui avons ces options là, ça n'est pas la réussite scolaire. C'est peut-être une source de stress parce qu'on nous a toujours dit qu'il fallait avoir le bac, mais on sait qu'après bon... ».*

Ainsi, le seul élément objectif dont nous disposons ici quant aux données psychométriques observées en T1 est le fait que l'année précédente à l'entretien correspondait pour Cyril à la classe de terminale et au passage de l'examen du baccalauréat. De ce fait, sauf autre cause dont nous n'avons pas connaissance, seul le passage du lycée à un cursus d'études supérieures semble explicatif d'une diminution dans les scores de symptomatologie dépressive et d'épuisement scolaire. Le dernier énoncé de l'extrait ci-dessus semble également aller dans ce sens en admettant un stress ressenti en rapport à l'échéance de l'examen du baccalauréat.

Du côté de Enzo, ce sujet est au moment de l'entretien en classe de première ES. On note une diminution de ses scores de stress scolaire et de symptomatologie dépressive, malgré que le score de stress scolaire reste encore au-dessus du score seuil en T2, comme nous l'avions vu par ailleurs et en avons discuté les causes probables. Les scores de burnout demeurent pour leur part, en T1 comme en T2, en dessous du score seuil. Les données qualitatives de l'entretien indiquent que le sujet aurait traversé plus de stress pendant son année de seconde que pendant son année de première, pouvant expliquer la diminution observée au niveau du score de stress scolaire :

- « *à part les maths, il n'y a pas beaucoup de matière que je ne peux pas me voir. Là cette année il n'y a aucune matière qui me dérange vraiment » ; « Ça s'est toujours bien passé, à l'école, au primaire je n'ai jamais eu aucune remarque, au collège je n'ai jamais eu de difficulté. Ça a commencé plutôt au lycée, en seconde, où ils [ses parents]*

ont commencé à trouver que ce n'était pas super super [...] les ennuis ont commencé au lycée parce que le niveau augmente » ; « L'année dernière j'avais un prof c'était une horreur, en plus, comme par hasard, mon prof de maths ! Et lui il descendait tout le monde [...] en mathématiques j'avais trois de moyenne et là les remarques du prof pouvaient me casser le moral au début. Et puis après, puisque comme il était comme ça avec tout le monde je n'écoutais même plus ce qu'il disait ».

S'agissant du score de symptomatologie dépressive élevé en T1 et diminué en T2, peu d'éléments apparaissent dans le discours à ce sujet, si ce n'est concernant des difficultés familiales rencontrées l'année précédente autour de son petit frère :

- *« l'année dernière ça a été très très dur, il [son petit frère] prenait des cours particuliers avec un prof qui venait deux fois par semaine, lui faisait réviser toutes les matières, il a neuf de moyenne et il voulait quitter le bahut, il a 12 ans et il commence à fumer... La pleine crise d'ado. Et c'est vrai que tous les soirs c'était engueulades sur engueulades et moi ça me pesait... ».*

Ainsi, sauf pour d'autres raisons dont nous n'avons pas connaissance ici, il est possible de supposer que le score de symptomatologie dépressive ait diminué entre autre du fait d'un apaisement relatif au sein de la famille, le sujet ne verbalisant pas au présent, au moment de l'entretien, y rencontrer encore une telle tension. Les scores de symptomatologie dépressive observés pour Enzo ne semblent pas de ce fait avoir de liens directs avec son vécu de sa scolarité, si ce n'est qu'en T1, l'un aurait pu entrer en résonance avec l'autre, de par un mal-être général. On remarque également que les facteurs de protections que nous avons détaillé concernant les sujets du groupe déclarant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité paraissent là encore efficaces. En effet nous ne relevons pas non plus chez ce sujet d'incidence de son niveau de stress scolaire sur un facteur pathologique tel que celui du syndrome d'épuisement et par le fait même de la diminution des autres scores.

Concernant maintenant Emilie, faisant partie du groupe dit « mitigé », nous avons abordé dans le chapitre précédent, son expérience relatée au cours de son entretien, d'un épisode supposé de burnout vécu l'année passée. On retrouve donc effectivement au niveau des scores en T1, les traces de cet évènement par des scores élevés aux trois échelles du stress scolaire, de la symptomatologie dépressive et du burnout, confirmant par là les données du discours. On observe également en T2 que les scores de stress scolaire et de symptomatologie dépressive ont diminué, mais pas celui du burnout. Nous avons attribué là encore ce phénomène à un effet de désengagement des enjeux de résultats scolaires, cette proposition

semble être appuyée ici par les données longitudinales enregistrées. On retrouve dans l'entretien les descriptions détaillées du vécu de cette élève et de ce qui l'a amené à se désengager ainsi d'une recherche de performances sur le plan de sa scolarité :

- *« l'année dernière j'ai eu une bonne dose de stress. J'étais une élève qui a toujours été excellente, qui a jamais eu de difficultés, dans les meilleures de ma classe. En fin de seconde dans mon lycée il y a eu une reconstitution des classes en fonction de l'orientation donc en juin je me suis retrouvée dans une classe de première S avec une prof de math qui m'a vraiment mis la pression, qui me disait tout le temps que j'arriverais pas... Arrivée en première j'ai commencé à avoir du mal à suivre, je paniquais sur les contrôles, il fallait pas me parler du lycée ça me stressait et je me mettais à pleurer... je focalisais là-dessus, j'avais des mauvais résultats en math et aussi dans les autres matières, parce que bon je dormais pas beaucoup. Au bout d'un moment je pouvais plus aller au lycée, j'ai craqué... » ; « [Cette dépression selon toi était vraiment liée au stress scolaire ?] Ah oui ! ça c'est sûr. Parce que après, niveau familial j'ai aucun problème avec mes parents, je m'entends très bien avec eux, j'essaie d'avoir des loisirs qui m'occupent pas mal et j'aime beaucoup ça donc... Non c'était vraiment le lycée quoi. Dès que je sortais du lycée c'était vraiment le soulagement » ; « je suis en terminale cette année ! oui je gère mieux la pression parce que suite à ce gros coup de blues, vers le mois de mars bon j'avais des notes qui n'étaient pas super mais bon ça va, c'est juste en math que là c'est pas génial mais bon... Pour le bac blanc j'appréhendais et mes parents m'ont dit de le tenter quand même. Comme mes parents m'ont dit : « s'il faut ton bac tu l'auras avec un 5 en math et c'est pas grave ». Donc bon. Non cette année c'est vrai que du coup je ressens pas de pression, j'y vais relax ! » ; « c'était moi toute seule ! Parce que quand on arrive à la maison, qu'on se dit, « bon allez, je fais mon travail » et qu'on s'en sort et que du jour au lendemain les résultats suivent pas vous vous demandez ce qui se passe quoi. Et c'est ça petit à petit qui m'a mit la pression » ; « C'était une impression en arrivant en cours, j'étais complètement paniquée à l'idée de ne pas y arriver, de ne pas être suffisamment... en fait j'ai perdu confiance. Et après les rapport élèves-professeurs, on n'avait pas de mauvais rapports mais je suis pas la seule dans ce cas qu'en fait le prof au lieu de comprendre ce qui n'allait pas jugeait l'élève ; c'est à dire qu'à partir du moment qu'on avait des mauvais résultats c'est qu'on ne travaillait pas, alors que moi derrière j'avais fourni un travail euh... titanesque, surtout le premier et le début*

du deuxième trimestre pour réussir à m'en sortir » ; « J'ai réfléchi et je me suis dit bon ben j'essaie et puis si ça va pas tant pis, c'est pas ça la fin de ma vie » ; « maintenant mes notes... mêmes si elles sont plus faibles, la dernière fois je rigolais avec une copine, je lui disais « tiens, là au moins je reste constante ! » 'fin voilà, maintenant c'est plus un sujet de rigolade et bon ben voilà quoi, j'ai relativisé en fait... »

Ce récit apparaît ainsi d'une grande richesse quant aux différents facteurs qui auraient amené cette élève à développer un syndrome d'épuisement scolaire au cours de son année de première, de même qu'en termes de description de ce dernier et des facteurs qui lui auraient permis de s'en protéger à minima. On remarque alors la question des enjeux des résultats scolaires et de la reconnaissance perçue en provenance des enseignants vis-à-vis du burnout ; le rôle protecteur de la famille et de l'entourage social ainsi que l'importance d'une décentration des activités d'autour du domaine scolaire afin de trouver d'autres sources de valorisation, comme nous avons pu le voir pour d'autres sujets. De ce fait, bien que le score de burnout se soit maintenu dans le temps à une valeur approximativement équivalente, il n'a pas été suivi d'une poursuite de la symptomatologie dépressive ni d'un stress scolaire chronicisé. Il n'en reste pas moins qu'en tant que dimension pathologique, le burnout continu de se manifester au travers d'un désinvestissement de la scolarité et du plaisir à étudier, tout comme ce que l'on avait pu voir chez Camille également, par une envie de sortir au plus vite du système scolaire secondaire.

Enfin, nous observons parmi cet échantillon comme nous l'avons vu précédemment, des cas de sujets pour lesquels on relève une diminution des scores aux échelles, conjointement à un maintien faible des scores à une autre, notamment en ce qui concerne Maïlée ; voire d'un maintien faible des scores dans le temps à toutes les échelles, tel que pour Souhila, Margot, David, Nathan et Daniel.

Dans le cas de Maïlée, en première S au moment de l'entretien, nous avons d'après les données de son discours, classé cette élève parmi le groupe des sujets déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité. Or on remarque ici que les données psychométriques vont à l'encontre des données qualitatives de l'entretien, par le fait que l'on relève une diminution générale de ses scores aux échelles de symptomatologie dépressive et du syndrome d'épuisement, conjointement à des scores faibles en T1 comme en T2 à l'échelle de stress scolaire. Nous allons donc nous pencher sur cet entretien afin d'identifier quelles

pourraient en être les raisons. Le premier énoncé du discours met directement l'accent sur un contexte l'an passé de compétitions sportives ayant été arrêtées, et du stress scolaire en diminution pendant l'année en cours :

- « *avant je faisais de la compétition et que le stress que je ressentais là-bas se reporte maintenant sur l'école. Pour un simple contrôle je peux me mettre à pleurer et le soir je suis complètement vidée, je ne sais pas quoi faire... [Ça arrive souvent ?] Oui assez souvent, enfin en début d'année parce que je ne connaissais pas bien la prof qu'elle me faisait assez peur ! Et je stresse pour un petit rien, je n'ai pas fait un petit truc et ça y est c'est la fin du monde ! Mais en ce moment, là ça va mieux* » ; « *je faisais du patinage en club. J'ai fait de la compétition pendant six ans et j'ai arrêté l'année dernière. Enfin... J'ai arrêté parce que je n'aimais pas aussi. Les compétitions c'était vraiment... C'était vraiment un lieu de stress intense ! [...] En compétition j'allais jusqu'à être malade mais au point d'en vomir ! En cours j'ai mal au ventre, je ne vais pas bien mais je n'irai quand même pas jusque-là* » ; « *Quand je sors d'une journée remplie de contrôle que j'ai raté, je sors déprimée, je rentre chez moi, je n'ai pas envie de parler... Souvent je me mets en question. Mais maintenant un peu moins quand même...* ».

On note donc au travers de ces énoncés la description de ce qui semble avoir été un syndrome de surentraînement sportif, bien connu chez les adolescents engagés dans des compétitions sportives de haut niveau. Nous avons vu que ce syndrome du surentraînement correspond chez les sportifs de haut niveau au syndrome d'épuisement professionnel. Il apparaît ici que l'arrêt définitif des compétitions ait permis à Maïlée de dépasser à minima sa souffrance. Il est possible alors que supposer qu'à l'instar de ce que l'on aura observé pour des sujets tel que Emilie, un effet de désengagement protège le sujet d'une aggravation de sa situation et l'empêche du même coup de se retrouver à nouveau engagé de façon trop importante dans tout enjeu de réussite quel qu'il soit, y compris scolaire. Les scores élevés observés en T1 aux échelles de symptomatologie dépressive et de burnout correspondraient alors à cet épisode d'épuisement sportif qui se serait en partie reporté sur l'équilibre psychique général du sujet, avant d'être évacué par un désengagement total de l'activité sportive au niveau des compétitions.

On retrouve cependant chez ce sujet à cet égard, les différents facteurs de protection qu'il a été possible d'identifier parmi le groupe des sujets déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression en lien leur scolarité ainsi que « mitigé » :

- « *Il y a l'équitation aussi que j'aime bien et c'est vraiment un lieu de plaisir, quand j'y vais je ne pense plus à rien* » ; « *Je fais mon possible mais je ne supporte pas que l'on me dise que je ne fous rien ! C'est pas possible ! Mais mes parents, en général je leur dis « arrêtez ! Ce n'est pas vrai. » Et ils sont à mon écoute* » ; « *ils [les enseignants] voient que je travaille donc ils m'encouragent plutôt que de me dire des trucs du style « tu n'y arriveras jamais ». Non, après, quand il y a un contrôle sur lequel je ne suis pas arrivée je peux facilement demander* » ; « *je me sens mieux que l'année dernière. Parce que l'année dernière l'ambiance de classe n'était pas top, il y avait des clans et tout... Alors que là on est tous soudés, c'est une bonne ambiance. [...] Il y a une vraie entraide* »

L'importante fréquence des énoncés renvoyant à du stress et de la pression en lien à la scolarité au travers de l'entretien avait justifié de classer ce sujet parmi le groupe de ceux déclarant ressentir du stress et de la pression ; il est possible de supposer que l'effet de désengagement étant relativement récent, il n'ait pas encore été suffisamment élaboré pour apparaître comme tel au travers du discours. Cependant, d'après les résultats psychométriques relevés et le dépassement d'un épisode antérieur d'un syndrome de surentraînement, il eût été possible de regrouper Maïlée avec les sujets du groupe dit « mitigé », puisque cette élève en présente ici les mêmes caractéristiques.

Dans le cas de Daniel, on remarque des scores faibles à toutes les échelles et qui se maintiennent dans le temps, sauf un passage en T2 du score de burnout juste au-dessus du score seuil. Ce sujet avait également été classé parmi les sujets du groupe dit « mitigé ». D'après les données du discours, on remarque que le score de OLBI observé en T2 s'expliquerait en majeure partie par le passage en classe de terminale et par l'échéance de l'examen du baccalauréat :

- « *quand on est surchargé de travail ça peut être difficile mais bon... ça m'agace mais j'arrive à faire avec, même si ça m'agace au plus haut point* » ; « *en ce moment c'est de la pression surtout liée à tout ce qui est question d'orientation scolaire* » ; « [Par rapport au bac, vous avez une certaine pression ?] *Pour le coup là oui, les profs nous mettent la pression, mais bon c'est obligé, ils sont objectifs... C'est des allusions à tous les cours du genre « au bac ça sera ce truc là, vous aurez des questions comme ça... » [...] C'est des allusions au bac tout le temps, on est dans le bac. Depuis le début de l'année on est dans le bac. [Et toi tu le vis comment ?] Euh... moi c'est plus*

compliqué, je le vis, j'ai peur de me rater... C'est plus personnel que scolaire. Je me vois pas en plus refaire un an au lycée. Et là j'ai une certaine pression... [Personnel ?] Personnel parce que le lycée déjà raz-le bol ! Vraiment... Et puis l'année prochaine je compte partir de chez moi assez rapidement donc... »

On observe ainsi que l'envie d'évoluer sur un plan personnel et de se détacher du domicile parental apparaît comme l'enjeu principal de la réussite à l'examen du baccalauréat, afin de pouvoir sortir du lycée et passer à un cursus d'études supérieures. Pour le reste, les scores faibles relevés aux autres échelles sur les deux temps de mesure, s'expliqueraient par les facteurs de protection que nous avons cités : à savoir pour Daniel, une relation apparemment sereine aux parents et aux enseignants, empreinte de reconnaissance et de confiance et visant à l'épanouissement du sujet, ainsi qu'un entourage social étayant.

Enfin, pour les sujets parmi lesquels on observe un maintien faible des scores sur les deux temps de mesure T1 et T2, à savoir Souhila, Margot, David et Nathan, on relève pour certains d'entre eux encore une diminution de ces scores ; notamment dans les cas de Margot, David et Nathan. On remarque alors, d'une année sur l'autre, pour chacun de ces sujets, un changement du contexte lié à leur scolarité. On remarque à ce titre que ces diminutions se produisent essentiellement sur les scores relevés à l'échelle de stress scolaire.

Concernant Nathan, nous avons abordé le cas de ce sujet dans le chapitre précédent, comme l'un de ceux ayant traversé un épisode de stress et de pression au cours de leur scolarité (tout comme pour Emilie), et qui du fait de l'avoir dépassé, sont parvenus à un état de relativisme par rapport aux enjeux de leur réussite scolaire. On se souvient que ce sujet verbalisait avoir traversé ces difficultés au cours de son arrivée au lycée, en seconde :

- *« en seconde ma première année de lycée, où ma moyenne générale est passée en dessous de 10, j'étais un peu perturbé, ç'a été un petit choc, mais là maintenant ça va mieux. J'ai eu un moment d'angoisse en seconde » ; « J'arrivais pas à redresser mes notes et ça m'a paniqué, et pendant un bon moment. Et le stress était lié au fait de ne pas pouvoir remonter mes notes » ; « je ne mangeais plus, j'ai dû perdre un ou deux kilos, et puis je m'ennuyais à la maison et au lycée. Je n'étais pas très bien. On est allé voir un spécialiste et ça m'a passé. Mais au moment où j'ai craqué, je suis allé voir mes parents, ça ne m'est arrivé qu'une fois, mais j'ai craqué, j'ai pleuré, on est allé voir tous les professeurs et puis voilà... » ; « Je ne m'étais jamais vu... Je me suis vu comme un loser pendant au moins deux-trois mois. Et là ça n'allait pas bien. Mais*

plus maintenant » ; « [ce qui lui a permis de dépasser ça ?] surtout le fait que mes parents m'aient dit que pour eux comme pour moi un échec n'avait pas d'importance. Que ce n'est pas d'une importance vitale. Et qu'il y aura toujours un moyen de s'en sortir ».

Il est possible de supposer ici que le premier relevé des scores effectué en T1 ait eu lieu après que ce sujet ait retrouvé confiance en ses capacités et ait dépassé son angoisse, et que nous ne pouvions ainsi plus observer psychométriquement cet épisode relaté au cours de l'entretien. Dans un tel cas, on notera la résilience de ce sujet vis-à-vis de sa souffrance. On observe de plus en T2, encore une diminution au niveau du score de stress scolaire, qui pourrait s'expliquer par le fait que non seulement Nathan aurait encore avancé dans sa façon d'appréhender sa scolarité, mais également :

- *« j'ai eu un poids en moins avec le rugby parce que je me suis cassé la jambe, et vu que la saison est finie, j'ai eu un trou d'un mois et demi où je n'ai pas pu aller au lycée. Et là, plus que d'avoir un stress parce que j'avais manqué plein de cours, quand je les ai tous rattrapés et que j'avais le droit à un suivi de cours à domicile, ça ne m'a pas du tout stressé ça m'a presque soulagé, ça m'a fait faire un break » ; « depuis je suis retourné au lycée j'ai beaucoup moins de stress qu'avant ».*

On remarque donc qu'une prise de distance d'avec l'environnement scolaire en lui-même aurait permis une mise en suspens du stress scolaire d'autant plus importante, expliquant la chute des scores à cette échelle.

Pour finir, Margot et David relèvent eux aussi une modification de leur contexte scolaire et académique dans lesquels ils se trouvent. Pour Margot, il s'agit de sa première année en cursus d'études supérieures ; et pour David, au moment de l'entretien en terminale, ce sujet a fait le choix d'un redoublement afin de privilégier les appréciations inscrites dans son dossier scolaire. On note ainsi, là encore, conjointement à des scores faibles aux deux temps de mesure aux échelles de symptomatologie dépressive et de burnout, une diminution des scores à l'échelle de stress scolaire exclusivement.

Conclusion partielle :

Nous venons donc au travers de ces différentes observations d'évolutions des scores entre deux temps de mesure, relatives à différents cas de lycéens et d'étudiants, de recueillir un certain nombre d'informations quant à la problématique étudiée dans ce travail, portant sur le lien existant entre le stress scolaire, le syndrome d'épuisement scolaire et la dépression chez l'adolescent. Nous observons tantôt des augmentations aux scores ; tantôt des diminutions.

Les augmentations, ou encore un maintien à un niveau élevé des scores, peuvent être attribuées à la façon dont l'individu perçoit son environnement scolaire s'agissant des scores de stress scolaire et de burnout, et plus particulièrement à la façon dont il perçoit sa relation aux enseignants, tel que nous l'avons vu au travers des cas de Mélissa, Margot, David et Nathan. On remarque concernant le syndrome d'épuisement, que le désengagement en résultant vis-à-vis d'enjeux de réussite scolaire, peut apparaître comme un modérateur pour certains sujets, par le fait qu'il semblerait qu'il empêche leur symptomatologie de s'aggraver. Nous observons cet effet au travers des cas de sujets verbalisant un vécu d'amplification de leur mal-être, sans pour autant que cela s'illustre par une augmentation au niveau de leurs scores aux échelles de mesure. S'agissant des scores à l'échelle de symptomatologie dépressive, d'autres problématiques semblent plus explicatives, telles que d'ordre familiales, anamnestiques ou encore sociales. Il est à noter que le mal-être du sujet constitue sur ce plan un ensemble, les différents facteurs pathologiques pouvant entrer en écho les uns avec les autres. De la même manière, les différentes sphères de la vie du sujet au travers desquelles s'exprime une souffrance peuvent entrer en interaction. Il est ainsi possible d'observer de façon concomitante, des scores élevés aux trois échelles de mesure sur un an d'intervalle, indiquant qu'aucune des différentes dimensions n'aurait été en mesure de pallier à une autre, et soulevant au contraire la question des facteurs de protection dont ne dispose pas le sujet.

Ces facteurs de protection apparaissent clairement dans les cas de sujets illustrant une diminution de leurs scores ou encore un maintien faible de ceux-ci dans le temps. Les entretiens témoignent de trois types principaux de facteurs explicatifs. Soit environnementaux : la famille, l'entourage social et/ou le corps enseignant est décrit comme particulièrement soutenant, encourageant et étayant. Soit académiques : l'orientation est assurée avec une inscription définie dans un établissement après passage du baccalauréat à condition que le sujet soit confiant dans son obtention. Ou encore on note un passage du lycée

à un cursus d'études supérieures positivement investi par le sujet. Il est également possible que l'élève ait vécu auparavant un épisode marqué de burnout qu'il a pu dépasser, souvent à l'aide des facteurs de protection juste précédemment cités. La prise de conscience de la souffrance que cet épisode aurait induit l'amènerait alors à se prémunir par un effet de désengagement, d'une expérience similaire par les mêmes caractéristiques que l'on observe chez les sujets rapportant ne vivre ni pression ni stress en lien à leur scolarité ; à savoir du relativisme par rapport aux enjeux de réussite scolaires et une décentration des investissements d'autour de la scolarité.

Discussion partielle :

Tout d'abord, on note que la comparaison des données quantitatives recueillies en T2 aux analyses sémantiques des entretiens, atteste dans l'ensemble de la justesse des échelles de mesure dans la différenciation des scores de stress scolaire, de burnout et de symptomatologie dépressive entre les différents groupe précédemment établis. Ces résultats appuient ceux portant sur la validité factorielle de contenu de ces différentes échelles, du fait que les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité vont effectivement se différencier et obtenir des scores plus élevés aux échelles de stress scolaire et de burnout que ceux déclarant ne pas en ressentir.

On relève également des résultats allant dans le sens des observations faites par Bakker (2000) quant à la différenciation des deux facteurs pathologiques que sont la dépression et le syndrome d'épuisement. En effet, les scores relevés permettent une discrimination du burnout et de la dépression par l'observation du fait qu'une dépression n'entraînera pas forcément un burnout, alors qu'en revanche lorsqu'un burnout se manifeste il peut être concomitant d'une symptomatologie dépressive. Les résultats indiquent cependant que la déclaration d'un burnout ne peut se réduire en soi à une simple manifestation secondaire de la dépression. Il s'agit bien d'un facteur pathologique indépendant, puisque verbalisé comme tel dans le discours des sujets, qui le rattachent causalement à l'effet qu'aurait eu sur eux une pression perçue comme émanant de leur scolarité. Il n'en reste pas moins que ces différents facteurs que sont la symptomatologie dépressive et le burnout pourraient entrer en résonance l'un avec l'autre par le fait que la manifestation de l'un serait susceptible d'entraîner l'aggravation de l'autre. Ce phénomène désigne également le fait que le sujet n'aurait pas non plus eu accès à des facteurs de protection tel qu'un étayage familial ou un entourage social soutenant, afin de se prémunir d'une manifestation avancée d'un syndrome d'épuisement.

Concernant la question de ces facteurs de protection, là encore nos résultats rejoignent les postulats théoriques concernant le syndrome d'épuisement chez l'adulte en situation professionnelle tels que développés de façon antérieure par de nombreux auteurs. Ceci nous indique une fois encore que ce syndrome se manifestant chez des adolescents en situation scolaire partage des caractéristiques similaires à celles observées chez l'adulte en situation professionnelle. Chez l'adulte, il a en effet été identifié qu'une indissociation entre estime de

soi et performances professionnelles, ou encore une absence d'autres domaines d'épanouissement et de centres d'intérêt que le travail constituait un risque vis-à-vis du burnout (Grebout, 2008). Les observations faites ici auprès de cas d'adolescents semblent aller dans ce même sens, puisque l'on remarque qu'une décentration des enjeux d'autour de la question de la réussite scolaire ainsi qu'une multiplication des centres d'intérêt et des sources de valorisation que pouvait trouver le sujet étaient là des caractéristiques qui se retrouvaient plutôt parmi les sujets du groupe déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression en lien à leur scolarité ou de celui dit « mitigé ». Ce que nous observons de plus ici, de particulier à l'âge de l'adolescence concernant cette problématique et concernant les facteurs de protection, sera le rôle étayant de la famille, et notamment des parents, puisque l'on remarque que la plupart des sujets pour lesquels on observe un maintien élevé des scores dans le temps, ne bénéficient pas d'un tel soutien. A l'inverse, les sujets pour lesquels on observera une diminution de leur score ou encore un maintien à un niveau faible de ceux-ci, font état dans leurs discours de figures parentales encourageantes et bienveillantes. De la même manière, l'entourage social semble jouer un rôle tout aussi fondamental à cet âge, puisque l'on retrouvera souvent parmi les sujets déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité, et obtenant des scores élevés aux différentes échelles de mesure, une absence de soutien à ce niveau.

Cependant, à l'instar de ce qu'a décrit C. Dejours (2001), appréhender la problématique sous l'angle des facteurs de protection engage le risque de ne porter la responsabilité uniquement que du côté du sujet, dispensant par-là même l'environnement de travail d'une analyse des causes ayant pu de son côté conduire le sujet à un état de souffrance. On ne traiterai alors que le sujet, en lui apprenant à s'adapter à la demande, au risque du toujours plus, et du fait que s'il n'en soit pas ou plus capable il se retrouve exclu. Nous retrouvons ici également dans nos résultats, la question des facteurs de risque en lien à l'environnement scolaire. Chez l'adulte, il avait été observé que le soutien social apparaissait particulièrement important en provenance des supérieurs hiérarchiques, plus que celui en provenance des collègues (Grébot, 2008). De même, d'après le modèle interactionnel entre individu et activité de Maslach et Leiter (1997), la notion de récompense était soulignée comme particulièrement explicative du déclenchement d'un syndrome d'épuisement. En effet il a été relevé qu'il était nécessaire à ce niveau que le salaire ou les bénéfices répondent au mieux aux attentes de l'individu et à son sentiment de réussite, et qu'ainsi l'individu se sente reconnu et apprécié par les autres dans son entourage professionnel. Nos observations

semblent aller également dans ce sens pour ce qui relève des adolescents en situation scolaire, tels qu'en témoignent les discours de sujets obtenant dans le temps de façon constante, des scores élevés de burnout ou de stress scolaire, voire de symptomatologie dépressive. Ceux-ci décrivent leurs relations à leurs enseignants majoritairement en termes dysphoriques, mettant l'accent sur un manque d'écoute et de reconnaissance. Les récits de sujets qui semblent avoir manifesté un burnout qu'il serait possible de mettre directement en relation dans leurs discours à un changement de nature de leurs relations à leurs enseignants, en attestent également. On note enfin tout particulièrement que les sujets ne relevant aucun score élevé à aucune des trois échelles et ce, de façon constante dans le temps, sont les seuls à se différencier des autres sujets uniquement par une relation sereine à leurs enseignants, empreinte de confiance nourrie de la reconnaissance de l'effort et du travail fourni, de bienveillance, ou encore d'encouragement. Ceci même pour un élève ayant traversé des difficultés scolaires à son entrée au lycée. Concernant le lien entre suicide et travail, dans le cadre de l'étude de la souffrance au travail chez l'adulte, Dejours (2001) avait déjà insisté sur l'importance que peut avoir la reconnaissance de la part de la hiérarchie en regard à la contribution du sujet à l'entreprise. Il distingue à ce titre une rétribution symbolique d'une rétribution matérielle ; par le fait que la reconnaissance s'opèrerait selon lui essentiellement à un niveau symbolique dans le jugement porté sur la production du sujet dans son travail. Ceci semble se retrouver également au travers de nos cas d'adolescents. Si le résultat obtenu à une évaluation aura son importance vis-à-vis des attentes qu'a le sujet quant à ce dernier, celui-ci aurait moins d'importance que l'appréciation même de l'enseignant quant à la performance du sujet. On retrouve ce phénomène dans les récits de sujets rapportant avoir une bonne relation à leurs enseignants et ressentir de la bienveillance de leur part malgré une notation sévère ; tout autant qu'on le retrouve à l'inverse au travers de témoignages de sujets déclarant avoir eu le sentiment d'être méprisé et sous-estimés dans leurs efforts par certains de leurs enseignants.

C. Dejours soulignait également l'importance que pouvait avoir, chez l'adulte en situation professionnelle, cette reconnaissance quant à la construction de sa propre identité : *« De reconnaissance en reconnaissance, l'individu peut sentir son identité s'accroître, se raffermir, se consolider »*. Or, nous avons vu dans le chapitre précédent, et nous le savons théoriquement, combien le jugement des autres peut avoir d'importance à l'âge de l'adolescence quant à cette même construction. Il est ainsi possible d'en déduire que ce qui s'observe pour des adultes en situation professionnelle, ne peut qu'avoir le même impact, si ce n'est plus profond, pour des adolescents. Il semble ainsi que si cette reconnaissance du

corps enseignant peut apporter au sujet en termes de construction de soi et d'équilibre psychique ; un manque de reconnaissance, soit progressif, soit brutal à ce niveau puisse être tout autant déstabilisateur et porter atteinte à son narcissisme.

De ce fait si les facteurs de protection permettent de protéger le sujet de subir trop en profondeur une souffrance liée à sa scolarité, les facteurs de stress n'en sont pas moins les premiers déclencheurs : l'environnement scolaire et la relation aux enseignants apparaît donc à ce titre primordiale. Il ressort de ces résultats qu'une relation aux enseignants où l'élève n'est pas investi ou est investi négativement, apparaît comme le principal facteur de risque de déclenchement d'un syndrome d'épuisement scolaire chez l'adolescent.

Il a donc été possible au travers de ces différents cas et des mesures longitudinales observées sur un an d'intervalle, d'approfondir la compréhension du phénomène d'épuisement scolaire à l'adolescence, en lien à la dépression. Il reste cependant certains cas pour lesquels il n'a pas été possible à partir de ces seules observations, de préjuger si le syndrome d'épuisement serait apparu de façon concomitante à une symptomatologie dépressive, ou s'il pourrait en être un effet secondaire. Il sera alors intéressant dans le chapitre à venir de comparer les observations obtenues ici à celles des analyses des données projectives de ces sujets. Ces analyses pourraient nous éclairer ainsi sur la probabilité de retrouver chez ces derniers un mal-être plus profond qui apparaîtrait dans ce cas plus explicatif de difficultés généralisées se retrouvant à différents niveaux, y compris scolaire. Ou si au contraire il s'agirait de protocoles évoquant une structure psychique suffisamment équilibrée, auquel cas les troubles observés seraient à plus forte raison d'ordre exogènes et réactifs, se manifestant de façon ponctuelle et aiguë.

SIXIEME CHAPITRE

Partie qualitative 3 : Analyse des cas à l'aide des tests projectifs

Nous allons à présent approfondir à l'aide des analyses des protocoles de tests projectifs, les observations obtenues précédemment à partir des entretiens et des mesures psychométriques longitudinales. Nous allons de ce fait nous pencher individuellement sur une quinzaine de cas cliniques, que nous avons esquissé lors des analyses qualitatives que nous venons de voir. Ces sujets sont les suivants : Mélissa, Sylvia, Julien, Patricia, Faustine, Julia, Natacha, Armelle, Cyril, Enzo, Emilie, Daniel, Nathan, Souhila, Margot.

Les tests projectifs du Rorschach et du T.A.T. vont pouvoir nous apporter à ce niveau des informations quant à la dynamique psychique des sujets de notre échantillon, que nous pourrons ainsi comparer à nos premières observations et qui viendront les compléter. Il s'agira alors de questionner la part de cette dynamique psychique dans la manifestation des phénomènes pathologiques que sont le burnout et la dépression chez ces adolescents.

Tout comme pour les deux chapitres précédents, nous continuerons de suivre la répartition des sujets ayant été donnée lors des analyses qualitatives des entretiens ; à savoir en trois groupe :

- le premier étant celui des sujets déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité : Mélissa, Sylvia, Julien, Patricia, Faustine, Julia, Natacha
- le second étant celui des sujets déclarant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité : Armelle, Cyril, Enzo, Souhila, Margot
- le troisième que nous avons nommé « mitigé » en raison des affects partagés des sujets le composant concernant leur scolarité : Emilie, Daniel, Nathan

Nous renvoyons le lecteur aux annexes dans lesquelles figurent les analyses complètes des protocoles ainsi que les protocoles de passations des tests des sujets, et les grilles de cotations de références pour les tests ; à savoir le psychogramme et la grille de représentation de soi pour le Rorschach ; et la feuille de dépouillement des différents procédés pour le T.A.T. Nous présenterons ici une observation générale pour chaque cas, synthétisant l'ensemble des informations recueillies en regard à notre problématique.

Il est à noter que les données projectives manquent concernant les cas de Gwenaëlle, Stéphane, Camille, David et Maïlée, malheureusement par faute de disponibilité pour un nouveau rendez-vous.

1. GROUPE I :

Cas de Mélissa

Observations générales :

Par rapport à la problématique qui nous intéresse à savoir le burnout et la dépression, Mélissa semble présenter le tableau d'une dynamique intrapsychique névrotique relativement équilibrée et dont les relations d'objet s'inscriraient sous l'ordre du génital⁵².

Or on se souvient qu'au niveau de son discours ce sujet évoquait nettement une symptomatologie relative à celle d'un épuisement scolaire. Elle se disait notamment fortement affectée par une relation négative à certains de ses enseignants, un manque de reconnaissance ressenti, voire de l'humiliation ou du mépris. Les relations aux pairs au sein de l'environnement scolaire témoignaient également d'un vécu majoritairement négatif, évoquant rivalités et comparaisons dévalorisantes. Une insatisfaction personnelle quant à ses résultats suggérait de façon prononcée le sentiment d'inefficacité relatif au syndrome du burnout malgré un réel désir exprimé à étudier. Au niveau de son environnement familial, Mélissa rapportait majoritairement du soutien de la part de sa mère, mais une problématique relationnelle à son père, et de la rivalité et des relations difficiles à sa fratrie. Elle avait découvert tardivement notamment l'existence de trois frères cadets, ce qui pourrait apparaître également comme un évènement traumatique dans l'histoire de vie de ce sujet. Enfin, les activités extrascolaires étaient décrites comme source supplémentaire de stress et ne permettaient pas d'évacuer la pression scolaire ressentie ni de trouver une source complémentaire de plaisir et de valorisation.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, seul le score de burnout augmentait d'une année sur l'autre alors que les scores de symptomatologie dépressive et de stress scolaire, déjà élevés en T1, se maintenaient élevés dans le temps. On constatait que les scores élevés à ces deux échelles précédaient la manifestation du syndrome d'épuisement chez cette élève de même que les données du discours relevées en T2 indiquaient un vécu d'augmentation de la pression ressentie au niveau de la scolarité. Certains énoncés laissaient pour leur part entrevoir une problématique plus ancienne et ne renvoyant pas à la scolarité en elle-même. Les données psychométriques longitudinales apportaient donc

⁵² L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.1, p. 29

un éclairage supplémentaire aux analyses faites précédemment sur ce cas, qui d'après uniquement les données de l'entretien ainsi que les données psychométriques recueillies en T2 ne laissent pas entrevoir d'autres causes annexes à celle de la scolarité comme source du mal-être du sujet. On relevait néanmoins que la manifestation du burnout en T2, ayant pu jusque-là être évité, semblait prendre essentiellement son origine dans un manque de reconnaissance perçu de la part du corps enseignant et ressenti comme amplifié au moment du passage en terminale. On note en effet que Mélissa exprimait avoir toujours ressenti plus ou moins de stress scolaire et une charge de travail importante mais qu'elle disait arriver à surmonter, ce qui se retrouve également au niveau des scores recueillis à l'échelle de stress scolaire.

La question se posait alors au sortir des analyses longitudinales de savoir si le syndrome d'épuisement relevé dans le discours de Mélissa serait plus expliqué par une dépression sous-jacente d'après les scores élevés à l'échelle de CES-D maintenus sur une année d'intervalle. Les données projectives semblent nous indiquer à contrario ici que la dynamique psychique de ce sujet ne présente pas les traits d'une pathologie dépressive, dévoilant plutôt une richesse du monde intérieur, imaginaire et créatif. L'analyse de la représentation de soi portant sur le protocole du test de Rorschach reflète une image du corps unitaire et de bonnes assises narcissiques. La différence des sexes semble clairement identifiée de même que le sujet s'identifie bien lui-même au genre féminin auquel il appartient. Il apparaît ainsi que le manque de confiance en soi exprimé dans le discours ne se retrouve pas à un niveau structurel et il est alors possible de supposer qu'il soit plutôt réactionnel. On observe également de bonnes capacités relationnelles avec des relations objectales de niveau génitalisé, où l'on trouve un échange et où s'expriment des affects nuancés. L'agressivité peut s'exprimer de façon élaborée et reste contenue au travers de représentations renvoyant à la vie et d'un lien sécurisé à l'autre. Une certaine difficulté se trouve néanmoins dans cette élaboration des pulsions agressives mobilisant des procédés défensifs, mais qui restent suffisamment souples pour laisser place à la construction d'une histoire. Ces données suggèrent une certaine sensibilité relationnelle chez ce sujet.

L'ensemble de ces données nous suggèrent donc à plus forte raison le tableau d'un syndrome d'épuisement scolaire. Les scores élevés relevés à la CES-D seraient de ce fait plutôt relatifs à des facteurs extérieurs ; soit réactionnels, auxquels il est tout à fait possible d'inclure entre autre le facteur scolaire et le syndrome d'épuisement, d'après les scores observés à la HSSS et au OLBI ainsi que le discours du sujet.

Cas de Sylvia

Observations générales :

Au vu des protocoles projectifs, il semble que Sylvia présente le tableau d'une dynamique intrapsychique névrotique, s'inscrivant sous l'ordre du génital dans ses relations d'objet, cependant marqué d'une présence non négligeable d'angoisse⁵³.

On se souvient qu'au niveau de son discours ce sujet évoquait ressentir un stress important en lien à ses études ; notamment face à l'examen, ainsi qu'un impact de ce stress sur son humeur et sur sa santé avec une somatisation se manifestant par des crampes d'estomac fréquentes. Du soutien de la part des parents était rapporté malgré qu'il soit aussi question d'attentes élevées de leur part et d'une certaine pression quant à la réussite de sa première année d'école supérieure pour des raisons financières. Les relations à la fratrie semblaient de leur côté marquées d'une importante rivalité voire de jalousie. S'agissant de son environnement scolaire, Sylvia ne mentionnait pas particulièrement ses relations aux enseignants, mais par contre faisait état d'une ambiance particulièrement délétère au sein de sa classe, rapportant y ressentir une « *grosse compétition* » entre élèves. A contrario, son activité extrascolaire, le badminton, apparaissait comme une réelle source de plaisir et de détente lui permettant d'évacuer la pression ressentie.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, bien qu'il nous manquait les scores de burnout en T2, il nous était possible de relever les observations suivantes : le score de symptomatologie dépressive qui était juste au-dessus de la limite du score seuil en T1, passait largement au-dessus de ce score seuil en T2. Les scores de stress scolaire en T1 et en T2 restaient pour leur part élevés mais constants ; quant au score d'épuisement scolaire, pour le seul relevé dont nous disposions en T1, il était à ce moment dans les normes. On pouvait alors présumer, à partir de ce seul score en T1, que le burnout n'avait pas précédé la majoration de la symptomatologie dépressive en T2. Tout au plus, si l'on avait relevé un score élevé au OLBI en T2, ce dernier se serait manifesté conjointement au score de symptomatologie dépressive. Cette élève au moment de l'entretien était en effet en première année d'école de commerce, et avait réussi l'année passée son examen du

⁵³ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.2., p.57

baccalauréat. Le niveau de stress étant resté constant et le sujet se disant elle-même moins stressée qu'elle ne l'était au lycée, il était probable de supposer que le niveau de burnout n'eût pas évolué non plus. Tous les éléments du discours laissaient ainsi à penser que nous étions en présence d'un épisode dépressif momentané et réactionnel à un événement de vie, plutôt que d'un syndrome d'épuisement, d'autant que le cursus d'études supérieures entrepris semblait positivement investi sur le plan d'une orientation visant une carrière dans l'humanitaire.

Si Sylvia ne démontrerait donc pas de syndrome d'épuisement, qu'en est-il des scores de stress scolaire et de symptomatologie dépressive observés aux échelles de mesure comparées aux protocoles projectifs ? Ces derniers semblent nous indiquer une structure de type névrotique aux assises œdipiennes satisfaisantes, suggérant une structure hystérique, mais les défenses se révèlent principalement d'ordre obsessionnel. Malgré une dynamique du monde imaginaire, caractérisée par l'expression relativement libre de la pulsionnalité, la présence d'affects dépressifs et de contenus détériorés signe des assises narcissiques quelque peu fragiles. Les réponses renvoyant au morcellement sont majoritaires et on trouve autant de réponses renvoyant au monde inanimé qu'au monde animé unitaire. La présence importante de réponses au contenu marqué d'angoisse suggère une fragilité des défenses mobilisées à son encontre. Les relations d'objets apparaissent génitalisées et érotisées, cependant de nombreuses réponses ont un caractère menaçant et révèlent une certaine insécurité dans les relations objectales.

Il semble donc au vu de l'ensemble de ces données incluant les analyses des protocoles projectifs, que le stress observé chez ce sujet soit plus une résultante de la dynamique psychique marquée d'angoisse. Celle-ci se retrouverait également dans une propension à la somatisation et à l'agir, ainsi qu'au niveau d'un certain caractère anxieux des relations. On note ici encore que si l'on retrouve bien ces aspects dynamiques en ce qui concerne la symptomatologie dépressive, ils ne semblent pas à contrario avoir d'influence sur un syndrome d'épuisement.

Cas de Julien

Observations générales :

Il semble d'après les protocoles des tests projectifs que Julien présente le tableau d'une dynamique intrapsychique à tendance narcissique, pouvant s'observer au travers de projections de relations d'objet à caractère anaclitique⁵⁴.

On se souvient qu'au niveau de son discours ce sujet, en première année de BTS au moment de l'entretien, évoquait un impact important du stress académique sur son humeur et l'enjeu que constituait le résultat scolaire comme source d'évaluation de soi, toujours marqué d'une profonde insatisfaction personnelle. Il ne se disait cependant ni épuisé, ni débordé par ce stress. Les relations évoquées aux parents apparaissaient difficiles et conflictuelles. Fils unique, Julien rapportait ressentir de la dévalorisation ainsi que de la pression, notamment de la part de sa mère pour laquelle il disait se sentir essentiellement jugé par rapport à ses résultats scolaires. Il faisait ainsi part de son sentiment selon lequel sa scolarité était le seul indicateur de sa valeur personnelle vis-à-vis de sa famille. Concernant son environnement scolaire, il était essentiellement question de pression par rapport à sa relation aux enseignants ; cependant compensée par de bonnes relations avec ses pairs, notamment ses années passées au lycée et dont il gardait de très bons souvenirs. Il rapportait néanmoins une tendance systématique à se comparer aux autres, contribuant à son sentiment d'insatisfaction personnelle. Enfin Julien pratiquait du sport de façon intensive. Il en parlait comme de sa « thérapie ». Il lui était ainsi possible de trouver une source de valorisation annexe à sa scolarité, de ce fait nécessaire selon lui au maintien de son estime de soi.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, ce sujet n'obtenait de score élevé qu'à l'échelle de stress scolaire avec une nette augmentation marquée en T2. Exprimant s'épanouir dans son nouveau cursus d'études supérieures qui contrastait avec une année de terminale difficile et pour laquelle il exprimait avoir ressenti énormément de pression, la tendance du score de burnout à diminuer inversement au score de stress scolaire questionnait. Elle pouvait cependant s'expliquer par un nouvel engagement du sujet dans ses études, qui bien qu'elles soient source de stress n'étaient alors pas source de souffrance.

⁵⁴ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.3., p. 87

Les protocoles projectifs montrent de leur côté une bonne unité de la représentation de soi et des assises narcissiques relativement stables, cependant que l'élaboration de la conflictualité est évitée tout autant que l'érotisation des relations. Les représentations féminines sont susceptibles de contenir une certaine dangerosité à valeur castratrice et les identifications sexuelles masculines apparaissent non élaborées et teintées d'agressivité. Le récit est ainsi majoritairement descriptif, limité par des procédés d'inhibition et d'investissement narcissique appuyés de défenses rigides. L'élaboration des affects tels que l'agressivité ou la dépressivité, bien que pouvant être identifiés, tombe elle aussi sous le joug de ces procédés rigides et on observe l'émergence de processus primaires lorsque ces derniers échouent à contenir la pulsionnalité.

Les protocoles dénotent également une recherche importante de relations mais pouvant se teinter de dépendance à l'objet et prendre un caractère dangereux pour le Moi, signant à ce niveau une certaine insécurité relationnelle. La référence récurrente à des représentations narcissiques semble alors indiquer un besoin de différenciation entre soi et l'autre. De la même manière, la recherche d'isolement apparaît comme un recours défensif à l'insécurité relationnelle par repli sur soi.

L'ensemble de ces données suggèrent donc que le manque de distance apparent dans la relation qu'il est possible de constater au travers des protocoles projectifs, expliquerait ainsi la propension de Julien à accorder autant de valeur aux jugements des autres ainsi que ce besoin systématique de se comparer à eux. La recherche de sa propre valeur au travers de ces comparaisons et dans ce jugement, est cependant susceptible d'être blessante narcissiquement. La relation à l'autre, bien que recherchée, peut effectivement s'avérer dangereuse pour le Moi. Il s'avère néanmoins que cette insécurité relationnelle serait capable d'influencer la symptomatologie dépressive, mais pas le burnout. On remarque en effet que ces caractéristiques dynamiques intrapsychiques ne semblent pas avoir d'influence sur le syndrome d'épuisement scolaire, auquel cas celui-ci resterait présent chez le sujet de façon constante également. Or il apparaît alors à plus forte raison, comme nous ne l'observons pas au niveau du discours du sujet et de ses scores à l'échelle de OLBI, qu'il soit plutôt expliqué par le contexte environnemental dans lequel évolue le sujet à un niveau académique.

Cas de Patricia

Observations générales :

Il apparaît donc d'après ces protocoles de tests projectifs que Patricia présente une certaine souffrance psychique au travers du tableau d'une organisation limite de la personnalité, marquée par une fragilité du moi et de ses limites, ainsi que par le caractère anaclitique de ses relations d'objet⁵⁵.

On se souvient qu'au niveau du discours de ce sujet, la question du stress n'était abordée qu'uniquement en terme négatif, essentiellement concernant un stress important face à l'examen du baccalauréat à venir. Patricia est en terminale. Un impact de ce stress sur son estime de soi et son humeur étaient également rapportés. S'agissant de ses relations à ses parents, elle décrivait des attentes élevées de leur part ainsi qu'une peur de les décevoir. La relation à la fratrie était rapportée comme marquée d'une certaine rivalité. La relation aux enseignants n'était pas particulièrement développée dans le discours si ce n'était par une inférence renvoyant à de la pression. La relation aux pairs au sein de la classe était décrite comme source de soutien mais aussi de l'habitude du sujet de se comparer aux autres, aboutissant à de l'auto-dévalorisation. Il n'était pas fait mention d'une activité extrascolaire particulière mais d'une possibilité de trouver tout de même des moments de détente. Ces derniers pouvaient également tenir lieu de stratégie d'évitement face à un travail scolaire à faire. Enfin, Patricia rapportait, en dehors de la question du stress scolaire, ressentir un mal-être et pouvoir parfois sombrer dans des « *baisses de moral* », notamment au sujet de questions relatives à ses relations amicales ou à sa famille.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait que ceux-ci apparaissaient relativement élevés aux trois échelles de stress scolaire, de burnout et de symptomatologie dépressive, et ceci sur les deux temps de mesure. Patricia présentait une problématique singulière en rapport à son histoire de vie et à sa scolarité du fait de son arrivée tardive en France, à la suite du divorce de ses parents au Pérou. Elle exprimait vivre difficilement depuis les difficultés scolaires qu'elle rencontrait du fait de l'apprentissage de la langue. Ainsi, même si Patricia exprimait ressentir du stress et de la pression à cause des

difficultés qu'elle rencontrait par rapport à sa scolarité, elle attribuait plutôt son mal-être à des causes extérieures à celle-ci. Deux hypothèses étaient alors envisageables. La première était celle d'un mal-être global : stress scolaire, symptomatologie dépressive et syndrome d'épuisement coexistant de façon parallèle seraient apparus de façon quasi-simultanée dans l'histoire du sujet. La seconde était celle d'un syndrome d'épuisement scolaire apparu sur fond de problématique dépressive installée de long terme et à laquelle se serait ajouté une intolérance aux difficultés scolaires rencontrées, aboutissant à un stress scolaire chronique important.

Il semble au vu des données projectives qu'il s'agit plutôt de la seconde hypothèse. Hypothèse selon laquelle un mal-être psychique plus profond et généralisé aurait précédé le syndrome d'épuisement. Les protocoles démontrent en effet un monde imaginaire comme abrasé, la pulsionnalité porteuse de destructivité et d'angoisse s'exprimant majoritairement au travers de contenus à caractère persécuteur, ne permettant pas l'élaboration des représentations. Les réponses apparaissent massivement inhibées laissant penser à une pénurie fantasmatique. Sur le plan narcissique, une importante instabilité des limites ainsi que l'émergence récurrente de processus primaires fragilisent l'enveloppe psychique. La représentation de soi semble ainsi démontrer une perméabilité entre intérieur et extérieur, son unité mise à mal par cette angoisse omniprésente. Avec quasiment autant de réponses renvoyant au morcellement qu'à l'unité, de même qu'une quasi absence d'interactions et d'actions simples, le protocole du test de Rorschach suggère une domination de la pulsion de mort. Au T.A.T., la dépressivité occupe le devant du tableau dans la plupart des réponses données pour lesquelles les personnages projetés sont perçus porteurs d'affects de tristesse. Lorsque la conflictualité est précisée, elle met l'accent essentiellement sur une thématique de perte d'objet, nécessitant un besoin ou une recherche d'étayage. La fonction d'étayage de l'objet est ainsi la modalité relationnelle la plus présente. La génitalité apparaît pour sa part source d'angoisse et d'importantes difficultés relationnelles se dévoilent au travers d'un sentiment d'insécurité et un vécu persécutif de la relation. Là encore la porosité des limites entre dedans et dehors renvoie autant à un sentiment de vide et d'insécurité interne, qu'au besoin du Moi de réaffirmer son autonomie vis-à-vis de l'autre.

Si burnout et symptomatologie dépressive semblent coexister ainsi en termes psychopathologiques chez Patricia, le syndrome d'épuisement n'en est pas ici moins réel,

⁵⁵ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.4., p. 117

puisque'il tient effectivement à des difficultés perçues par le sujet portant sur son vécu de travail scolaire. Il est à contrario plus probable qu'il s'ajoute à la souffrance de ce sujet, l'alourdissant d'autant plus. La symptomatologie dépressive serait pour sa part indépendante du syndrome d'épuisement puisque'il semble qu'elle prenne ses racines dans un mal-être bien plus ancien et s'observe à un niveau intrapsychique profond tel que relevé au travers des protocoles des tests projectifs.

Cas de Faustine

Observations générales :

On voit d'après les protocoles des tests projectifs, que Faustine présenterait le tableau d'une dynamique névrotique fragile, accompagné d'une certaine dépressivité ainsi que d'une insécurité relationnelle⁵⁶.

On se souvient que Faustine était le sujet parmi l'échantillon qui émettait le plus d'inférences, exclusivement négatives, par rapport au stress scolaire⁵⁷. Au niveau de son discours, il était question essentiellement de l'impact de ce stress sur son humeur, de la peur de rater sa vie, d'une charge de travail ressentie comme trop lourde, de stress face à l'examen, d'une démotivation et d'un sentiment de manque de liberté. Par rapport à sa relation à ses parents, elle faisait essentiellement état de soutien et de confiance, ceci d'après elle après avoir réussi à établir avec eux un contrat de confiance au moment du collège alors que les relations étaient devenues très conflictuelles à ce niveau. Elle faisait également état de rivalité importante entre elle et son frère. Au niveau de ses relations à ses pairs, Faustine déplorait le manque de motivation générale et l'influence que cela pouvait avoir sur elle. Elle rapportait le besoin de se sentir entourée et l'impact que pouvait avoir sur son humeur un manque à ce niveau. Concernant sa relation aux enseignants, elle faisait état de pression et d'un manque d'écoute et de soutien, et de l'impact induit sur son travail scolaire. Elle reconnaissait cependant à l'inverse à quel point certains enseignants lui auraient donné l'envie d'apprendre. Enfin, la pratique d'une activité extrascolaire, notamment du chant, ne lui apportait pas de détente et apparaissait au contraire comme une source de stress supplémentaire.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on remarquait des scores particulièrement élevés aux trois échelles, constants sur une année d'intervalle entre T1 et T2, malgré des données du discours qui témoignaient parallèlement d'un vécu d'amplification des facteurs de stress scolaire avec les échéances des examens du baccalauréat à venir au moment de l'entretien. Il semblait que ces résultats pouvaient alors s'expliquer par le fait que le mal-être de ce sujet serait apparu déjà avant son passage au lycée, depuis le collège. De plus, une dynamique de désengagement vis-à-vis des enjeux scolaires était à l'œuvre pouvant expliquer une absence d'augmentation aux niveaux des scores de stress scolaire et d'épuisement. Il était de ce fait possible de supposer que les scores ainsi observés

⁵⁶ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.5., p 139

trouvaient leur origine au travers d'une problématique multifactorielle par laquelle des difficultés familiales en toile de fond auraient engendré un mal-être généralisé caractérisé par une dépressivité latente et une intolérance à toute difficulté rencontrée, qu'elle soit, comme l'exprimait Faustine, d'ordre sociale ou scolaire.

Du côté des protocoles des tests projectifs, nous observons un bon recours à l'imaginaire et une richesse du monde intérieur au travers de réponses vivantes. La pulsionnalité parvient à s'exprimer assez librement à condition d'être encadrée défensivement. Cependant la présence de contenus détériorés ou au caractère menaçant laisse entrevoir malgré une certaine vitalité, des représentations incertaines du schéma corporel. Le narcissisme apparaît de fait fragile, avec une projection difficilement unitaire de la représentation de soi. On observe par ailleurs une absence d'identifications sexuelles stables ainsi qu'une projection importante d'angoisse aux planches les sollicitant, suggérant des difficultés pour le sujet à s'identifier dans son genre féminin et à repérer une différenciation entre féminin et masculin. Des relations d'objet pouvant parfois prendre un caractère narcissique spéculaire côtoient des relations d'objet génitalisées, où le rapport à l'autre peut apparaître érotisé à condition qu'il y ait des procédés défensifs rigides de type références à la réalité externe. On note également un évitement de la conflictualité notamment par la mise en miroir de la relation, évoquant une certaine difficulté à la confrontation au rival œdipien. De façon générale, une insécurité dans la relation à l'autre, pouvant être source de menace de destruction pour le Moi, est relevée au travers des réponses. Ces protocoles semblent ainsi se jouer sur une scène génitalisée, dans laquelle l'érotisation des relations est très présente suggérant un caractère hystérique de l'organisation psychique. Mais la difficulté à trouver dynamiquement une résolution aux conflits, laissant l'affect dépressif entier au cours des planches le sollicitant, suggère plutôt une ébauche de structuration névrotique en voie de compensation.

Il apparaît donc au vu de l'ensemble de ces données, que les données projectives aillent dans le sens des données qualitatives et psychométriques longitudinales, et que le mal-être observé chez ce sujet fasse écho à une dynamique psychique encore fragile, bien qu'apparemment en voie de structuration sous un mode névrotique au sortir de l'adolescence. Tout comme dans le cas de Patricia, le syndrome d'épuisement supposé ici n'en serait pas plus réduit et viendrait au contraire s'ajouter au mal-être du sujet.

⁵⁷ Voir grille d'analyse sémantique catégorielle du stress scolaire. Annexes p. 18

Cas de Julia

Observations générales :

Il semble d'après les protocoles des tests projectifs que Julia présente une certaine fragilité narcissique et de sa dynamique intrapsychique, ainsi que dans ses relations d'objet, signe d'une certaine dépressivité. Ces observations vont donc dans le sens des données du discours et des données psychométriques aux différentes échelles de mesure ; notamment en ce qui concerne la symptomatologie dépressive⁵⁸.

On se souvient qu'au niveau du discours de ce sujet, cette élève brillante de terminale rapportait effectivement un impact direct du stress scolaire et notamment des résultats scolaires sur son humeur et son estime de soi, bien qu'elle ressentait dans sa scolarité un réel plaisir et de l'intérêt, soutien narcissique indispensable selon elle à son équilibre. Cependant, elle associait d'autre part un mal-être important de l'ordre d'un trouble dépressif, essentiellement à son histoire de vie et à une problématique familiale complexe liée à la séparation de ses parents, indépendamment de sa scolarité. Fille unique, sa relation à ses parents était décrite au travers de l'importance centrale de leur jugement. Elle exprimait à ce titre ressentir être l'objet de dévalorisation voire de mépris, parallèlement à des attentes élevées de leur part.

Au niveau scolaire, la relation aux enseignants était exprimée exclusivement en termes négatifs, faisant état de pression, de manque de valorisation et de soutien, ainsi que d'un besoin d'écoute auquel elle ne trouvait pas de réponse. Ce sentiment était conjugué à une difficulté à aller demander de l'aide et du soutien du fait d'un ressenti de froideur de leur part. La relation aux pairs était pour sa part marquée d'un ressenti négatif d'individualisme, de « *chacun pour soi* », d'un manque de soutien et de la compétition, dont découlait un sentiment de solitude et d'isolement. Enfin, les activités extrascolaires, notamment un travail étudiant, n'apportaient qu'une source de stress et de pression supplémentaire. Elle ne parvenait pas à trouver de moments de détente qu'elle se serait accordé pleinement, ressentant comme une perte de temps le fait de « *s'apporter* » à elle-même.

⁵⁸ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.6., 165

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait que seule la CES-D relevait un score supérieur à la norme ; suggérant une symptomatologie dépressive d'origine endogène, et qui n'aurait pas entraîné pour sa part le déclenchement d'un syndrome d'épuisement. En effet, Julia exprimait avoir toujours positivement investi sa scolarité comme la seule chose la rattachant concrètement à une dynamique de vie, même si parfois elle aurait pu se laisser déborder par une recherche de perfection exagérée et une intolérance à l'échec. Les scores faibles au burnout en T1 et T2, à l'inverse d'un maintien élevé des scores de symptomatologie dépressive et d'idéations suicidaires allaient également dans ce sens. Il apparaissait donc qu'il s'agissait plutôt d'une problématique différente d'un syndrome d'épuisement illustrée clairement par ces scores faibles obtenus à l'échelle de burnout.

Les données projectives quant à elles semblent démontrer une richesse du monde intérieur, imaginaire et créatif mais avec néanmoins la présence de nombreuses projections d'angoisse et de réponses au caractère menaçant. La pulsionnalité parvient ainsi à s'exprimer au travers de récits dramatisés mais demeure fortement encadrée défensivement. Une majorité des réponses à caractère unitaire témoignent d'assises narcissiques relativement bonnes, mais avec quelques fragilités au niveau des limites entre extérieur et intérieur, ainsi qu'au niveau de l'investissement narcissique de la représentation de soi. Une difficulté de repérage des genres féminin et masculin, ainsi qu'une difficulté à s'identifier soi-même dans un registre ou dans l'autre, est également supposée. Au niveau relationnel, la conflictualité interpersonnelle est difficilement tolérée par le Moi surtout si celle-ci est susceptible d'être érotisée. De la même manière les affects agressifs, dépressifs ou la régression, font l'objet de forts mouvements d'évitement et d'inhibition. Il apparaît ainsi des difficultés relationnelles : le lien à l'autre semble être recherché et apprécié mais peut se teinter de dépendance et d'une angoisse de perdre ses limites, de se perdre au travers de l'autre. Il apparaît donc d'après ces analyses que ces protocoles s'inscrivent dans le champ d'une structure névrotique mais en souffrance.

L'ensemble de ces données suggèrent donc que la problématique de Julia se situe plus au niveau d'un trouble dépressif en tant que tel, tel que semblent en effet nous le confirmer les données projectives, de source endogène et lié à l'histoire de vie du sujet, que d'une quelconque influence de son environnement scolaire. Ses modalités narcissiques et relationnelles pourraient expliquer son intolérance à l'échec ainsi que ses difficultés

rencontrées dans ses relations au travers d'un besoin respectif de réassurance de soi et de mise à distance de l'autre. Il est possible cependant, tout comme l'exprime ce sujet, de supposer que le fonctionnement scolaire d'évaluation appliqué sur ce « terrain » psychologique, puisse avoir des conséquences pour le moins douloureuses pour elle. Néanmoins celles-ci ne se manifesteront pas alors sous les traits d'un burnout mais ajouteront plutôt à la symptomatologie dépressive.

Cas de Natacha

Observations générales :

Il apparaît d'après les protocoles de tests projectifs que Natacha présente une importante fragilité narcissique au travers de laquelle on retrouve le tableau de séquelles pathologiques exprimées par un épisode anorexique passé. Cette fragilité paraît cependant compensée par une ébauche de structuration névrotique permettant une certaine stabilité des défenses et l'expression de la pulsionnalité⁵⁹.

On se souvient qu'au niveau du discours de ce sujet, le stress scolaire était rapporté comme ayant un impact sur l'estime de soi, et les résultats scolaires pesaient comme un enjeu déterminant en termes d'évaluation de soi. Il était également rapporté à ce niveau une insatisfaction personnelle et un impact du stress scolaire sur la santé.

Cependant, Natacha témoignait d'une psychopathologie annexe à la question du vécu de la scolarité et de son incidence sur son équilibre. Elle rapportait en effet lors de son entretien avoir souffert l'année passée de troubles du comportement alimentaire à tendance anorexique, et avoir suivi depuis une psychothérapie. Le sujet établissait alors un lien entre le stress qu'elle ressentait en rapport à sa scolarité et l'anorexie au travers d'un acharnement au travail et d'un rapport direct qu'elle établissait entre ses résultats scolaires et son poids.

Pour le reste, ses relations à ses parents semblaient sereines, le sujet faisant état de valorisation, et que ses parents la mettaient en garde contre son acharnement au travail. Elle faisait également état de soutien de la part de ses frères et sœurs. Les amis de la même manière apparaissaient source de soutien et de détente. En ce qui concernait sa relation aux enseignants, Natacha n'exprimait pas de relation négative avec eux mais une importance de leur jugement quant à sa propre estime de soi et la façon dont elle s'évaluait. Enfin, une activité extrascolaire, la musculation (qu'elle associait également aux chiffres et à son anorexie) apparaissait comme une source de stress supplémentaire.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait que seuls les scores de symptomatologie dépressive et d'idéations suicidaires se maintenaient à un

⁵⁹ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.7., p. 193

niveau élevé, avec une diminution du score de stress scolaire, et des scores de burnout qui se maintenaient à un niveau faible. Ces données quantitatives confirmaient les données de l'entretien dans lequel ce sujet verbalisait une distinction entre sa souffrance et le vécu particulier de sa scolarité. Il semble également que la chute des scores au niveau du stress scolaire coïncident avec les effets de la psychothérapie engagée. Ces scores distinguaient ainsi sa problématique de celle d'un syndrome d'épuisement scolaire.

Les données projectives vont également dans ce sens, caractérisées de l'omniprésence de l'angoisse laissant peu de place à l'expression d'un imaginaire serein. La massivité des défenses mobilisées face à cette angoisse donne l'impression d'une pénurie fantasmatique ou au contraire d'une inhibition rigide. Au test de Rorschach, une importante fragilité narcissique se retrouve au travers d'une instabilité de la représentation de soi et de son enveloppe, observée par la présence majoritaire de contenus morcelés détériorés et renvoyant à l'anatomie humaine. La pulsion de mort semble donc dominer la dynamique psychique avec l'absence d'interactions et d'actions et une majorité d'actions subies renvoyant à la mort. Les réponses révèlent également une difficulté à se situer à un stade sexué, ainsi qu'à investir des imagos parentaux généralisées. Lorsqu'il y a prise de position par rapport à l'objet les réponses adoptent un caractère agressif ou menaçant. D'importantes difficultés relationnelles semblent ainsi appuyées par l'observation d'un vide de relation, et du caractère destructeur et angoissant que celles-ci pourraient avoir. Au test du T.A.T les réponses contrastent à ce titre par la projection de relations d'objet généralisées et érotisées aux planches les sollicitant, mais le rapproché libidinal est cependant porteur d'une certaine insécurité et les relations projetées se jouent sous l'angle de la conflictualité interpersonnelle. Il apparaît ainsi que des assises œdipiennes soient possibles, malgré qu'elles semblent encore fragiles. On note alors, probablement comme recherche de réassurance des difficultés que nous venons de voir, une recherche démesurée de relation et une intolérance à la solitude. De la même manière, on relève une difficulté du Moi à supporter les affects agressifs ou encore la régression, pour sa part nettement insécurisante et génératrice d'angoisse, suggérant des atteintes au niveau des stades de vie et/ou relations d'objet précoces. Les affects dépressifs paraissent de leur côté plus facilement élaborables.

Il semble donc, au vu de l'ensemble de ces données, que la problématique de Natacha illustre le tableau d'une souffrance psychique d'un ordre plus profond et plus ancien dans son histoire de vie. Les troubles rapportés du comportement alimentaire semblent s'expliquer par

l'atteinte narcissique remarquée au travers des protocoles projectifs. On comprend cependant que les enjeux scolaires aient pu entrer dans cette dynamique pathologique et en devenir l'un des symptômes, exprimé par le stress scolaire, du fait de ce manque de distance à l'autre. On soulignera alors que ces caractéristiques intrapsychiques n'auront à priori pas eu d'influence sur un syndrome d'épuisement scolaire.

2. GROUPE II :

Cas de Armelle

Observations générales :

Les protocoles de tests projectifs de Armelle semblent démontrer une dynamique psychique névrotique, qui paraît relativement stable malgré encore une certaine fragilité narcissique et relationnelle⁶⁰.

On se souvient qu'au niveau du discours de ce sujet, concernant le thème du stress scolaire et de la pression, on relevait une majorité d'inférences positives. Il était question d'une bonne gestion du travail afin de ne pas stresser et d'une bonne résilience face à l'échec. Le sujet exprimait ainsi ne pas se mettre de pression concernant son travail scolaire. Fille unique, du soutien et des encouragements étaient relevés de la part des parents, l'épanouissement personnel semblant être visé avant tout. Les avis étaient plus partagés quant à la relation aux pairs ; à la fois marquée de compétition, mais aussi parfois d'entraide. De la même manière, en ce qui concernait la relation aux enseignants, celle-ci était à la fois empreinte d'un ressenti de pression tout autant que d'un sentiment d'écoute et de soutien. Enfin, une activité extra-scolaire, une passion pour l'art-plastique, apparaissait compter plus que la réussite scolaire et en minimiser l'importance.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait que les scores aux trois échelles de stress scolaire, de symptomatologie dépressive et de burnout diminuaient d'une année sur l'autre. Cependant seul le score de symptomatologie dépressive restait malgré tout élevé. Le discours laissait transparaître des éléments pouvant renvoyer à une symptomatologie dépressive, par l'expression de blessures narcissiques. Il pouvait aussi renvoyer à un stress scolaire, au travers des différents enjeux à tenir. Toutefois, le sujet n'a pas développé plus amplement ces deux points. On remarquait que l'assurance d'une orientation positivement investie après le lycée, et sans enjeux de résultats scolaires si ce n'était l'obtention de l'examen du baccalauréat, semblait avoir permis un dégageant des enjeux scolaires, et expliquer la diminution des scores de stress scolaire et de burnout. On

notait alors une différenciation entre syndrome d'épuisement scolaire et symptomatologie dépressive du fait que ce facteur essentiellement académique ne semblait pas avoir eu d'influence sur cette dernière.

Au niveau des données projectives, les réponses donnent une élaboration riche et vivante des représentations évoquant les qualités artistiques de Armelle, avec un accès souple à l'imaginaire. Les assises narcissiques apparaissent quelque peu fragiles avec quasiment autant de réponses renvoyant à l'unité que de réponses faisant état de morcellement. Cependant, la quasi absence de contenus détériorés indique une gestion efficace de l'angoisse par les défenses, permettant que celle-ci s'exprime au travers de réponses plus élaborées. Les projections unitaires restent pour leur part symboliquement significantes de vie mais sous condition de s'inscrire dans la relation à l'autre. Au niveau des identifications sexuelles, malgré que le masculin soit bien identifié, on notera le caractère ambigu des représentations dont la symbolique renvoie autant au genre masculin que féminin. Ces observations suggèrent une difficulté d'identification au féminin par manque de représentations stables. Au T.A.T les récits sont élaborés et développés avec la mise en relation des personnages, la dramatisation et l'érotisation des relations. Les relations érotisées projetées laissent entrevoir des assises œdipiennes relativement stables, mais toutefois marquées de la présence prégnante de l'instance surmoïque au travers des réponses. Il en ressort que l'érotisation de la relation soit ainsi associée à une certaine notion d'interdit, semblant entraver le rapport au sexe opposé. On peut suspecter que ces mouvements surmoïques tiennent également leur part dans une angoisse d'abandon s'illustrant par exemple au travers d'une relation insécurisée à l'imgo maternelle. La prévalence de cette instance dans la dynamique psychique évoque ainsi un tableau obsessionnel. Les relations à l'autre apparaissent de ce fait dans l'ensemble positivement investies mais peuvent tout même s'avérer porteuses d'angoisse et semblent alors témoigner encore d'une fragilité du Moi dans la relation à l'autre.

Il semble donc au vu de l'ensemble de ces données que Armelle puisse présenter une certaine dépressivité inhérente à une dynamique adolescente encore fragile, probablement en voie de structuration. On peut noter à contrario qu'elle n'aura pas eu d'incidence sur le burnout, auquel cas il nous aurait été possible de continuer à l'observer, à l'instar de la symptomatologie dépressive, sur les mesures d'échelles en T2.

⁶⁰ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.8., p. 219

Cas de Cyril

Observations générales :

Il semble d'après les protocoles de tests projectifs que Cyril présente une dynamique psychique névrotique dominée par la pulsion de vie, témoignant d'un bon équilibre pulsionnel, bien qu'encore marqué au sortir de l'adolescence de difficultés relationnelles à un niveau érotisé⁶¹.

On se souvient qu'au niveau du discours de ce sujet, une majorité d'inférences positives étaient émises en rapport au thème du stress et de la pression scolaire. Le sujet rapportait ne pas se mettre la pression, privilégiant le plaisir et l'intérêt à étudier. La réussite scolaire était fortement relativisée, entre autre par le fait de l'investissement de centres d'intérêt différents, notamment la musique. Cette passion pour la musique pouvait ainsi avoir autant d'importance, voire plus, que la scolarité, et constituait également une source de revenus grâce à des petits concerts. Les attitudes parentales étaient décrites comme donnant la primauté au libre choix, ainsi qu'à l'épanouissement personnel. Les relations à la fratrie apparaissaient sereines et le sujet témoignait d'une absence de rivalité.

En première année de fac d'espagnol, Cyril rapportait néanmoins souffrir de solitude et d'isolement, encore accentué au moment de l'entretien par une période de grèves étudiantes. L'année précédente de terminale avait également été vécue sous ce même contexte social, malgré une bonne ambiance et une absence de compétition entre les élèves. La relation aux enseignants était pour sa part marquée du ressenti avec certains d'entre eux d'un manque de pédagogie.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait des scores élevés de stress scolaire, accompagnés d'une diminution des scores de symptomatologie dépressive entre T1 et T2, et des scores faibles de burnout. Nous avons été interpellés par le fait que Cyril rapportait des scores élevés à l'échelle de stress scolaire alors qu'il avait néanmoins été regroupé, d'après son entretien, avec le groupe de sujets déclarant ne pas ressentir de stress ni de pression en lien à leur scolarité. Or, on constatait que le fait que le score de stress scolaire se maintienne à un niveau élevé, dans le même temps que les

⁶¹ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.9., p. 249

scores de symptomatologie dépressive et de burnout diminuaient, aurait alors été le signe d'un bon investissement des nouvelles études suivies.

Au niveau des protocoles projectifs, les réponses démontrent une richesse du monde intérieur, imaginaire et créatif évoquant les qualités artistiques de Cyril. La souplesse des défenses permet un bon accès à la pensée débouchant sur des projections vivantes, animées et variées. Une faiblesse d'ancrage dans les éléments de la réalité objective laisse quant à elle libre cours à l'imaginaire et à la projection. Les assises narcissiques apparaissent de qualité avec une représentation de soi majoritairement unitaire et vivante, bien investie qualitativement. Les identifications sexuelles semblent relativement de qualité, et le sujet bien inscrit par rapport au genre masculin qui est le sien. Cependant, lorsque les perceptions d'identifications sexuelles masculines apparaissent accompagnées de perception du féminin, de l'angoisse émerge au travers d'un flou des limites entre dedans et dehors. Il est possible d'attribuer cette angoisse à un mouvement surmoïque interdisant encore au Moi la relation libidinale érotisée à l'autre, signifiée par le sujet au cours de l'une de ses réponses par la projection d'un « empêchement ». On observe pour le reste de bonnes capacités relationnelles au travers de projections de mises en relation positives de jeu ou de danse et peu d'angoisse se rattachant aux représentations de relation, ainsi à condition que celles-ci n'impliquent pas l'érotisation du lien. Les relations paraissent de ce fait bien investies libidinalement selon un mode de relation d'objet génitalisé. Au T.A.T, les réponses suggèrent l'expression d'assises œdipiennes stables, où la conflictualité se porte autant à un niveau intra-personnel qu'interpersonnel, et où elle trouve sa résolution dans un investissement positif de l'avenir. Les planches pouvant solliciter les imago parentaux révèlent de même des relations sécures à ces dernières qui apparaissent protectrices et bienveillantes. On peut donc supposer pour ces protocoles un tableau de structure névrotique à caractère obsessionnel, avec une tendance à l'intellectualisation et à l'introspection comme mécanismes de défense prédominants.

Il apparaît donc au vu de l'ensemble de ces données, que les observations faites à partir des données des tests projectifs aillent dans le même sens que le reste des observations tirées des différentes analyses. A savoir, ce sujet ne semble pas présenter de souffrance psychique, mais au contraire une dynamique pulsionnelle relativement équilibrée. Les scores de stress observés semblent témoigner de ce fait d'un bon investissement de ses études, et ainsi ne pas avoir d'incidence pathologique sur sa santé psychique.

Cas de Enzo

Observations générales :

Il apparaît d'après les protocoles des tests projectifs que Enzo présente une importante fragilité de son équilibre psychique, semblant s'inscrire sous un registre narcissique phallique, avec une précarité des limites soi/non-soi et des relations d'objet marquées d'angoisse de perte⁶².

Au niveau des données du discours, on se souvient que Enzo était en première ES au moment de l'entretien. Il s'exprimait quant au thème du stress scolaire avec une majorité d'inférences positives, rapportant trouver dans sa scolarité du plaisir et de l'intérêt à étudier, une absence de pression, de la confiance en soi, néanmoins avec une charge de travail qui lui était parfois difficile à supporter. Sa relation à ses parents était marquée d'ambivalence ; conflictuelle, il la décrivait autant en termes de dévalorisation que de valorisation et de confiance, pouvant induire chez lui un stress par rapport à ses résultats scolaires, du fait d'attentes perçues comme élevées de leur part. Sa relation à son frère était quant à elle caractérisée d'une comparaison valorisante à son avantage du fait des difficultés scolaires de celui-ci et de ses difficultés relationnelles vis-à-vis de ses parents.

Au sein de son environnement scolaire, les relations aux pairs étaient décrites essentiellement en termes d'entraide, de bonne ambiance, mais avec le besoin de se sentir entouré, l'inverse pouvant avoir un impact important sur son travail scolaire. La relation aux enseignants était également exprimée avec une majorité d'inférences positives mais était, de la même manière que pour les parents, marquée d'ambivalence. Le sujet témoignait ainsi autant d'encouragement et de bonnes relations, d'un bon encadrement et d'une pédagogie appréciée, que de pression et de dévalorisation, pouvant avoir un impact sur son moral. Enfin, le sujet s'investissait dans un sport : le handball pratiqué de façon intensive l'année passée (18 heures par semaine) et diminué à 7 heures par semaine au moment de l'entretien. Cette activité lui apportait de la détente et du plaisir.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on notait une diminution des scores de stress scolaire et de symptomatologie dépressive, malgré que le

⁶² L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.10., p. 283

score de stress scolaire restait au-dessus du score seuil en T2. Les scores de burnout demeuraient pour leur part, en T1 comme en T2, en dessous du score seuil. Les données qualitatives de l'entretien indiquaient alors que le sujet aurait traversé plus de stress pendant son année de seconde que pendant son année de première, pouvant expliquer la diminution observée au niveau du score de stress scolaire. S'agissant du score de symptomatologie dépressive élevé en T1 et nettement diminué en dessous du score seuil en T2, peu d'éléments apparaissaient dans le discours à ce sujet, si ce n'était des difficultés familiales rencontrées l'année précédente autour de son petit frère. Ainsi, il était possible de supposer que le score de symptomatologie dépressive aurait diminué du fait d'un apaisement relatif au sein de la famille. Les scores de symptomatologie dépressive observés en T1 pour Enzo ne semblaient pas de ce fait avoir de liens avec le vécu de sa scolarité. On remarquait également que les facteurs de protections tels que ceux détaillés plus loin vis-à-vis du stress scolaire et du burnout se seraient avérés efficaces.

Du côté des protocoles projectifs, ces derniers apparaissent fortement inhibés, avec une angoisse omniprésente au protocole du rorschach entraînant des chocs à chaque planche. La pulsion de mort domine, caractérisée par les connotations de destructivité et d'agressivité de la plupart des réponses. La représentation de soi et les assises narcissiques apparaissent en grande précarité, exprimées par une majorité de perceptions morcelées du corps et d'une fragilité dans les limites soi/non-soi. On remarque également une problématique de castration au travers des symboliques sexuelles par la quasi absence du féminin dans ce protocole et la nature des réponses pouvant renvoyer au masculin indiquant qu'elles s'inscrivent sous un registre phallique. Pour le reste, les identifications sexuelles apparaissent floues et mal différenciées. Le sujet, bien que projetant majoritairement dans ses réponses une symbolique se référant au masculin, n'élabore pas sa propre position quant à l'un ou l'autre sexe. Au niveau des relations d'objet, l'absence d'interactions et d'actions souligne encore l'abrasion fantasmagique de ce protocole. L'inhibition de l'imaginaire se ressent ainsi par une majorité de réponses qui apparaissent comme figées, dénuées de vie et de mouvement. Des planches sollicitant à un niveau latent les représentations de relations font l'objet de projections d'angoisse et/ou d'agressivité et le mode d'entrée en contact à l'objet apparaît menaçant et potentiellement destructeur pour le Moi, qui évite donc autant que possible de s'y retrouver confronté. On observe au contraire des représentations souvent isolées, détachées voire clivées les unes des autres tout comme le sujet semble détaché lui-même du matériel manifeste des planches, par une mise à distance défensive.

Au T.A.T les réponses sont de la même manière difficilement développées, l'inhibition domine et abruse l'expression de la pulsionnalité. Les personnages sont de manière générale peu mis en relation, et lorsqu'ils le sont, celle-ci apparaît peu détaillée. Après l'inhibition du discours et les précautions verbales, ce sont les procédés narcissiques qui occupent le devant du tableau, dans un but d'évitement de la pulsionnalité et des représentations suscitées par un raccrochage à l'image de soi. Lorsque ces procédés d'évitement ne parviennent pas à contenir totalement la pulsionnalité, celle-ci s'exprime alors de façon massive. L'agressivité apparaît ainsi difficilement élaborable et entraîne l'émergence de processus primaires. Le rapproché mère-fils semble également insécurisant. Des défenses par isolation et mise à distance, insistant sur les limites narcissiques et empêchant la relation et l'expression d'affect, semblent nécessaires pour préserver l'intégrité des personnages lorsqu'ils sont confrontés l'un à l'autre. La régression révèle de même des milieux hostiles et la pulsion de destruction les accompagnant est susceptible d'éveiller des mouvements dépressifs. Les modalités relationnelles mettent en effet en avant une problématique de perte d'objet, évoquant un caractère anaclytique de la relation. Ces protocoles suggèrent donc, par ces différentes caractéristiques, un tableau de fonctionnement limite de la personnalité à tendance narcissique.

On constate alors que les données de l'entretien ainsi que psychométriques détonnent avec les données projectives si ce n'est pour l'expression de l'ambivalence dans les relations et d'un besoin important d'étayage pouvant avoir un effet délétère sur la santé psychique du sujet. Le discours de Enzo, qui n'aurait à priori rien laissé paraître d'une telle fragilité psychique, dénoterait à ce titre une adaptation « de surface » à son environnement. Les défenses que son organisation psychique présente, comme nous l'avons vu de l'ordre du clivage et de l'isolation, évoquent les défenses d'un Moi tout-puissant et le préservent sans doute à ce niveau de se dévoiler face à son environnement et à ses relations. Il est probable que celles-ci le protègent également d'une décompensation. On peut supposer de ce fait que ces mêmes défenses ne lui permettent pas de s'engager de façon trop importante dans sa scolarité et on note que pour ce sujet également, la fragilité de son organisation psychique, mise à part « l'efficacité » de son système défensif, ne semble pas avoir eu d'incidence sur le syndrome d'épuisement scolaire.

Cas de Souhila

Observations générales :

Il semble d'après les protocoles de tests projectifs que Souhila présente une dynamique psychique appartenant au registre génital névrotique. Cependant celle-ci semble encore en voie de structuration, par une certaine fragilité au niveau des identifications, néanmoins équilibrées par de bonnes assises œdipiennes et narcissiques⁶³.

En première ES au moment de l'entretien, on se souvient qu'au niveau du discours de ce sujet, une majorité d'inférences positives étaient émises concernant le thème du stress scolaire. Cette question faisait l'objet essentiellement du témoignage d'un plaisir et d'intérêt à étudier, avec une capacité importante de résilience face à l'échec, ainsi que de la confiance en soi. Souhila témoignait néanmoins d'un impact potentiel des résultats scolaires sur son moral, notamment dans le cas d'un sentiment de faible retour sur investissement compte tenu du travail fourni. Nous avons vu également comment une problématique de l'ordre d'une revendication sociale pouvait sous-tendre la motivation au travail scolaire chez ce sujet.

Les attitudes parentales étaient essentiellement ressenties comme caractérisées de confiance à son égard et d'encouragement, et le sujet mentionnait une absence d'enjeux scolaires au niveau familial concernant la nature de sa réussite. La relation à la fratrie apparaissait source de motivation, par une volonté de réparation envers ses frères aînés du fait d'un sentiment d'injustice vécu à leur encontre par rapport à leur propre parcours scolaire.

La relation aux pairs se révélait pour sa part marquée de solitude et d'isolement, ainsi que d'un sentiment de jalousie perçu à son encontre et d'un sentiment d'exclusion. La relation aux enseignants était également explicitée majoritairement en terme négatifs, avec un sentiment d'injustice, notamment au travers de l'impression d'être sous-notée dans ses résultats scolaires, ce qui pouvait entraîner chez elle du découragement. Enfin, aucune activité extra-scolaire particulière n'était pratiquée.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait que Souhila relevait des scores faibles à toutes les échelles et ce, sur les deux temps de mesure. Elle partageait cette caractéristique avec trois autres sujets de l'échantillon, mais constituait

⁶³ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.11., p. 309

néanmoins un cas particulier. On retrouvait en effet chez elle les caractéristiques que nous venons de voir, relatives au groupe rapportant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité. Cependant, ce cas se distinguait des trois autres sujets à avoir des scores faibles à toutes les échelles sur les deux temps de mesure essentiellement dans sa relation aux enseignants. En effet, cette élève ressentait de la part du corps enseignant en général un sentiment d'injustice prenant sa source dans l'histoire de la scolarité marquée d'échec et d'exclusion de ses frères aînés. Il était ainsi possible de supposer qu'à la différence des autres sujets, elle s'était dégagée de la question, essentielle vis-à-vis du stress scolaire et du burnout, de l'impact que pouvait avoir sur elle sa relation aux enseignants, que celle-ci fût bonne ou mauvaise. Elle en aurait été de ce fait, à l'instar des trois autres sujets rapportant exclusivement une bonne relation à ces derniers, également préservée.

Les protocoles projectifs témoignent d'une richesse du monde intérieur, imaginaire et créatif avec une dominance de la pulsion de vie. Les réponses sont vivantes et expriment du mouvement et de la relation, indiquant un investissement unitaire de la représentation de soi ainsi que de bonnes assises narcissiques. Il perdure cependant encore chez Souhila une certaine ambivalence dans le repérage des genres ainsi que dans sa propre identification au genre féminin, les représentations du féminin pouvant éveiller de l'angoisse rendant difficile l'élaboration de la réponse. Les mises en relations témoignent pour leur part de bonnes capacités relationnelles au travers d'un jeu sain de rivalité de l'ordre du registre œdipien. Au T.A.T les personnages apparaissent de la même manière mis en relation selon une modalité génitalisée. L'érotisation des relations suscite cependant de vifs mouvements de rejet au travers desquels les personnages peuvent se voir disqualifiés narcissiquement, évoquant une interdiction surmoïque omniprésente à ce niveau. On observe à contrario de bonnes capacités de plongée dans les affects, ainsi qu'une souplesse des défenses. La régression semble aisément possible, renvoyant à une imago maternelle perçue comme empathique et bienveillante. L'ensemble de ces observations évoquent le registre d'une structure névrotique de type obsessionnelle, fortement marquée d'un surmoi pouvant teinter d'interdit la relation à l'autre si celle-ci apparaît érotisée.

Il est donc possible, au vu de l'ensemble de ces données, de supposer que l'équilibre psychique observé au travers des tests projectifs ait, outre différents facteurs environnementaux favorables, permis à ce sujet les capacités de résilience qu'elle aura démontré en termes d'« histoire scolaire familiale ». Ainsi sa dynamique de vie dominante

relevée au niveau intrapsychique, de même que ses assises narcissiques satisfaisantes l'auront probablement autorisé à se positionner dans un investissement « réparateur » du champ scolaire, au contraire de l'avoir rejeté. De cette position par nature défensive, elle se serait a priori protégée de tout potentiel pathogène de son environnement scolaire, dont elle serait de fait, détachée, et de la part duquel elle n'attendrait, par définition, aucun soutien.

Cas de Margot

Observations générales :

Il semble d'après les protocoles de tests projectifs que Margot présente le tableau d'une organisation limite de la personnalité, avec certaines difficultés relationnelles et des assises narcissiques quelques peu précaires⁶⁴.

En première année de fac de droit au moment de l'entretien, Margot abordait le thème du stress avec une majorité d'inférences positives, faisant état d'une bonne gestion du travail et d'un sentiment de défi vis-à-vis de potentielles difficultés rencontrées. Elle ajoutait également ressentir moins de stress en première année d'études supérieures qu'au lycée. Elle évoquait sa relation à ses parents exclusivement en termes positifs : rapportant de la confiance, du soutien, un épanouissement visé, de l'encouragement, un encadrement bienveillant, ainsi qu'une absence de pression de leur part. La relation à la fratrie (deux frères et une sœur, elle étant la seconde) était de la même manière exclusivement énoncée en termes positifs : faisant mention d'une bonne entente et d'une absence de rivalité. La réussite académique du frère aîné apparaissait de surcroît une source de motivation comme un modèle à dépasser. La relation aux pairs apparaissait également exclusivement décrite en termes positifs avec du soutien entre les élèves et de l'entraide. De même la relation aux enseignants était exclusivement rapportée en termes positifs avec une absence de pression et un sentiment d'autonomie. Enfin, une activité extra-scolaire, la danse, était pratiquée régulièrement et était source de détente et plaisir, ceci complété encore par la fréquence de sorties entre amis.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait des scores faibles aux trois échelles sur les deux temps de mesure, avec de surcroît une diminution du score de stress scolaire pouvant s'expliquer par le passage de l'année de terminale à la première année d'études supérieures. Ces scores faibles pouvaient trouver leur explication dans les caractéristiques que nous avons vu ci-dessus, relatives au groupe rapportant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité, mais encore accentuées par le fait qu'il n'était fait état chez ce sujet qu'exclusivement d'inférences positives concernant les différents thèmes abordés quels qu'ils soient. Ainsi, à la particularité de deux autres sujets, Margot

⁶⁴ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.12., p. 337

faisait partie des seuls sujets sur l'ensemble de l'échantillon à n'émettre exclusivement que des inférences positives, et ce particulièrement concernant ses relations à ses enseignants. Il n'était de ce fait à ce niveau question d'aucune expérience aversive.

Ainsi, avec ces deux sujets, elle était une des seules à avoir la particularité sur notre échantillon de réunir conjointement les trois critères suivants : de faibles enjeux de réussite en lien à sa scolarité, une relation de confiance de la part de ses parents, ainsi qu'une relation de confiance partagée avec ses enseignants. Il s'agissait là des seuls critères la distinguant des autres sujets de l'échantillon tous groupes confondus, et pouvant expliquer la raison pour laquelle elle obtenait des scores faibles aux trois échelles évaluées, de façon constante dans le temps.

Les données projectives rapportent de leur côté une présence importante d'angoisse. Les réponses sont concises mais la pulsionnalité parvient tout de même à s'exprimer, malgré une forte inhibition et des défenses rigides. Les procédés d'évitement par investissement narcissique sont également présents en nombre important. Les assises narcissiques apparaissent quelque peu fragiles du fait d'une représentation de soi partagée entre contenus unitaires, morcelés et inanimés. L'émergence d'angoisse peut parfois atteindre le contenu des réponses et empêcher une meilleure élaboration de celles-ci. Au protocole de Rorschach on ne trouve pas d'identifications féminines stables et le masculin apparaît refoulé dans son caractère phallique, ne laissant plus la place qu'à un féminin chargé de toute puissance, lui-même difficilement identifié dans sa spécificité. Il semble de ce fait compliqué pour le sujet de projeter des identifications sexuelles stables et de se rattacher au genre féminin qui est le sien. Au T.A.T, les personnages sont mis en relation, celle-ci pouvant s'inscrire sous un registre généralisé. Cependant l'érotisation des relations est rare et entraîne régulièrement des mouvements d'inhibition ou des projections au caractère menaçant, laissant entrevoir une insécurité pour le Moi. La fonction d'étayage de l'objet prend alors le relais face à une représentation de perte d'objet. Le test de Rorschach ne donne pour sa part aucune mise en relation. Les perceptions apparaissent le plus souvent unilatérales et comme clivées les unes des autres sans contact entre elles et on note la présence d'angoisse projetée aux planches sollicitant les représentations de relation par des contenus au caractère menaçant. La difficulté à appréhender une relation d'objet sécurisée semble corroborée par le fait que l'angoisse suscitée soit capable d'entraîner un flou dans les limites entre soi et non soi, ou entre extérieur et intérieur. Enfin, on relève également une angoisse d'abandon ainsi qu'une insécurité du monde interne régressif. Ainsi la présence de réponses présentant un aspect névrotique dans

un contexte œdipien, cependant coexistant avec une présence importante d'éléments relatifs à un fonctionnement limite semble indiquer encore une possible évolution de l'organisation psychique vers le primat du génital.

Il ressort donc d'après l'ensemble de ces données, que les données qualitatives de l'entretien ainsi que les données psychométriques longitudinales aillent dans un sens relativement opposé aux données recueillies à l'aide des tests projectifs. En effet, ces derniers semblent indiquer comme nous l'avons vu une structure psychique marquée de fragilité dans les relations d'objet ainsi qu'à un niveau narcissique, or, en ce qui concerne la question du stress scolaire et du burnout, on ne retrouve pas ces difficultés. Il est possible ici de supposer que ces difficultés relationnelles et cette fragilité narcissique, plutôt que de se retrouver au niveau du vécu de la scolarité, aient pu à l'inverse avoir un effet protecteur pour le sujet. Cela lui aurait imposé une mise à distance de l'autre, dans le cadre de son environnement scolaire tout du moins, et l'aurait empêché d'en ressentir trop fortement de potentielles attentes ou dépréciations.

3. GROUPE III :

Cas de Emilie

Observations générales :

Il semble d'après les protocoles de tests projectifs que Emilie présente une structure psychique névrotique qui, bien qu'encore fragile, démontre une dynamique pulsionnelle se rattachant à la vie. La nature des relations d'objet apparaît génitalisée, quoiqu'encore teintée d'une certaine insécurité⁶⁵.

On se souvient qu'au niveau du discours de ce sujet, en terminale S au moment de l'entretien, le thème du stress scolaire avait amené le témoignage du vécu l'année précédente d'une expérience dont la symptomatologie évoquait celle d'un syndrome d'épuisement, traversé pendant quelques mois durant son année de première. Elle rapportait de ce fait qu'elle a appris à fortement relativiser depuis les enjeux de sa scolarité. Une majorité d'inférences négatives étaient cependant encore émises à ce niveau.

Au niveau des attitudes parentales, décrites exclusivement en termes positifs, on relevait de la confiance, un épanouissement visé avant tout, du soutien et de l'encouragement. Emilie est fille unique. La relation aux pairs était abordée majoritairement en termes positifs, avec une bonne ambiance, des amis source de soutien ainsi qu'une absence de compétition. Une relation amoureuse était également citée comme source importante de soutien. La relation aux enseignants était à l'inverse exclusivement l'objet d'inférences négatives, avec un vécu de pression, de dévalorisation et le sentiment d'un manque de reconnaissance de son travail. Le sujet mentionnait avoir particulièrement éprouvé ce type de difficultés à son passage au lycée, notamment d'avoir subi pour la première fois les brimades répétées d'une enseignante de mathématique, matière qu'elle investissait alors de façon privilégiée. Enfin, de l'équitation était pratiquée à un haut niveau, notamment de la cascade équestre, et permettait une valorisation autre que scolaire, en même temps que de la détente et du plaisir.

⁶⁵ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.13., p. 365

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait une diminution des scores de stress scolaire et de symptomatologie dépressive, mais un maintien élevé du score de burnout. On retrouvait au niveau des scores en T1, les traces de l'épisode de burnout relevé dans l'entretien, par des scores élevés aux trois échelles du stress scolaire, de la symptomatologie dépressive et du burnout. Ces scores élevés aux trois échelles en T1 ne nous permettaient cependant pas d'établir de liens de causalité entre le burnout et la symptomatologie dépressive en ce que l'un eût été susceptible d'entraîner l'autre. On observait en T2 que ces scores de stress scolaire et de symptomatologie dépressive avaient diminué, mais pas celui du burnout. Nous avons alors supposé un effet de désengagement des enjeux de résultats scolaires. Ces observations nous amenaient à nous intéresser au relativisme dont faisait preuve ce sujet, ainsi qu'à d'autres moyens de défenses dont elle disposait, tel qu'un environnement relationnel étayant, qui avait pu lui permettre de se protéger plus efficacement du syndrome d'épuisement afin que celui-ci ne touche pas (ou plus ?) d'autres domaines de sa vie et de sa santé. De ce fait, bien que le score de burnout s'était maintenu dans le temps à une valeur approximativement équivalente, et demeurant un facteur pathologique l'amenant à désinvestir son activité scolaire, il n'avait pas été suivi d'une poursuite de la symptomatologie dépressive ni d'un stress scolaire chronicisé.

Au niveau des données projectives on observe une certaine rigidité des défenses qui, bien que permettant des projections variées au travers de représentations élaborées, ne laisse pas beaucoup de place à l'expression de la pulsionnalité. La représentation de soi apparaît majoritairement unitaire, mais les assises narcissiques peuvent être fragilisées par la potentialité d'une agressivité projetée sur l'extérieur. Si une certaine ambivalence de la symbolique des réponses laisse entrevoir parfois une instabilité des identifications sexuelles, Emilie semble toutefois bien repérée par rapport au genre féminin auquel elle appartient. On note cependant une difficulté d'investissement du masculin suggérée par le choix des planches les moins aimées. On trouve ensuite peu de projection d'interaction et une majorité de dénominations simples, dont une s'inscrivant sous un registre narcissique d'image en miroir, suggérant une mise à distance relationnelle du fait de barrières défensives laissant peu de place à l'autre. Au T.A.T les personnages apparaissent plus amplement mis en relation et les relations d'objet apparaissent génitalisées et érotisées. Là encore on relève un certain rejet du côté du personnage féminin envers le personnage masculin, que l'on peut alors questionner tel que l'évoquent les énoncés, sous l'angle d'un refoulement par nécessité pour le Moi de mettre à distance la réalisation d'un fantasme de séduction ainsi que de ne pas en reconnaître le désir

l'accompagnant. Enfin, on observe une difficulté à la régression, illustrée par la mobilisation massive de défenses rigides de type formation réactionnelle et d'une thématique d'abandon et de rejet parvenant à s'échapper sous couvert d'un recours au fictif. L'affect de solitude est également difficilement toléré, avec un recours à des procédés anti-dépressifs et à de l'inhibition et les personnages (introduits ou manifestes) sont alors perçus comme isolés, laissant transparaître un manque de sécurité dans la relation à l'autre.

L'ensemble de ces données nous suggèrent donc l'importance du rôle du soutien social dans l'épisode pathologique qu'aura traversé ce sujet. En effet, il aura sans doute permis, malgré l'insécurité relationnelle présente chez Emilie à un niveau intrapsychique, de l'étayer afin de dépasser une souffrance qu'il est maintenant possible de supposer comme étant d'origine exogène, soit réactionnelle à un environnement scolaire délétère. En effet, partant du postulat que la fragilité relationnelle psychique observée par les protocoles projectifs était de même nature au moment des pressions ressenties en provenance du milieu scolaire, cette insécurité pourrait expliquer comment le syndrome d'épuisement aurait pu atteindre des sphères plus profondes de la structure psychique en venant entrer en résonance avec elles, et aboutir de ce fait à une décompensation dépressive. Il est possible d'émettre l'hypothèse que le manque de reconnaissance ressenti en provenance d'adultes référents au niveau scolaire, alors même que la réussite scolaire dont ils sont en partie garants était alors fortement investie, ait pu révéler une angoisse de castration latente et amener à une dynamique dépressive de deuil du champ scolaire.

Au contraire, si l'on supposait que la structure psychique de par sa fragilité était à la source du déclenchement du syndrome d'épuisement ainsi que de la décompensation dépressive manifestée un an auparavant, on pourrait se demander alors pourquoi seule la diminution de ce score de symptomatologie dépressive est observée une année plus tard en T2 et pas de celle du burnout. Il semble ainsi plus probable que si cette souffrance fût d'origine endogène plutôt que réactionnelle ; soit qu'il s'agissait plus d'une problématique dépressive que d'un syndrome d'épuisement ; qu'un score élevé de symptomatologie dépressive eût été encore relevé en T2. De même et surtout, cette problématique dépressive devrait alors se retrouver plus explicitement également au niveau des protocoles des tests projectifs.

Il est donc plus probable de supposer ici que l'on soit en présence d'un cas avéré de burnout, ayant entraîné avec lui un épisode de décompensation dépressive passager et

réactionnel. Le cas de Emilie présente à ce titre la richesse de nous permettre d'observer quels ressorts ont pu être mobilisés par le sujet. Il nous permet également de présumer quels liens a pu avoir le syndrome d'épuisement vis-à-vis de la dépression ; à savoir comment le stress scolaire et le syndrome d'épuisement seraient entrés en résonance avec la structure névrotique de ce sujet présentant une fragilité relationnelle à un niveau intrapsychique, et auraient abouti à une décompensation dépressive.

Cas de Daniel

Observations générales :

Il semble d'après les protocoles de tests projectifs que Daniel présente une certaine fragilité de son équilibre psychique, avec des assises narcissiques relativement précaires et des modalités de relation d'objet anaclitiques suggérant une organisation limite de la personnalité⁶⁶.

On se souvient qu'au niveau du discours de ce sujet, en terminale S au moment de l'entretien, autant d'inférences positives que négatives étaient émises concernant le thème du stress scolaire. Ainsi, Daniel rapportait ne pas se mettre la pression, avoir relativement confiance en lui-même ; mais aussi à contrario, ressentir du stress face à l'examen, tolérer difficilement la charge de travail, et avoir peur de devoir redoubler du fait d'une lassitude générale du lycée. Il parlait cependant majoritairement positivement de sa relation à ses parents et que malgré qu'il perçoive de leur part des attentes élevées, il avait le sentiment de bénéficier d'un encadrement bienveillant et de valorisation. L'épanouissement personnel semblait de ce fait privilégié au sein du milieu familial. Au niveau de la fratrie, avec un grand frère et une petite sœur, il était fait mention d'une absence de rivalité. La relation aux pairs apparaissait plus mitigée avec à nouveau autant d'inférences positives que négatives ; du fait d'avoir connu et subi compétitions et rivalités par le passé dans certaines de ses classes précédentes, alors que sa classe de terminale était plutôt caractérisée de soutien entre élèves et d'une bonne ambiance. Il était d'autre part essentiellement question de pression dans sa relation à ses enseignants. Enfin, aucune activité extra-scolaire n'était pratiquée en dehors du lycée.

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait que Daniel obtenait des scores faibles à toutes les échelles de mesures, excepté qu'en T2, au moment de l'entretien, le score de burnout passait légèrement au-dessus du score seuil. D'après les données du discours, on remarquait que le score de OLBI observé en T2 se serait en majeure partie expliqué par le passage en classe de terminale et par l'échéance de l'examen du baccalauréat. On relevait alors un effet de désengagement de la scolarité, ainsi qu'une

⁶⁶ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.14., p. 389

lassitude du lycée. On observait que l'envie d'évoluer sur un plan personnel apparaissait comme l'enjeu principal de la réussite à l'examen du baccalauréat, afin de pouvoir sortir du lycée et passer à un cursus d'études supérieures. Pour le reste, les scores faibles relevés aux autres échelles sur les deux temps de mesure, se seraient expliqués par les facteurs de protection tels qu'une relation sereine aux parents, empreinte de reconnaissance et de confiance et visant à l'épanouissement du sujet, ainsi qu'un entourage social étayant.

Les protocoles projectifs révèlent des réponses brèves et concises, et l'imaginaire y apparaît inhibé. Le test du Rorschach donne un partage de la représentation de soi entre une perception unitaire et morcelée et les assises narcissiques apparaissent fragiles par le peu de contenance qu'elles offrent aux représentations. La présence de contenus détériorés suggère une fragilité des limites psychiques, le Moi mobilisant alors des défenses rigides afin de se protéger. L'absence d'actions simples projetées donne aux réponses un caractère figé et inhibé. On observe également une identification fragile des genres féminin et masculin, ainsi qu'un faible investissement du genre masculin auquel le sujet appartient. La symbolique sexuelle semble porteuse d'angoisse de castration et se voit refoulée sans possibilité d'élaboration. Cette thématique de castration réapparaît au T.A.T ne trouvant pas de résolution. La nature des relations d'objet suggère quant à elle plutôt un lien anaclitique à l'autre, avec une thématique de perte d'objet récurrente. Au Rorschach les réponses suggèrent une difficulté d'investissement de la relation, une majorité de dénominations simples paraissant viser à contenir défensivement la pulsionnalité. Il apparaît donc que ce sujet recherche peu la relation à l'autre, pouvant contenir pour le Moi une certaine angoisse de destructivité et qui est alors frappée d'inhibition. De la même manière les relations aux imagos parentales semblent occultées et inhibées. On note à l'inverse une certaine efficacité à sublimer l'agressivité et la régression est possible mais dépeint des univers insécurisant. Il en ressort une certaine maîtrise des objets anté-œdipiens mais au sein d'un univers où la réparation semble peu possible. La thématique de la solitude renvoie quant à elle à une problématique pure et simple d'abandon.

Il semble donc au vu de l'ensemble de ces données que la structure psychique de la personnalité de Daniel observée à l'aide des tests projectifs n'ait pas d'incidence sur le vécu de sa scolarité, si ce n'est au travers d'une potentielle ambivalence dans ses relations sociales. Il n'apparaît pas de ce fait que le score de burnout observé au niveau des mesures psychométriques en T2 soit relatif à sa dynamique psychique mais plutôt à un désengagement

du lycée, et au désir de passer à un cursus d'études supérieures, notamment dans une volonté d'autonomie et de détachement d'avec les parents. Pour le reste un équilibre relativement stable et compensé est observé, suggéré d'autant plus par le fait que le sujet ne présentait pas de symptomatologie dépressive.

Cas de Nathan

Observations générales :

Il semble d'après les protocoles de tests projectifs que Nathan présente une structure de type névrotique, avec de bonnes capacités relationnelles quoique subsiste encore quelques fragilités dans les assises narcissiques qui entraîne une certaine insécurité dans le rapport à l'autre⁶⁷.

On se souvient qu'au niveau de son discours, ce sujet, en première S au moment de l'entretien, exprimait avoir traversé l'année précédente un « passage à vide » caractérisé par une souffrance psychique dont la symptomatologie évoquait celle du syndrome d'épuisement. Il reliait cette expérience directement au vécu de sa scolarité, du fait de la chute de ses résultats scolaires au moment de son passage en seconde. Les inférences relatives au thème du stress scolaire étaient de ce fait essentiellement négatives s'agissant de cet épisode, faisant référence à un impact important sur le moral et l'estime de soi. Un stress encore important perdurait également face à l'examen et lors de déceptions face à des résultats attendus meilleurs pour avoir fait l'objet d'un investissement important. Il était cependant à contrario question de relativisme, d'organisation du travail et de confiance en soi afin de se protéger d'une éventuelle répétition de cette expérience de souffrance passée.

La relation aux parents était exclusivement décrite en termes positifs, faisant état d'un encadrement bienveillant de leur part et du fait que la priorité était donnée à l'épanouissement personnel et au libre choix. Le sujet marquait à ce titre dans son discours son accord avec leurs attitudes. La relation au frère cadet ne faisait pas pour sa part l'objet de quelconques rivalités. Au niveau de l'environnement scolaire, on ne relevait seulement qu'une inférence concernant le thème de l'entourage social relative au fait que le sujet pouvait avoir tendance à se comparer de façon dévalorisante aux autres. La relation aux enseignants était pour sa part autant décrite en termes positifs que négatifs : faisant état à la fois d'une certaine pression, mais aussi d'écoute et de soutien. Enfin, on relevait la pratique intensive d'un sport : le rugby, mais qui ne lui procurait plus de détente car était passé à un stade de compétition de haut niveau, donc source supplémentaire de stress et de pression.

⁶⁷ L'entretien, les protocoles projectifs ainsi que leurs analyses figurent en Annexes 3.15., p. 409

Au niveau des scores aux échelles observés de façon longitudinale, on constatait des scores faibles aux trois échelles et ce sur les deux temps de mesure, qui plus est avec une diminution du score de stress scolaire. Il apparaissait donc que l'évènement retranscrit par le discours d'un épisode de burnout ne se retrouvait pas au niveau des scores. Il était possible de supposer que les mesures en T1 avaient été effectuées suffisamment de temps après pour que nous n'en observions plus la manifestation. On supposait à cet effet des capacités de résiliences importantes chez ce sujet. On relevait de plus qu'il n'était mention chez lui d'aucune expérience aversive au niveau de ses relations à ses enseignants, et qu'au contraire, même pour un élève ayant traversé à un moment donné des difficultés scolaires tel que lui, le corps enseignant et l'environnement scolaire en général était vécu comme source de soutien et capable d'écoute. On pouvait donc supposer que son expérience de sa relation à ses enseignants avait été globalement positive et sécurisante pour lui, l'amenant à se différencier des autres sujets de l'échantillon, à l'instar de deux autres, par des scores globalement faibles à l'ensemble des échelles de mesure.

Les protocoles projectifs donnent une impression d'ensemble vivante, témoignant d'une richesse de l'imaginaire et de bonnes capacités d'accès. La représentation de soi apparaît majoritairement unitaire malgré des assises narcissiques pouvant apparaître fragilisées par une pulsionnalité pouvant être porteuse de destructivité ou d'agressivité. La différence des sexes semble bien établie mais on note une instabilité quant aux identifications sexuelles de Nathan. Le masculin semble en effet comme refoulé par la présence de mouvements surmoïques au travers d'une angoisse de castration. Les représentations de relation peuvent quant à elle être l'objet de projections d'angoisse avec une majorité de contenus renvoyant à un caractère agressif ou menaçant, laissant entrevoir une certaine insécurité dans la relation à l'autre. Au T.A.T les récits sont dramatisés et mettent d'avantage les personnages en relation. Les relations d'objet transparaissant alors semblent s'inscrire sous le primat du génital, suggérant des assises œdipiennes stables, non sans éveiller parfois des mouvements surmoïques patents, à la suite desquels les personnages peuvent se trouver disqualifiés narcissiquement, ou mis à distance. On suspecte ainsi des mécanismes de refoulement à l'œuvre dans la confrontation à une représentation érotisée. On relève par ailleurs une certaine difficulté pour le Moi à être confronté à l'affect dépressif, l'esquivant alors par des procédés anti-dépressifs de type humoristique. On note au contraire d'assez bonnes capacités à la régression.

L'ensemble de ces données nous suggèrent ainsi l'importance de l'étayage social dont a bénéficié Nathan afin d'avoir les capacités de dépasser un épisode pathologique évoquant un burnout. Sa sensibilité aux relations sociales, tout autant que sa fragilité à ce niveau, bien que s'inscrivant sous un registre génital, tel que nous le laissent supposer les protocoles des tests projectifs, amène à penser qu'il en aurait été différemment s'il n'avait pu trouver un soutien contenant et rassurant de la part de ses parents et de ses enseignants. Il est pour le reste probable que la nature de sa structure psychique lui ait également permis de démontrer des capacités de résilience efficaces vis-à-vis du burnout, à défaut d'avoir pu l'en protéger. On constate de même ; soit que cet épisode de burnout n'ait pas été suffisamment prolongé pour atteindre des strates plus profondes de la personnalité ; soit que ces dernières ne faisaient pas suffisamment échos au burnout, et ainsi empêchant qu'il entraîne une décompensation plus avancée de l'équilibre psychique de l'ordre d'une dépression.

4. Tableau synthétique : synthèse par groupe

Nous présentons dans le tableau suivant, de façon synthétique, l'ensemble des cas que nous venons de voir, classés en fonction des groupes dans lesquels ils avaient été regroupés en terme de vécu scolaire. Nous obtenons ainsi une vision d'ensemble des protocoles projectifs pour chaque sujet et de la nature des structurations psychiques supposées selon une légende simplifiée. Les codes de couleurs utilisés pour le tableau sont les suivants :

- En rose : on relève chez le sujet un équilibre psychique relativement stable ; soit une dominance de la pulsion de vie, de bonnes assises narcissiques et une image de soi unitaire, de bonnes modalités relationnelles avec principalement des relations d'objet génitalisées post-oedipiennes. La structure psychique se situe plutôt sous un registre névrotique avec une compensation plus ou moins solide et des défenses plus ou moins souples.
- En bleu : on relève chez le sujet un équilibre psychique plus fragile ; soit un entrecroisement des pulsions de vie et des pulsions de mort avec des assises narcissiques pour lesquelles s'entrecroisent image de soi unitaire et morcelée, les limites de l'enveloppe psychique apparaissent de fait insuffisamment définies, entraînant de potentielles difficultés relationnelles. Les relations d'objet peuvent se jouer sous un mode anaclitique. L'organisation psychique peut s'inscrire sous un registre limite ou sous un registre névrotique précaire potentiellement décompensée.
- En gris : on relève chez le sujet une potentielle décompensation de l'équilibre psychique ; soit une dominance de la pulsion de mort, des assises narcissiques précaires avec une image de soi morcelée, ainsi que des difficultés relationnelles. Les relations d'objet de nature anaclitiques apparaissent insécurisantes pour le Moi. La dynamique psychique, en souffrance, présente les traits d'une organisation limite.
- Les sujets apparaissant en rouge sont ceux pour lesquels il était observé en T2 (en gras) ou a été observé en T1 (non gras) un score élevé de burnout à l'échelle de OLBI, ou dont le discours en rapportait l'expérience.
- Les sujets apparaissant en bleu sont ceux pour lesquels il était observé (à l'aide des données du discours ainsi que des scores aux échelles de mesure) une souffrance psychique clairement différenciée de la problématique scolaire.

Tableau synthétique par groupe page suivante :

Groupes établis à partir des entretiens :	Sujets	Hypothèse structurelle	Pulsion de vie / Pulsion de mort	Image de soi	Entrée en contact avec l'objet
GROUPE I : Déclarant ne pas ressentir de stress et de pression (manque pour ROR et TAT David)	Armelle	Névrotique obsessionnel	Entrecroisement des deux	Fragile	Insécurisée mais recherchée
	Cyril	Névrotique obsessionnel	Dominance de la pulsion de vie	Unitaire	Sécurisée
	Margot	Orga° limite -> névrotique	Entrecroisement des deux	Fragile	Insécurisée
	Enzo	Orga° limite narcissique	Dominance de la pulsion de mort	Morcelée	Insécurisée
	Souhila	Névrotique obsessionnel	Dominance de la pulsion de vie	Unitaire	Sécurisée
GROUPE II : Déclarant ressentir du stress et de la pression (manque pour ROR et TAT Camille, Maïlée et Gwenaëlle)	Patricia	Orga° limite dépressive	Dominance de la pulsion de mort	Morcelée dépressivité	Insécurisée -> persécution
	Mélissa	Névrotique hystérique	Dominance de la pulsion de vie	Unitaire	Sécurisée
	Julien	Orga° limite -> névrotique	Entrecroisement des deux	Unitaire	Insécurisée
	Sylvia	Névrotique hystérique	Entrecroisement des deux	Fragile	Insécurisée
	Natacha	Orga° limite -> névrotique	Dominance de la pulsion de mort	Morcelée	Insécurisée
	Julia	Névrotique obsessionnel	Entrecroisement des deux	Fragile dépressivité	Insécurisée mais recherchée
	Faustine	Névrotique hystérique	Entrecroisement des deux	Fragile	Insécurisée
GROUPE III : Tableau nuancé (manque pour ROR et TAT Stéphane)	Emilie	Névrotique obsessionnel	Dominance de la pulsion de vie	Unitaire	Insécurisée
	Nathan	Névrotique hystérique	Entrecroisement des deux	Unitaire	Insécurisée
	Daniel	Orga° limite dépressive	Entrecroisement des deux	Fragile	Insécurisée

4.1. Vue d'ensemble :

A première vue, on constate d'entrée que les différents degrés d'équilibre psychique se répartissent de façon hétérogène sur les trois différents groupes. Qu'il s'agisse du groupe des sujets déclarant ne ressentir ni stress, ni pression en lien à leur scolarité, ou au contraire ceux du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression, ou encore ceux du groupe dit « mitigé », on remarque que les différentes structures ou organisations psychiques marquées des différents codes de couleur se retrouvent répartis sur chacun d'entre eux sans distinction particulière.

Nous n'observons donc pas dans cet échantillon de différence en termes de structures psychiques au niveau des trois groupes établis, selon que le sujet exprime ressentir ou non du stress et de la pression au niveau de sa scolarité. Le cas échéant, il aurait été relevé une répartition homogène intra-groupe des structurations psychiques présentées par les sujets au travers des protocoles de test projectifs et les sujets se seraient regroupés en sous-ensembles de structurations « stables », « fragiles » ou « décompensées ». Il semble apparaître ainsi que le stress scolaire et le burnout ne soient pas liés ni à la nature, ni à l'équilibre de la dynamique psychique. Ces résultats nous amènent donc à avancer que le burnout est un syndrome susceptible de se manifester sur n'importe quel type de personnalité et d'équilibre psychique. Ces résultats appuient l'hypothèse d'un facteur environnemental prédominant relativement à ce trouble, à ce titre que sa source serait principalement exogène plutôt qu'endogène. Cette caractéristique, là encore, différencie le syndrome d'épuisement de la dépression sur un aspect fondamental, car la dépression se caractérise plutôt par un effondrement de l'équilibre intrapsychique, renvoyant sa source à un niveau endogène.

S'agissant de cette problématique nous observons alors différents tableaux selon la structuration ou organisation du sujet, et le fait qu'il manifeste ou non une souffrance psychique ; qu'elle soit de l'ordre d'un stress en rapport à la scolarité, d'un syndrome d'épuisement scolaire ou encore d'une problématique plus profonde telle que la dépression.

4.2. Différents tableaux :

On trouve parmi notre échantillon des sujets qui semblent démontrer au travers des tests projectifs un équilibre psychique relativement satisfaisant. Or, ces sujets sont néanmoins susceptibles de présenter ou d'avoir présenté un syndrome d'épuisement scolaire. Celui-ci se retrouverait ainsi chez des personnes démontrant le tableau psychique d'une structuration névrotique équilibrée. Les cas des sujets Mélissa, Emilie, Nathan ou encore Cyril, nous en apporterait l'illustration. Ces quatre sujets semblent présenter en effet au travers de leurs protocoles de tests projectifs la similarité d'une image de soi unitaire et de relations d'objet généralisées, ainsi que pour Cyril, Mélissa et Emilie une dynamique psychique dominée par les pulsions de vie, ne laissant pas entrevoir de traces d'une quelconque souffrance psychique. Ils auraient manifesté pourtant les symptômes d'un syndrome d'épuisement ou rapportaient en avoir fait l'expérience, par le biais de leur discours ou encore (à l'exception de Nathan) par leurs scores obtenus à l'échelle de mesure du burnout.

Ces observations nous amènent ainsi à supposer que le burnout, bien qu'il soit une souffrance psychique réelle, ressentie de façon aiguë chez le sujet, ne s'observerait pas au niveau de sa dynamique intrapsychique, à la différence de ce que l'on peut observer pour la dépression. Le fait que ce syndrome ne semble donc pas atteindre les « strates profondes » de la personnalité laisse évoquer les possibilités de résilience que permettrait ce phénomène pathologique, tout comme cela a été à priori le cas chez Nathan. Il est possible cependant de présumer que s'il est trop durable ou trop marqué, il puisse alors être explicatif de désorganisations plus profondes, tout comme nous l'avons vu pour Emilie. Nous posons l'hypothèse pour ce sujet qu'un syndrome d'épuisement aurait pu faire écho avec des problématiques plus profondes de sa personnalité, débouchant alors sur une dépression de type réactionnelle, qui s'observait par des scores élevés de symptomatologie dépressive à la CES-D en T1 mais plus en T2. Cette hypothèse se voit ici appuyée par le fait que la structure psychique ne semble pas présenter à la base de traces d'une dynamique dépressive, mais qu'une fragilité au niveau des relations d'objet aurait pu entrer en résonance avec la problématique du burnout. L'étayage familial ainsi que social avec les pairs d'âge aurait permis de ce fait la résilience observée, prémunissant le sujet contre l'installation d'une décompensation dépressive à ce niveau. Rappelons qu'il est de la même manière possible d'observer chez Mélissa des scores élevés de symptomatologie dépressive, mais sans que cela

se retrouve explicitement au niveau du discours ni de façon claire au travers des protocoles projectifs. Il serait là encore possible de suspecter que ces scores soient plutôt d'ordre réactionnel à une souffrance trop marquée liée au burnout. Il avait été supposé pour ce sujet que ce score ait pu s'expliquer sinon par des événements de vie de type familiaux et relationnels, néanmoins ici il aurait alors été plus probable que l'on en observe des traces à un niveau intrapsychique, ce qui ne semble pas être le cas.

A l'inverse du syndrome d'épuisement, dans le cas de la symptomatologie dépressive, voire d'un trouble dépressif supposé, il s'avère distinctement possible d'en retrouver les traces, les indicateurs, au niveau des tests projectifs du Rorschach et du T.A.T., tel que l'illustrent les cas de Natacha, Julia, Patricia, Faustine et Armelle.

S'agissant de Natacha et de Julia, il est relevé au travers de nos différentes données une problématique dépressive accompagnée d'idéations suicidaires, et associée à un trouble anorexique dans le cas de Natacha, mais pas d'épuisement scolaire. L'anamnèse apportée au cours de l'entretien semble témoigner de difficultés anciennes au niveau familial et psychique. A l'aide des données de leurs protocoles projectifs, nous en relevons ici également les signes au niveau intrapsychique, principalement de par une représentation de soi atteinte au niveau du protocole du test de Rorschach ainsi que par une dépressivité exprimée au travers des réponses données aux planches du test du T.A.T. Il semble donc que ces deux sujets témoignent toutes deux de souffrances psychiques que l'on peut supposer endogènes, car s'observant au niveau de leur dynamique intrapsychique, témoignant ainsi d'une atteinte plus profonde de leur équilibre psychique.

De la même manière, Patricia et Faustine illustrent une problématique dépressive, mais qui semble cette fois côtoyer le syndrome d'épuisement. Les données du discours ainsi que celles longitudinales des scores aux échelles de mesures semblent aller dans ce sens. On retrouverait également chez ces sujets les indicateurs d'une décompensation dépressive au niveau des protocoles des tests projectifs, tel qu'à l'instar de Julia et Natacha, une dépressivité marquée au travers des réponses ainsi qu'une image de soi atteinte voir morcelée. Les deux cas de Patricia et de Faustine paraissent ainsi nous indiquer qu'il est possible de relever les deux troubles de la dépression et du syndrome d'épuisement de façon conjointe ; à savoir que l'un n'exclut pas l'autre. Le burnout peut, de ce fait, être accompagné d'une symptomatologie dépressive mais qui semblerait ici à plus forte raison l'avoir précédé. La problématique dépressive apparaît en effet, tout comme pour Julia et Natacha, relativement distincte sur le

plan intrapsychique et il est possible de relever dans le discours des éléments suggérant des difficultés anciennes dans l'anamnèse de ces sujets.

De ce fait, tout autant que le syndrome d'épuisement est observable chez des sujets présentant un équilibre psychique satisfaisant, il est observable également chez des sujets démontrant une fragilité psychique. Des organisations limites de la personnalité ou encore des structurations névrotiques fragiles que nous observons dans notre échantillon peuvent ainsi présenter ou avoir présenté un burnout. On relève à ce titre les cas de Armelle, Daniel, Julien, Patricia et Faustine, dont les structures psychiques et les problématiques sont différentes, mais qui semblent présenter au travers des protocoles projectifs une certaine fragilité, plus ou moins importante, marquée par la présence de la pulsion de mort au sein de la dynamique intrapsychique, une image de soi et un narcissisme fragile ainsi que des relations d'objets plus ou moins insécurisées. Tous ces sujets auraient présenté au moment du recueil de données ou précédemment, un syndrome d'épuisement.

Cependant à l'inverse, présenter une structure fragile n'est pas non plus pour autant prédicteur de burnout, on note ici les cas de Sylvia, Margot, Enzo. Ces sujets présenteraient de la même manière que ceux que nous venons de voir une fragilité psychique mais pour autant ne rapportaient pas dans leur discours avoir traversé d'épisode de burnout. Les cas de Margot et de Enzo, que nous aborderons plus loin, sont d'ailleurs regroupés parmi l'ensemble des sujets déclarant ne ressentir ni stress ni pression en lien à leur scolarité.

Ces différents tableaux nous suggèrent alors qu'il ne semble pas exister de « type de personnalité », de structures ou organisations psychiques qui soient à risque vis-à-vis de la problématique de l'épuisement scolaire. En effet, il nous est possible au sortir de ces observations de définir ici trois constantes concernant l'épuisement scolaire :

- la première est que les sujets qui déclareraient un burnout ne démontrent pas obligatoirement une structure fragile ;
- la seconde est que les sujets qui déclareraient un burnout peuvent avoir une structure fragile ;
- la troisième est que les sujets qui démontrent une structure fragile ne déclarent pas forcément un burnout.

Ces trois constantes nous amènent alors à la conclusion suivante : le burnout ne présente pas de lien à la structure psychique du sujet. Ceci nous conduirait à avancer que le

burnout se définirait plutôt comme une pathologie « astructurelle » et exogène, puisque le fait qu'elle ne se retrouve pas au niveau de la dynamique intrapsychique des sujets semble indiquer qu'elle ne soit pas expliquée par cette dernière.

Ces résultats rejoignent nos observations antérieures recueillies jusque-là au travers de nos différentes analyses quantitatives et qualitatives. Ils appuient l'hypothèse selon laquelle le burnout est par essence une souffrance psychique réactionnelle à un environnement de travail. Bien qu'il s'agisse de la perception subjective de cet environnement qui en fasse sa potentialité pathogène, il n'en reste pas moins que c'est dans l'interaction à celui-ci que le sujet se retrouverait en souffrance.

4.3. Sur un plan dynamique et topique :

Il est possible à ce niveau de se demander comment le burnout agit sur le plan de la dynamique intrapsychique. Afin de nous éclairer sur cette question, intéressons-nous au cas des sujets rapportant dans leur discours n'avoir jamais traversé de souffrance à ce niveau ni n'en avoir rapporté les scores, à savoir Margot, Enzo, Souhila. Par quels mécanismes ces sujets auraient-ils pu être « protégés » du syndrome d'épuisement ?

Nous avons vu plus haut que le cas de Souhila présentait une certaine particularité en raison de son histoire personnelle et scolaire, au travers d'un conflit de loyauté dans lequel était recherchée réparation pour la scolarité de ses frères aînés. Nous considérons donc ce sujet à part concernant la question soulevée ici, car il est possible que cette problématique constitue un facteur de protection singulier l'amenant défensivement à ne pas tenir compte de son environnement scolaire quel qu'il soit. Si le fait de ne pas tenir compte de la nature de son environnement scolaire serait protecteur vis-à-vis du syndrome d'épuisement, qu'en est-il alors de Margot et Enzo ?

Si à un niveau manifeste ces deux sujets font état d'un entourage familial et social étayant, diversifient leurs centres d'intérêts en dehors de leurs scolarités et rapportent n'avoir jamais fait l'expérience de relations difficiles à leurs enseignants, sur le plan psychodynamique, ils semblent présenter tous deux la particularité d'une organisation relativement similaire de leur personnalité. Ces sujets présentent en effet un tableau psychique évoquant une organisation limite de la personnalité, avec une image de soi fragile voire morcelée. Les relations d'objet démontrent une importante insécurité et apparaissent menaçante pour le Moi quant à son intégrité, aboutissant à une mise à distance défensive de l'autre évoquant le clivage ou encore le déni. Nous relevons ici qu'il s'agit des seuls sujets de

l'échantillon, à l'exception de Natacha (qui présentait des troubles du comportement alimentaire et une symptomatologie dépressive majeure, mais pas de burnout), à ne projeter sur leur protocole du test de Rorschach aucune mise en relation, aucune interaction entre les éléments perçus. Dans le même temps la relation à l'autre est paradoxalement recherchée au travers d'un besoin avide d'étayage (on relèvera qu'à l'exception de Daniel, la plupart des sujets suspectés comme présentant une organisation limite de la personnalité rapportent au test de Rorschach un TRI extratensif pur, signe d'une recherche importante d'étayage).

Tout d'abord, il est encore possible d'insister sur le fait qu'un sujet doté d'une structuration psychique démontrant une fragilité ne sera pas pour autant systématiquement susceptible de faire l'expérience de stress scolaire ou de burnout. Mais il est également possible ici, de présumer que ce type de mise à distance défensive opérée par le Moi chez ces deux sujets constituerait un facteur de protection vis-à-vis du burnout, tout comme ce serait le cas chez Souhila mais ici, à un niveau inconscient. Cependant, parler de facteur de protection ne revient pas à dire que seuls des sujets à personnalité limite ne feraient pas de burnout. Ces deux cas nous indiquent plutôt que leur Moi présente des défenses évoquant la toute-puissance d'un Moi-Idéal infantile, et serait ainsi préservé des attaques potentielles d'un surmoi ou d'un Idéal-du-Moi qui plus est du fait de la faiblesse voire de l'absence de ces derniers.

Nous porterons donc notre attention sur les instances surmoïque ou idéale par le fait que dans le discours des sujets souffrant ou ayant souffert de syndrome d'épuisement scolaire, les questions de la peur de l'échec ou le sentiment « d'être nul », de « ne rien valoir », étaient des questions centrales. A ce titre, il est aisé de concevoir que l'angoisse de castration du sujet de structure névrotique, ou l'angoisse de perte d'objet du sujet limite puissent s'entretenir d'une telle problématique. On remarque également que les protocoles de ces sujets nous indiquent la présence patente de l'instance surmoïque pour ceux qui s'inscriraient sous une structure névrotique, ou de l'Idéal-du-Moi pour les organisations limites de la personnalité. Chez ces dernières les procédés narcissiques s'avèrent essentiels afin de contenir le Moi dans les relations d'objet anaclitiques. Chez les sujets de structure névrotique, les mécanismes de défenses tels que l'intellectualisation, l'hésitation entre différents procédés, ou encore le refoulement à certaines planches du test de Rorschach, sont utilisés de façon récurrente, notamment aussi dans le jeu des relations objectales. On peut alors se demander si les modalités relationnelles de certains sujets, parfois même signe d'investissement génitalisé de qualité de l'autre, induisant une certaine sensibilité relationnelle, pourraient à leur détriment

jouer en leur défaveur en ce qui concerne la question du syndrome d'épuisement. La libido d'objet ainsi investie dans les relations trouvées dans l'environnement de même que l'importance que peut prendre à cet égard la qualité de ces relations se retourneraient en quelque sorte contre eux. En effet, la qualité perçue du rapport au travail scolaire et de la relation à l'autre dans ce cadre, et plus particulièrement comme nous l'avons vu à l'autre référent, pourrait d'autant avoir d'impact dans l'interaction à ces différents procédés et mécanismes propres aux structures névrotiques et aux organisations limites.

Chez le sujet névrotique, l'angoisse de castration latente s'illustrant au travers de la peur de l'échec, gérée par des mécanismes de défense tels que ceux cités, peut tout à fait se nourrir d'un environnement scolaire culpabilisateur. Le Surmoi ainsi mis à mal et attaqué se retournerait contre le Moi et l'attaquerait à son tour, aboutissant à une culpabilisation à outrance et une recherche jusqu'à l'épuisement de la réussite. Ce phénomène pourrait expliquer le fait que les sujets qui font un burnout soient pris dans un tel engrenage d'exigence envers eux même et n'ont plus comme seul et unique but de réussite que leur activité scolaire, comme ce que l'on a pu voir au cours de nos précédentes analyses. Le désengagement et le cynisme envers l'activité apparaîtraient alors comme défenses de dernier recours du Moi. Celui-ci se retournerait à son tour contre l'activité en cherchant à en désinvestir la libido qu'il y aura au départ investie et l'ayant fait par retour souffrir, s'en dégageant au travers d'une dynamique de deuil.

D'une manière similaire, chez le sujet d'organisation limite, le sentiment de dépréciation permanent, géré par des défenses narcissiques, pourrait tout autant se voir aggravé par un rapport à la scolarité dévalorisant. L'Idéal-du-Moi ainsi attaqué se retournerait également contre le Moi aboutissant aux mêmes effets que chez le sujet de structure névrotique.

Rejoignant nos précédentes observations, la source pathogène se différencie donc de celle de la dépression dans la mesure où ce qui vient attaquer ici le Surmoi ou l'Idéal-du-moi n'est pas une dynamique inconsciente, mais une pathogénicité de l'activité scolaire et des relations de travail qui y sont en jeu.

Ainsi, il semble que le burnout ne serait pas une pathologie du Moi à proprement parlé, comme ce que l'on peut observer au niveau d'une problématique dépressive et dont on retrouve de fait aisément les signes dans les protocoles de tests projectifs. L'ensemble des cas de notre échantillon nous suggèreraient plutôt que le syndrome d'épuisement scolaire pourrait se conceptualiser comme une pathologie des instances surmoïques ou idéales dans le lien

intersubjectif à l'autre, au travers de l'enjeu de travail académique. Dans la dépression, le Surmoi ou l'Idéal-du-Moi sont tout aussi atteints, mais l'angoisse de castration ou l'angoisse de perte d'objet mettant à mal le Moi prend sa source à un niveau inconscient endogène, à l'origine des relations d'objet et identifications primaires. A l'inverse en ce qui concerne le syndrome d'épuisement scolaire, les angoisses assaillant le Moi et lui attirant les foudres du Surmoi ou de l'Idéal-du-Moi, prendraient leurs sources dans les relations intersubjectives de travail. Elles n'engageraient pas de ce fait les relations d'objet et identifications primaires au sein du Moi, expliquant que l'on n'en retrouve pas les traces à un niveau intrapsychique. Ainsi, bien que faisant souffrir de façon aiguë le Moi, le burnout n'atteindrait pas les éléments profonds de son équilibre. Ceci tant que la problématique ainsi amorcée chez le sujet ne viendrait pas éveiller d'autres problématiques plus anciennes à un niveau endogène inconscient. Dans ce cas alors, il semblerait qu'il soit possible que sa poussée amorce en partie une décompensation dépressive plus avancée telle que nous le suggèreraient les cas de Emilie, ou encore Mélissa. Cependant, cette atteinte que l'on pourrait qualifier d'« artificielle » du Moi, pourrait par là-même être explicative des phénomènes de résilience rapide qui semblait être relevée chez Emilie ou chez Nathan.

A l'inverse, une faiblesse de ces instances additionnée à un Moi dont les défenses présentent un caractère tout puissant, à l'instar de ce qui semble être le cas chez Enzo ou Margot au moment de notre recueil de données, ne laisserait pas la possibilité aux relations d'objet extérieures intersubjectives d'un environnement de travail, d'éveiller de telles angoisses.

Il est donc possible de supposer ici que tout sujet soit susceptible de faire un burnout puisque s'agissant d'une réaction aiguë du psychisme à un environnement de travail pathogène. Le potentiel pathogène de cet environnement de travail sera d'autant déterminé par sa capacité à « relationner » avec la dynamique psychique que peut présenter le sujet, et y attaquer les instances surmoïque et idéales qui en composent la structure. Ceci à moins que le Moi ne présente, au moment de sa rencontre à cet environnement, des défenses ne permettant pas cette relation. Alors, du moment que celles-ci ne s'assouplissent pas de trop et gardent ainsi un caractère imperméable aux événements extérieurs, les instances psychiques en sembleraient également protégées.

Discussion partielle :

Les analyses des protocoles projectifs des cas que nous venons de voir illustrent bien la fragilité psychique adolescente d'une structure encore en construction, avec les nombreuses difficultés auxquelles peut se confronter le Moi, ainsi que le caractère des différentes défenses mises en œuvre afin d'y pallier autant que possible.

A ce titre, les tests projectifs du Rorschach et du T.A.T. permettent une vision détaillée et approfondie de dimensions significatives quant à l'équilibre de la structure psychique. Ils apparaissent révélateurs de souffrances psychiques telles que des problématiques dépressives ou encore d'ordre limite. Ainsi, une représentation de soi unitaire et non détériorée, des relations d'objets sécurisées, des kinesthésies bien vues qualitativement et des identifications sexuelles repérées seront signe de bonne santé psychique. Alors qu'à l'inverse, lorsque ces mêmes dimensions révèlent des carences, elles indiqueront une souffrance. Nous le constatons effectivement ici au travers de nos analyses de cas, concernant des sujets pour lesquels on suppose des troubles d'ordre dépressif ou encore limite et chez lesquels ces dimensions semblent effectivement atteintes. Nous rejoignons donc sur ce point les observations de De Tychev (1994) selon lequel les signes de la dépression au travers du test de Rorschach relèvent de ces mêmes indicateurs.

On remarque cependant ici qu'il ne s'agit pas obligatoirement de sujets présentant un tableau de burnout. En effet, s'il est possible pour des sujets présentant le tableau d'une structure psychique en souffrance de présenter également dans le même temps des signes d'épuisement scolaire, cela n'est pas pour autant systématique. On pense notamment au cas de sujets pour lesquels on suspecte une pathologie dépressive, mais qui dans le même temps investissent positivement leur scolarité comme l'un de leur rare plaisir. De la même manière, les sujets pour lesquels on suppose la manifestation d'un syndrome d'épuisement ne présentent pas non plus obligatoirement une structure psychique atteinte. Il est alors possible à partir de ces observations d'avancer que les capacités discriminatoires des tests projectifs du Rorschach et du T.A.T. se révèlent peu pertinentes concernant l'identification du burnout ou encore du stress scolaire.

Ces résultats nous permettent par contre de nous rendre compte du fait que le burnout, bien qu'il soit une souffrance réelle ressentie de façon aiguë par le sujet, n'atteint pas les

strates profondes de sa personnalité. Nous rejoignons ici Manoukian (2009) pour qui dépression et burnout se distinguent du fait que le burnout tient son origine d'une source exogène. Ces observations vont également dans le sens de celles de Bakker (2000) selon lequel un syndrome d'épuisement trop durable pourrait être le précurseur d'une décompensation sous la forme d'une dépression étendue par la suite à des dimensions plus profonde de la structure psychique du sujet. Nous le constatons au travers de cas de sujets chez qui il a été possible d'observer que les problématiques relatives au burnout étaient susceptibles d'être entrées en résonance avec des failles jusque-là compensées de leur personnalité.

Néanmoins, le fait que le syndrome d'épuisement ne prenne pas sa source à un niveau endogène de la structure psychique, puisque ne se retrouvant pas au travers de dimensions profondes de la personnalité, pourrait également expliquer le phénomène de réversibilité du burnout observé par Dyrbye (2008) chez des étudiants. En effet, tant que celui-ci ne fait pas échos à des strates plus profondes de la personnalité, il est possible de supposer qu'il reste dépendant de l'environnement l'ayant généré et donc se résolve assez rapidement par le simple changement de ce dernier. Le discours de certains sujets à ce titre, précisant qu'en dehors des périodes scolaires se sentent bien, va également dans ce sens.

Si l'environnement de travail peut avoir un tel impact chez certains individus, il est possible que certaines modalités relationnelles, signe d'un investissement généralisé de l'autre de qualité et de sensibilité relationnelle, puissent à leur détriment se « retourner » contre ces sujets en ce qui concerne la question du burnout et du stress scolaire. En effet, la qualité des relations trouvées dans l'environnement scolaire aura d'autant plus d'importance que les relations intersubjectives en général seront fortement investies par le sujet. Ces observations rejoignent celles d'auteurs tels que Maslach (1997) ou encore Dejours (1998), concernant l'importance de la reconnaissance sociale dans le lien de travail par rapport au syndrome d'épuisement ou à la souffrance au travail. Nous constatons donc qu'il est possible de retrouver de la même manière ce type de besoins chez des individus plus jeunes en situation académique. Ainsi, le fait que le burnout puisse se retrouver même chez des sujets présentant des capacités relationnelles au départ sécurisées implique là encore par conséquent que la source pathogène de ce syndrome se trouve dans la qualité du lien à l'autre. Ces observations amènent donc à penser le burnout comme une pathologie du lien social médiatisé par le travail.

Ainsi d'après Dejours, si une décompensation psychique d'un individu au sein d'un environnement de travail signe la fragilité et l'état de dégradation de ce dernier, à ce même titre ici, dans un contexte scolaire, toute décompensation de l'ordre d'un syndrome d'épuisement chez un sujet en signerait le caractère pathogène. Ceci à moins comme nous l'avons vu, que les sujets présentent à ce moment de leur confrontation à cet environnement, des défenses imperméables à ce dernier. De ce fait, s'il est tout à fait probable pour un individu de n'avoir jamais traversé de burnout, il sera possible de l'attribuer soit au fait qu'il n'a jamais rencontré d'environnement de travail susceptible de lui en avoir fait traverser un ; soit qu'à ce moment les défenses qu'il présentait l'auraient préservé, au prix d'une toute-puissance du Moi, d'une confrontation douloureuse à cet environnement. Il semble ainsi, au sortir de ces observations, qu'aucun individu ne puisse prétendre à être protégé d'un syndrome d'épuisement, si tant est qu'il se trouve dans un environnement de travail sain ou qu'il présente une structure psychique équilibrée et tournée vers la relation à l'autre.

Nous arrivons ici au terme de nos analyses et de ce qu'elles ont pu nous apporter dans la compréhension du phénomène d'épuisement scolaire par rapport à la dépression chez l'adolescent. Nous allons à présent dans la dernière partie à suivre, tenter d'en synthétiser, de façon non exhaustive, les principales lignes de fond, et de les discuter en regard des connaissances scientifiques déjà existantes sur le sujet, dans leurs points de rencontre et de détachement par rapport à ces dernières.

SYNTHESE ET DISCUSSION

Nous venons d'explorer au cours de ce travail de recherche le syndrome d'épuisement scolaire ainsi que les liens qu'il entretient à la pathologie dépressive chez l'adolescent. La volonté de cette étude d'observer et d'analyser de la façon la plus étendue possible ce phénomène nous a amené à l'approcher sous différents angles. Notre problématique faisant en effet l'objet d'un intérêt récent dans le domaine de la psychopathologie et de la psychologie clinique, il paraissait à cette fin intéressant d'associer différentes méthodologies à son étude. Le travail de recherche a ainsi été construit essentiellement autour de deux axes : l'un quantitatif et l'autre qualitatif ; statistique, psychométrique, sémantique et clinique permettant de cheminer du plus large au plus spécifié, de l'intersubjectif à l'intrasubjectif. Cette approche plurielle aura permis d'appuyer les analyses tirées de nos différentes observations, se rejoignant les unes les autres et convergeant aux conclusions que nous allons, à présent, tenter de résumer.

Dépression et Burnout à l'adolescence :

Nous introduirons notre discussion par cette citation : « *Poser la question de l'altérité, c'est aborder la relation de l'homme à son entourage, à son désir. L'autre, l'altérité, est au moi ce que l'ombre est à la personne. Sans ombre la personne n'a pas de reflet, elle est pur inexistence ('adam), elle est fantôme. Seuls les fantômes ou les djinns n'ont pas de reflet* ». Si pour Bendahman (2013) l'altérité est telle l'ombre du sujet, pour Lippe (2005) : « *la dépression avérée constitue pour le sujet une sorte de traumatisme, révélant sa « fragilité » interne, et en cela elle touche au narcissisme et aux « assises » narcissiques, mais elle met aussi en question la « toute-puissance » du Moi et sa domination, lui témoignant qu'il n'est pas tout, le tout du sujet, qui aura à faire ou à composer avec « l'autre en lui »* ». Le mouvement dépressif en est la part d'ombre qui le révèle ». De ce fait, tout autant que la dépression est la part d'ombre qui révèle « l'autre en » le sujet, remettant en question la toute-puissance du Moi, le syndrome d'épuisement pourrait se conceptualiser comme la part d'ombre qui révèle « l'autre face » au sujet, dans une relation de travail. Ceci même lorsque ce travail est académique. Nous nous sommes intéressé ici à deux concepts proches, ayant justifié bien souvent qu'on les confonde. Qui plus est, tel que le relevait Marcelli, le caractère atypique des dépressions à l'adolescence en fait la particularité qu'elles puissent être associées voir confondues à de nombreux autres troubles. Nous avons alors recherché ce qui

pouvait différencier à cet âge dépression et burnout, mais aussi ce qui pouvait les réunir au travers de leurs dimensions pathogènes. C'est ce lien entre ces variables que dans un premier temps nous allons revisiter ici.

La dépression, bien que pouvant potentiellement permettre une restructuration de la dynamique interne du sujet, engage néanmoins un travail intrapsychique de deuil, et ce, particulièrement dans ses écueils de la phase de remaniements que constitue l'adolescence. En cela, la dynamique particulière engagée en parallèle dans l'activité scolaire n'est pas sans enjeux. Les possibilités que burnout et dépression se fassent écho l'un l'autre et s'influencent mutuellement, une fois qu'ils sont déclarés, sont nombreuses. Les questions de séparation-individuation ainsi que de perte d'objet peuvent se jouer pour ces deux facteurs pathogènes, bien qu'à des niveaux différents, de façon similaire. Ces observations rejoindraient celles de Catheline (2012) qui soulignait combien les enjeux de détachement d'avec le « pubertaire », en citant Gutton, étaient susceptibles d'être mis à mal au travers de la dynamique scolaire, « surtout quand la famille continue d'exercer une pression pour la réussite scolaire ». Les relations d'objet apparaissent semble-t-il en jeu autant en ce qui concerne la dépression, qu'en ce qui concerne le burnout. Nous avons vu avec des auteurs tel que Blos, Laufer ou encore Lesourd, que la période de l'adolescence les remettaient particulièrement en question, en cela que l'accession à la génitalité impliquait un remaniement de ces dernières. Ainsi le postulat selon lequel la pression en vue de la réussite scolaire serait susceptible d'entrer en conflit avec ce travail de détachement, se voit appuyé par nos observations concernant les dimensions de désengagement et de cynisme du syndrome d'épuisement. Ces dimensions évoquent en effet par leurs caractéristiques un travail de deuil. A ce point dépression et burnout semblent se rejoindre, si ce n'est que ce travail de renoncement ne concerne pas dans les deux cas les mêmes objets, ce que nous verrons plus loin. Néanmoins, dans les deux cas le retrait de la libido investie sur l'objet entraîne de la colère, dirigée contre l'objet, ou de la culpabilité, dirigée contre le Moi. Comme le souligne Bacqué (2000), cette ambivalence entre colère et culpabilité est à l'image de l'ambivalence entre haine et amour avec laquelle était investi l'objet. Ainsi nous l'observons par le biais de nos analyses psychométriques illustrant que les dimensions de cynisme et de désengagement étaient prédictrices statistiquement du stress scolaire. Le désinvestissement de l'activité occasionné par le syndrome d'épuisement pourrait être rapproché par la dynamique suscitée, de ce que l'on peut observer au cours d'un travail de deuil.

Nous avons vu également que la symptomatologie dépressive entretenait de la même manière un lien au stress scolaire, la rapprochant pour sa part là encore du syndrome d'épuisement. Ce constat d'un lien entre stress chronique et dépression avait déjà pu être fait par des auteurs tels que Tennant (2002), Deslandes et al. (2003), ou encore Dubois et al. (1992). Ces derniers relevaient sur des mesures longitudinales le rôle prédicteur principalement du stress chronique parmi d'autres variables mesuré en T1 sur la souffrance psychologique mesurée en T2 deux ans plus tard. Murberg et Bru (2005), Undheim et Sung (2005) observaient également qu'un score élevé de stress scolaire était significativement prédicteur de la dépression un an plus tard. De notre côté, nous observions au travers de nos entretiens concernant le thème du stress scolaire que le premier sous-thème à être cité était en effet l'impact sur le moral et l'humeur. De même, le lien de la symptomatologie dépressive au sentiment de vulnérabilité (sous-échelle du stress scolaire), que nous rapprochions de l'estime de soi et qui la prédisait le plus statistiquement, apparaissait tout autant révélateur. Nous remarquons que ce lien avait souvent été expliqué en regard à une estime de soi générale considérée en tant que variable à part entière, relative au narcissisme du sujet. Ici, le fait qu'il s'agissait d'une sous-échelle du stress scolaire amenait d'autant à réfléchir l'importance des enjeux narcissiques relatifs à la scolarité sur la pathologie dépressive. De la même manière, la valeur prédictive qu'entretenait l'anxiété concernant l'avenir lointain (deuxième sous-échelle du stress scolaire la plus prédictive) vis-à-vis de la symptomatologie dépressive soulignait l'importance des enjeux en lien à la scolarité sur la santé psychologique des adolescents. Cette dimension renvoie en effet à une anxiété relative au choix d'orientation ainsi qu'à l'avenir professionnel du sujet.

Nous pouvons de ce fait nous rendre compte que la dépression entretient des liens similaires au burnout par rapport au stress scolaire. Ces deux facteurs pathogènes se rejoignent également en ce qui concerne la valeur protectrice que peut avoir la relation aux autres. De même que pour le burnout, ce que nous aborderons plus en détail dans les parties à suivre, les relations sociales tiennent une place prépondérante vis-à-vis de la dépression. Bendahman (1999) relevait ainsi par rapport aux apprentissages et à la transmission le rôle prépondérant de « *l'estime de soi et des autres* ». Pour lui, « *ce qui compte avant tout pour l'enfant, c'est d'avoir une place et d'être reconnu auprès de son enseignant et de ses camarades. Cela contribue à lui donner une image de lui-même suffisamment bonne.* ». Mac Georges et al. (2005), dans le même sens, soulignaient le rôle protecteur du soutien émotionnel et de la communication informelle sur le lien que pouvait entretenir stress scolaire

et dépression. De la même manière Ellonen et al. (2008), ou encore Lin et al. (2008) remarquaient le rôle protecteur du soutien social en provenance des pairs, vis-à-vis du stress et de la dépression. Si Klink et al. (2008) rapportaient un lien négatif entre soutien familial et stress académique, Lee et al. (2006) relevaient également que le soutien familial perçu était lié négativement à la dépression et aux idéations suicidaires chez les adolescents. Ainsi le fait de se sentir soutenu par sa famille protège. Le vécu subjectif des sujets du groupe rapportant ne pas vivre de stress ni de pression en lien à leur scolarité de même que de ceux du groupe « mitigé » le révélait significativement. Les analyses sémantiques exposaient que ces derniers rapportaient généralement majoritairement des inférences positives à ce niveau. Les sujets de ces groupes semblaient en effet se sentir plus soutenus et avoir des relations sociales de meilleure qualité que les sujets du groupe rapportant vivre du stress et de la pression en lien à leur scolarité. De même, les sujets de ce dernier, ne se sentant généralement pas soutenus socialement, rapportaient dans l'ensemble des scores plus élevés aux différentes échelles de mesure du stress scolaire, du burnout et de la symptomatologie dépressive, et par là, semblaient en être moins protégés.

On peut donc constater que burnout et symptomatologie dépressive apparaissent liés tous les deux au stress scolaire. Cependant, les analyses statistiques de régression menées selon la méthode « step-by-step »⁶⁸ nous permettaient d'observer que ces liens ne sont pas équivalents. Le burnout apparaît en effet « médiateur » entre stress scolaire et symptomatologie dépressive. Il se positionne donc entre le stress scolaire et la symptomatologie dépressive, et explique plus cette dernière que ne le fait le stress scolaire. Le stress scolaire explique à son tour plus le burnout qu'il n'explique la symptomatologie dépressive. Autrement dit, avant d'influencer une symptomatologie dépressive, il est très probable que le stress scolaire entraîne d'abord un syndrome d'épuisement. Ce n'est qu'ensuite que stress scolaire et burnout seraient susceptibles d'entraîner une dépression de type réactionnelle. Bakker et al. (2000) observaient déjà chez l'adulte en situation professionnelle une valeur prédictive du burnout sur la dépression. Chez les étudiants des résultats similaires avaient été rapportés par Dyrbye et al. (2006). Pour notre part, nous observons statistiquement sur notre échantillon de lycéen que 35% de la variance de la symptomatologie dépressive était expliquée par le Burnout. Les sous-échelles prédictives étaient l'épuisement cognitif et le cynisme. En ce qui concernait l'épuisement cognitif, nous supposons que la part de culpabilité pouvant être liée à l'activité scolaire une fois le

syndrome d'épuisement déclaré, était susceptible de venir faire écho à la dynamique structurelle du sujet. La part de culpabilité qu'elle contient en soi étant susceptible de rompre à son tour l'équilibre jusque-là maintenu. De même le sentiment d'échec, ou la dégradation de l'estime de soi et le sentiment d'incapacité pourraient avoir le même effet. Bien que réactionnels au départ à la confrontation à l'environnement de travail scolaire, ils seraient susceptibles par la suite d'entrer en résonance avec des substrats économiques et topiques tels que failles narcissiques, ou encore angoisse de castration ou de perte d'objet. Quant au cynisme, nous avons vu plus haut qu'il est possible de le concevoir comme un désinvestissement impliquant un travail de deuil de l'activité scolaire susceptible de rappeler les mécanismes de deuil propre à la dépression. Ainsi le syndrome d'épuisement qui serait par nature d'ordre exogène, en réaction à un stress chronique, pourrait s'étendre au reste de la dynamique de vie de l'adolescent au travers d'une pathologie devenant alors endogène. La symptomatologie dépressive et le burnout peuvent de ce fait entrer en résonance l'un avec l'autre par le fait que la manifestation de l'un serait susceptible d'entraîner l'aggravation de l'autre. Cette observation ayant été faite chez des adultes en situation professionnelle, se retrouverait ici chez l'adolescent en situation scolaire. Cependant, le fait que cela se manifeste auprès d'adolescents implique de prendre en compte la nature spécifique de l'équilibre psychique à cet âge du développement. Le sujet adulte disposerait à minima de plus d'équilibre et de défenses au niveau de sa dynamique psychique que l'adolescent.

La responsabilité partielle du burnout sur la déclaration d'une symptomatologie dépressive peut ainsi être suspectée chez au moins deux cas parmi les 15 sujets pour lesquels nous disposons de données projectives. Les cas de Mélissa et plus particulièrement de Emilie, qui rapportaient dans leur discours traverser ou avoir traversé un épisode que l'on pourrait interpréter comme un syndrome d'épuisement scolaire, de même que des scores élevés à l'échelle de burnout, iraient dans ce sens. Ces sujets présentaient la particularité, malgré des scores de symptomatologie dépressive élevé également (ou ayant été élevé dans le cas de Emilie), le tableau d'une structure psychique démontrant une absence relative de trace de souffrance psychique profonde. Il était alors possible de supposer qu'une dépression de type réactionnelle ait été engendrée temporairement chez ces sujets, entre autres (on ne peut pas exclure de causes multifactorielles) du fait de la manifestation de ce syndrome d'épuisement. Les données projectives et le fait que chez Emilie, une année après cet épisode supposé d'épuisement scolaire, les scores de symptomatologie dépressive avaient chuté,

⁶⁸ « pas à pas »

appuient ce postulat. Le syndrome d'épuisement serait donc potentiellement en mesure, par les mécanismes que nous avons jusque-là cités, d'avoir sur le plan de la structure psychique profonde l'effet d'un traumatisme en ce qu'il rappellerait chez le sujet des dynamiques pathogènes latentes et enclencherait ainsi une dépression de type réactionnelle. Le syndrome d'épuisement scolaire, déjà pathologique en soi, présente le risque de s'aggraver et de dériver, comme ce qui a pu être observé chez l'adulte, sur une atteinte plus profonde de la structure psychique.

Syndrome d'épuisement scolaire et symptomatologie dépressive apparaissent donc liés, ce au point parfois d'un lien de causalité. D'autres cas suggèrent également qu'ils puissent apparaître totalement indépendant l'un de l'autre, ou au contraire être imbriqués l'un l'autre. Ainsi les cas de Patricia et de Faustine chez qui il était possible de relever les deux troubles de la dépression et du syndrome d'épuisement de façon conjointe. Le burnout pouvait, de ce fait, être accompagné d'une symptomatologie dépressive mais qui semblait ici à plus forte raison l'avoir précédé et n'avoir pas de lien direct à la scolarité.

De ce fait, si l'un n'exclut pas l'autre, l'un n'entraîne pas nécessairement l'autre non plus. Nous avons donc pu voir au travers de ces différentes observations combien burnout et dépression pouvaient être proches. Si chez l'adulte en rapport à la souffrance au travail certains auteurs parlent ainsi de « dépression réactionnelle professionnelle » (Bardot, 2003 ; Huez, 2003), nous avons pu observer par nos résultats auprès d'adolescents que l'activité scolaire pourrait en effet chez certains sujets être à la source d'une « dépression réactionnelle scolaire ». Nous défendons cependant pour notre part que celle-ci ne se déclarerait essentiellement que par le biais d'un syndrome d'épuisement scolaire préalable, lui-même n'étant que la réaction à une exposition à un stress scolaire trop important et prolongé. Il s'agit donc de deux facteurs indépendants qu'il est nécessaire de différencier, du fait qu'ils se distinguent sur certains aspects essentiels, que nous allons maintenant pouvoir aborder.

Dépression ou Burnout à l'adolescence :

La Discrimination entre burnout et dépression a déjà été étudiée par différents auteurs chez l'adulte, notamment par Bakker et al. (2000), qui rapportaient que ces deux facteurs pathologiques relèvent de domaines différents de la vie d'un sujet. Le premier renverrait à la vie professionnelle, et le second à la vie privée. Les résultats tirés de nos analyses factorielles discriminatoires entre les deux échelles du burnout et de la symptomatologie dépressive vont également dans ce sens. Elles permettaient d'observer qu'au sein d'un échantillon d'adolescents en situation scolaire, de la même manière que chez l'adulte en situation professionnelle, le syndrome d'épuisement apparaissait être un facteur indépendant de celui de dépression, renvoyant à des dimensions ne lui étant pas réductibles.

Selon Manoukian (2009) cependant, « *La frontière entre réaction normale à un stress aigu ou chronique et réaction pathologique (dépression) est toutefois délicate à défendre dans la clinique* ». Il serait ainsi difficile selon l'auteur de distinguer cliniquement une dépression, qui serait considérée comme pathologique, d'un burnout qui serait alors « légitime ». Cette distinction pourrait renvoyer au même débat que celui portant sur un stress « objectif » et un stress perçu ; et au postulat auquel nous adhérons définissant que seul le vécu subjectif peut faire sens, à savoir que seul le stress perçu est significatif de la réalité du sujet. De la même façon pour le burnout, un sujet déclarant souffrir de la pression et du stress lié à son activité, ici scolaire, doit être considéré comme manifestant une réaction « légitime » à son environnement. C'est ce que les données de nos entretiens comparées aux scores psychométriques de l'échelle de mesure du burnout révèlent. En effet, on y observe qu'il s'agit bien d'un facteur pathologique indépendant, puisque verbalisé comme tel dans le discours des sujets, qui le rattachent causalement à l'effet qu'aurait eu sur eux une pression perçue comme émanant de leur scolarité. Qui plus est, les données du discours de l'entretien du sujet correspondent bien aux données des mesures psychométriques de nos trois échelles. Un trouble relatif à un syndrome d'épuisement s'observe donc bien chez les sujets en faisant état au cours de leur entretien, au travers de ces mêmes mesures psychométriques relevées. Si l'on observe que ces échelles mesurent bien des dimensions pathologiques différenciées et partant du principe que ces auto-évaluations apparaissent « légitimes » dans ce qu'elles rapportent du vécu subjectif du sujet, alors vit effectivement un syndrome d'épuisement le sujet qui l'affirme.

Toujours selon ces résultats comparatifs, concernant les scores à l'échelle de symptomatologie dépressive, d'autres problématiques relevées dans le discours des sujets que celles pouvant se rattacher au syndrome d'épuisement semblaient explicatives, telles que d'ordre familiales, anamnesticques ou encore sociales. De même, la diminution des scores à l'échelle de burnout entre T1 et T2 ne semblait s'expliquer au travers des discours que par une diminution des facteurs de stress scolaire tel qu'un changement de contexte à ce niveau. Un désengagement souvent lié à un épisode supposé d'épuisement traversé et dépassé auparavant pouvait également être significatif. La majorité de ces facteurs ne semblaient cependant pas avoir d'influence sur le score de symptomatologie dépressive et l'on supposait que cela s'explique essentiellement par le fait qu'il s'agissait de facteurs scolaires.

De la même manière, nous avons choisi de nous intéresser au stress scolaire et aux liens que celui-ci pouvait entretenir vis-à-vis du burnout et de la symptomatologie dépressive. Or, il s'est avéré non seulement que la question du stress scolaire présentait un intérêt pour les liens significatifs que celui-ci entretenait à ces deux variables, mais également de par sa valeur discriminatoire explicative entre ces deux variables. En effet, les analyses de régression pratiquées sur les scores globaux de burnout puis de symptomatologie dépressive, avec les sous-échelles du stress-scolaire comme variables indépendantes semblent démontrer que celles qui prédisent le plus la symptomatologie dépressive sont celles qui prédisent le moins le burnout et inversement. Dans le cas de la sous-échelle « charge de travail », on relevait même le lien de prédiction le plus fort pour le burnout alors qu'elle n'apparaissait même plus significative pour la symptomatologie dépressive. Ainsi psychométriquement, à l'instar des observations de Bakker menées auprès d'adultes en situation professionnelle, le stress scolaire nous permet aisément de relever que le syndrome d'épuisement scolaire et la symptomatologie dépressive se rapportent à des domaines différents de la vie du sujet. Au-delà de ces observations, l'analyse de ces disparités sous l'angle de la théorie du stress de Lazarus et Folkman, entendu comme écart entre demande et ressource, permettait d'analyser le lien qu'entretenaient les différentes sous-échelles de stress scolaire à nos deux facteurs pathologiques. Le stress scolaire s'avérait ainsi un bon étalon de distinction entre burnout et dépression ; selon que la provenance supposée de la demande émane plutôt du milieu ou du sujet lui-même, ainsi que celle des ressources, qu'elles soient d'ordre intrapsychiques (narcissisme, force du Moi...) ou objectivement quantifiables (capacités intellectuelles, mémorielles, fatigabilité...). Il semble ainsi, que lorsque la demande émane de l'individu lui-même et renvoie au niveau de ses ressources à son équilibre et à sa propre dynamique

intrapyschique, le stress influence plus fortement la dépression que le burnout. Le facteur de stress dépendrait alors plutôt de paramètres endogènes. À l'inverse, lorsque la demande émane directement du milieu, à savoir ici le milieu scolaire, et que les ressources à mobiliser sont plutôt de l'ordre de capacités que l'on pourrait qualifier de concrètes et de mesurables, le stress influence alors plus fortement le burnout. Le facteur de stress dépendrait dans ce cas plutôt de paramètres exogènes.

A ce titre, le cas de la sous-échelle « relation élève/professeur et méthodes d'enseignement » du stress scolaire présentait la particularité d'influencer autant le burnout que la symptomatologie dépressive. Au niveau de la distinction des demandes et des ressources nous supposons alors que ce facteur de stress pouvait intervenir sous des registres différents. La symptomatologie dépressive serait plutôt influencée par la part d'attente que nourrirait l'individu envers ses enseignants et ses propres capacités narcissiques à en être suffisamment satisfait. Demande et ressource auraient ici un caractère endogène. Le burnout quant à lui, serait plutôt expliqué par des attentes trop élevés de la part de l'enseignant quant à l'élève, celui-ci ne pouvant y répondre souffrirait d'un manque de reconnaissance. Demande et ressource auraient alors un caractère exogène. Le fait que cette sous-échelle prédise la CES-D avec la même intensité que le OLBI illustre l'importance de cette dimension du stress scolaire par rapport à l'équilibre psychique du sujet, se situant à l'interface entre facteurs exogènes et endogènes. Inversement, au niveau de « la relation aux parents », la pathogénicité en termes de stress scolaire semblait se situer plutôt du côté des parents puisque c'était surtout par rapport au burnout qu'on observait le lien le plus fort.

Cette distinction entre source endogène et exogène de ces troubles apparaît essentielle au travers de nos observations et peut autant se retrouver d'un point de vue psychométrique et cognitif comme nous venons de le voir, que d'un point de vue clinique et psychodynamique comme nous allons le voir à présent. Ces résultats apparaissent alors en accord avec les observations de Manoukian (2009) chez l'adulte, quant à l'origine « extérieure » et « identifiable » du burnout, qu'il compare à ce titre aux dépressions réactionnelles.

Cependant, nous défendrons pour notre part là encore, la différence du burnout d'avec ces dernières. Le syndrome d'épuisement, du moins scolaire, ne pourrait se concevoir comme une dépression en réaction au travail. Les données projectives qu'il nous a été permis de recueillir auprès de notre échantillon, tel que nous allons le voir, supportent ce postulat. La différence est mince mais non négligeable. Si la dépression en tant que telle est un mouvement interne au psychisme, émergeant de failles inconscientes et venant se manifester à

la conscience ; la dépression réactionnelle, bien qu'ayant pour point de départ un évènement traumatique extérieur, est au même titre un mouvement interne au psychisme prenant sa source elle aussi au niveau de failles inconscientes. L'évènement traumatique, signifiant symbolique intrasubjectif, a *de facto* le potentiel d'entrer en résonance avec ces failles chez le sujet et d'entraîner la décompensation de sa structure psychique. Cette décompensation, tout comme le défendent de nombreux auteurs, détiendrait néanmoins la potentialité, si tant est que le sujet puisse s'en dégager, d'être l'occasion de la résolution de ces points de fixations. Le mouvement de régression dans un premier temps engagé, pourrait alors amener à un équilibre plus stable de la structure psychique.

Le burnout ne semble pas démontrer pour sa part de lien à la structure intrapsychique du sujet. En tant que syndrome d'épuisement il est une réaction à un stress chronique trop important qui vient épuiser les défenses psychiques du sujet mais ne fait pas sens à un niveau intrapsychique. Bien qu'il soit une souffrance psychique réelle, ressentie de façon aiguë chez le sujet, il ne s'observe pas au niveau de sa dynamique, à la différence de ce que l'on peut observer pour la dépression. A l'inverse du syndrome d'épuisement, dans le cas de la symptomatologie dépressive, voire d'un trouble dépressif supposé, il s'avère distinctement possible de retrouver les traces d'une décompensation à un niveau intrapsychique à l'aide des tests projectifs du Rorschach et du T.A.T. Il n'est pas possible à contrario de relever de telles traces ou indicateurs du burnout au travers des protocoles des sujets de notre échantillon. Il est alors possible à partir de ces observations d'avancer que les capacités discriminatoires des tests projectifs du Rorschach et du T.A.T. se révèlent peu pertinentes concernant l'identification du burnout ou encore du stress scolaire. Le burnout en soi ne semblerait pas non plus à l'instar des dépressions susceptible d'entraîner une décompensation de la structure psychique ni d'y engager de quelconques remaniements. Il s'agirait plutôt d'une manifestation aiguë de souffrance du psychisme expliquée par l'exposition à un stress chronique trop important et serait susceptible de se manifester sur n'importe quel type de personnalité et d'équilibre psychique. Nous n'observons pas en effet de différence sur notre échantillon en termes de structures psychiques au niveau des trois groupes établis, selon que le sujet exprime ressentir ou non du stress et de la pression au niveau de sa scolarité. Ces résultats appuient là encore, mais cette fois à un niveau psychodynamique, l'hypothèse d'un facteur environnemental prédominant relativement à ce trouble, ainsi qu'une source principalement exogène plutôt qu'endogène.

Ainsi, il apparaît que le burnout ne serait pas une pathologie du Moi à proprement parlé, comme ce que l'on peut observer au niveau d'une problématique dépressive. L'ensemble des cas de notre échantillon nous suggérait plutôt que le syndrome d'épuisement scolaire se conceptualiserait comme une pathologie des instances surmoïques ou idéales dans le lien intersubjectif à l'autre, au travers de l'enjeu de travail académique. Dans la dépression, le Surmoi ou l'Idéal-du-Moi sont atteints, mais l'angoisse de castration ou l'angoisse de perte d'objet mettant à mal le Moi prendrait sa source à un niveau inconscient endogène, à l'origine des relations d'objet et identifications primaires. A l'inverse en ce qui concerne le syndrome d'épuisement scolaire, les angoisses assaillant le Moi et lui attirant les foudres du Surmoi ou de l'Idéal-du-Moi, prendraient leurs sources dans les relations intersubjectives de travail. La source pathogène se différencierait donc de celle de la dépression dans la mesure où ce qui vient attaquer ici le Surmoi ou l'Idéal-du-moi n'est pas une dynamique inconsciente, mais une pathogénicité de l'activité scolaire et des relations de travail qui y sont en jeu.

De même, rejoignant les postulats de Dejours selon lequel un sujet en souffrance dans son activité professionnelle n'est pas forcément un sujet à la base fragile psychologiquement, nous constatons parmi notre échantillon d'adolescents les cas de sujets en souffrance psychologique ne souffrant pas de burnout. Ainsi pour Natacha et Julia, l'activité scolaire apparaissait au contraire un exutoire, et les données psychométriques démontraient des scores faibles aux échelles de mesure du stress scolaire et du burnout contrastant avec des scores élevés à l'échelle de symptomatologie dépressive. Il était possible par ailleurs de relever dans leur discours des éléments suggérant des difficultés anciennes dans leur anamnèse.

Nous observions plus haut que les deux cas de Patricia et de Faustine nous indiquaient qu'il était possible de relever les deux troubles de la dépression et du syndrome d'épuisement de façon conjointe et ainsi que l'un n'exclut pas l'autre. Les cas de Julia et Natacha nous montrent par ailleurs que la problématique dépressive apparaît en effet relativement distincte sur le plan intrapsychique. De ce fait, tout autant que, comme nous l'avons vu avec Mélissa et Emilie le syndrome d'épuisement est observable chez des sujets présentant un équilibre psychique satisfaisant, il est observable également chez des sujets démontrant une fragilité psychique. Des organisations limitées de la personnalité ou encore des structurations névrotiques fragiles que nous observons dans notre échantillon peuvent ainsi présenter ou avoir présenté un burnout. Cependant à l'inverse, présenter une structure fragile n'est pas non plus pour autant prédictive de burnout. Le burnout semble donc bien avoir sa propre

problématique lié à l'activité, mais ne répondant pas à la nature profonde de l'équilibre psychique.

Ces observations vont dans le sens du postulat de Lebigot concernant la différence entre stress et trauma quant à leur effet sur l'appareil psychique ; le stress, à la différence d'un traumatisme, ne pouvant pénétrer le système de défense du pare-excitation, ne peut entraîner de déstabilisation profonde de l'équilibre psychique. Il fera néanmoins souffrir le sujet de façon aiguë par la pression qu'il exerce à son encontre et tant que celui-ci y restera confronté. Le burnout en est l'une des manifestations possible. Les observations de Dyrbye et al. (2008) quant au phénomène de « réversibilité » du burnout vont également dans ce sens. Les auteurs relevaient que des étudiants ayant récupéré d'un burnout étaient moins susceptibles de développer des idéations suicidaires l'année qui suit que ceux qui ont un burnout chronique. Ils rapportaient alors un ratio d'idéations suicidaires équivalent à celui des étudiants n'ayant jamais fait l'expérience d'un syndrome d'épuisement. Nos résultats quant au burnout laissaient entendre de la même manière que bien que faisant souffrir de façon aiguë le Moi, il n'atteignait pas les éléments profonds de son équilibre. Cette atteinte que l'on qualifiait dès lors d' « artificielle » du Moi, pouvait de ce fait être explicative des phénomènes de résilience rapide au niveau de la symptomatologie dépressive relevée chez Emilie ou encore chez Nathan.

Au sortir de nos observations il nous était ainsi possible de définir trois constantes concernant l'épuisement scolaire que nous allons reprendre ici : les sujets qui déclareraient un burnout ne démontrent pas obligatoirement une structure fragile ; les sujets qui déclareraient un burnout peuvent avoir une structure fragile ; les sujets qui démontrent une structure fragile ne déclarent pas forcément un burnout. Ces trois constantes amènent à la conclusion que le burnout n'entretient pas de lien de causalité du côté de la structure psychique du sujet.

Caractéristiques du syndrome d'épuisement scolaire :

Les modalités par lesquelles le syndrome d'épuisement scolaire se différencie ainsi de la dépression permettent à présent de discuter les caractéristiques qu'il peut démontrer chez l'adolescent. De la même manière que nous avons vu qu'il ne se rattacherait pas à la structure psychique profonde du sujet, il nous est possible également de le distinguer d'autres pathologies pouvant de la même manière que la dépression, s'en rapprocher symptomatiquement. Tel est le cas de la névrose d'échec que nous avons pu aborder au cours de notre revue théorique introduisant notre travail. Danon-Boileau (2002), en référence au modèle de Laforgue, décrit cette dernière comme une décompensation névrotique se traduisant par une mise en échec inconsciente de toute tentative de réussite académique entreprise par le sujet. Cette décompensation névrotique tient en ce que la réussite en elle-même plongerait le sujet dans un conflit inconscient le renvoyant symboliquement au complexe œdipien et au fantasme de sa réalisation. La névrose d'échec, par répétition, reproduit alors à l'insu du sujet un schéma d'autopunition l'amenant à se dévaloriser en permanence. Tout sujet en construction adolescente, eu égard aux remaniements propres à cet âge, est susceptible de manifester des signes névrotiques d'échec comme tout sujet névrotique peut se confronter à une problématique d'échec. Selon l'auteur, les dispositifs pédagogiques, alors appliqués par le système scolaire seraient générateurs « *dans des conditions quasi « expérimentales* » » de ce type de problématique chez les adolescents. Nous rejoignons son postulat selon lequel le système scolaire peut effectivement induire une souffrance psychique chez les sujets. Nous distinguons cependant pour notre part concernant le syndrome d'épuisement scolaire, qu'il ne relèverait pas d'une problématique pouvant être imputée à la dynamique propre du sujet, mais bien au stress chronique lié à l'environnement scolaire dans lequel il évolue. Là encore le burnout ne peut se rapporter à une interaction entre failles intrapsychiques et pathogénicité du milieu, comme nous venons de le voir plus haut. De la même manière que le sujet qui présente un syndrome d'épuisement n'est pas « dépressif », il n'est pas non plus « névrotiquement » en échec. Il serait possible encore une fois sinon par décompensation de l'observer à l'aide de tests projectifs, sur le plan de sa dynamique intrapsychique.

Cet avis concernant les dispositifs pédagogiques mis en place par le système scolaire et leur impact pathogène potentiel est également partagé par Covington qui décrit « *la*

politique de la faute » qui y prévaut. A ce niveau nous pourrions au regard de nos observations, avancer deux possibilités. La première est que les dispositifs pédagogiques seraient capables de *générer* de la culpabilité ou un complexe d'infériorité. De source exogène, la souffrance induite renverrait alors à un syndrome d'épuisement scolaire. La seconde est que les dispositifs pédagogiques seraient capables de *nourrir* une culpabilité ou un complexe d'infériorité latent chez le sujet. De source partiellement endogène, la souffrance induite renverrait à ce niveau à une décompensation de l'équilibre psychique du sujet.

Si l'on avance que les causes de ce phénomène pathologique qu'est le syndrome d'épuisement scolaire ne sont pas à rechercher du côté intrapsychique, nous avons pu relever néanmoins au travers de nos résultats le concernant un certain nombre de facteurs explicatifs. Ainsi, en ce qui a trait à des facteurs individuels propres au sujet, il avait été fait mention chez l'adulte (Grebot, 2008) qu'une indissociation entre estime de soi et performances professionnelles, ou encore une absence d'autres domaines d'épanouissement et de centres d'intérêt que le travail constituait un risque vis-à-vis du burnout. Nous observions pour notre part par le biais de nos analyses statistiques, que bien que le sentiment de vulnérabilité du stress scolaire apparaissait significativement explicatif du burnout, il l'était plus particulièrement parmi les autres sous-échelles pour la symptomatologie dépressive. Ce résultat suggérait que plus le Moi serait fragile à ce niveau, plus il serait difficile pour le sujet de s'adapter à un environnement scolaire pouvant le mettre à l'épreuve et soulignait l'importance de la qualité des assises narcissiques du sujet dans sa confrontation à une activité. Cependant nous supposons que cet environnement scolaire pouvait lui-même être générateur d'une telle souffrance en déstabilisant la confiance qu'a le sujet en lui-même. Cette hypothèse se voyait appuyée par les protocoles des tests projectifs illustrant qu'un burnout ne correspondait pas forcément à une image de soi fragile, contrairement à ce qui s'observait pour la dépression. Nous rejoignons donc plutôt Maslach (2001) qui avançait également que l'hypothèse selon laquelle des personnes ayant des attentes élevées concernant leur activité professionnelle seraient plus vulnérables face au burnout rencontrait des résultats mitigés. Nous remarquons par contre qu'effectivement, parmi le groupe des sujets déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité, la question des enjeux scolaires semblait tenir une place beaucoup plus importante que parmi les sujets des autres groupes. De même, il semblait que les sujets des autres groupes avaient plus recours à d'autres sources de valorisation que scolaire et rapportaient un éventail plus varié de centres d'intérêt.

Pour le reste, de même que le burnout se différencie d'une décompensation dépressive, il ne relèverait pas non plus de la difficulté scolaire. Certaines observations telles que celles de Deary et al. (2003) rapportent même, chez des étudiants, que plus ces derniers sont ouverts à s'engager dans leur formation, plus ils sont susceptibles de prendre de risques et donc de souffrir plus en retour que ceux moins engagés. Perrenoud (2004) associe également la « *volonté d'être le premier* » à des risques psychopathologiques tels que des troubles obsessionnels, de l'angoisse ou encore de la dépression. Nos résultats corroborent ces postulats dans la mesure où nous n'observons pas de lien entre difficultés scolaires et syndrome d'épuisement scolaire au sein de notre échantillon. Les analyses sémantiques d'entretiens illustraient ainsi des tableaux d'élèves sans difficultés, voire excellents, qui du jour au lendemain avaient « craqué » ; ou au contraire ceux d'élèves qui n'éprouvaient aucun stress face à des résultats moyens, voire faibles. Nous en retirons que la subjectivité des notions d'échec et de réussite renvoie autant à la subjectivité des enjeux qui constituent la scolarité qu'au ressenti de bien-être ou de mal-être relatif à cette dernière.

Ainsi, si l'on estime que le syndrome d'épuisement scolaire relève de causes purement académiques ; au même titre que l'épuisement professionnel relève du travail, on remarque que le burnout chez l'adolescent démontre les mêmes caractéristiques que chez l'adulte. Chez l'adolescent, le lien entre stress scolaire et burnout au sein de nos résultats est ressorti d'une façon significative. Maslach (2011) relevait effectivement chez l'adulte la causalité essentiellement professionnelle de ce syndrome. Delvolvé (2010) ou encore Perrenoud (2004) considéraient déjà quant à eux que l'Ecole puisse être reconnue comme travail en tant que tel et défendaient que des « *horaires chargés épuisent les élèves et les découragent parfois* ». La surcharge potentielle de travail que peuvent rencontrer les élèves serait de fait susceptible de les atteindre moralement. Maslach (2001) soulignait de façon similaire chez l'adulte, la surcharge de travail comme l'un des principaux facteurs de risque parmi les facteurs organisationnels explicatifs du burnout. Nous remarquons pour notre part au niveau de nos analyses statistiques l'importance de cette dimension parmi les sous-échelles du stress scolaire comme la plus prédictive du score total d'épuisement scolaire. On observait également que les sous-dimensions du burnout les plus corrélées au stress scolaire sont celles relatives à l'épuisement, physique et cognitif. Ce résultat soutient le postulat selon lequel le burnout serait une réaction à un stress trop important et trop persistant dans le temps, se manifestant principalement par de l'épuisement et suivi du cynisme et du désengagement.

La corrélation qu'entretient pour sa part l'épuisement physique avec la charge de travail suggère enfin que cette dernière affecte prioritairement l'individu à un niveau somatique, avant de toucher les autres sphères du burnout. Cependant, les entretiens de certains sujets illustraient également que cette charge de travail, à condition qu'elle soit gratifiée, était supportable.

Dejours (2009) soulignait à ce titre la multifactorialité de ses causes explicatives de la souffrance au travail. Nous pouvons effectivement marquer ici une précision quant au fait que si concernant le syndrome d'épuisement scolaire, nous considérons que la causalité soit uniquement d'ordre académique, la souffrance d'un sujet au-delà de celui-ci ne peut exclure plus en avant d'autres causes annexes. Ainsi le cas de Mélissa, qui présente avec une forte probabilité un syndrome d'épuisement accompagné de symptomatologie dépressive, mais présentant conjointement aux protocoles des tests projectifs une structure psychique relativement équilibrée. Son tableau suggérait alors une symptomatologie dépressive réactionnelle au burnout, mais nous ne pouvions exclure pour cette dernière qu'elle ait pu également être partiellement induite par des événements extérieurs à sa scolarité notamment familiaux. Nous avons dit plus haut en différenciant burnout et dépression que l'un n'exclut ainsi pas l'autre.

Si la multifactorialité de la dépression n'est évidemment pas à discuter, de la même manière, la multifactorialité « académique » et organisationnelle du syndrome d'épuisement est à prendre en compte également. Cette question nous amène à nous pencher à présent sur les différents facteurs de risque et de protection s'ajoutant à celui de la charge de travail par rapport au syndrome d'épuisement scolaire.

Toujours parmi les facteurs de risque, nous relevons également l'impact que peut avoir sur les sujets l'évaluation et la notation. L'importance de la notation comme source d'évaluation de soi avait déjà été soulignée par Covington et al. (2000). Wang (2009) observait pour sa part qu'une pédagogie orientée sur les simples performances et l'obtention de notes élevées était prédictrice de la symptomatologie dépressive, et pour Perrenoud (2004), seuls les élèves qui ne prendraient pas au sérieux les exigences de l'école pourrait y « survivre ». Chez l'adulte professionnel, Dejours (2009) dénonçait également les effets délétères des « méthodes d'évaluations individualisées des performances » qui relèvent d'après lui d'un mesurage des résultats s'appuyant sur des bases scientifiques erronées. Il est selon l'auteur en effet « impossible de mesurer le travail », car celui-ci mobilise le sujet bien

au-delà de simples produits quantifiables, tel qu'il n'est pas possible de mesurer le souci qu'a le sujet de son travail, ou encore ses efforts ou son engagement. Pour notre part, au niveau de nos résultats d'analyses statistiques, l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens, sous-échelle du stress scolaire renvoyant à des enjeux de performances immédiates, apparaissait significativement prédictrice du burnout. Les analyses sémantiques d'entretiens illustraient par ailleurs que les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité avaient plutôt tendance à faire de l'enjeu de leurs résultats scolaires une priorité et que ces enjeux étaient au centre de leurs préoccupations. Partant enfin du postulat que le syndrome d'épuisement scolaire pourrait se définir comme une atteinte des instances surmoïques et idéales, il va sans dire qu'un système de notation tel qu'il est en vigueur dans le système scolaire actuel, peut avoir un impact pathogène. Ce phénomène pourrait expliquer pourquoi les sujets qui font un burnout soient pris dans un tel engrenage d'exigence envers eux même et n'aient plus comme seul et unique but de réussite que leur activité scolaire. En effet, la confrontation systématique à l'évaluation, plusieurs fois par semaine voire par jour, ne peut être négligée en termes d'impact à ce niveau à cause de l'effet culpabilisateur ou comparateur qu'elle peut induire.

Il est à souligner que bien souvent, lorsqu'elle ne relève pas d'exigences individuelles et/ou institutionnelles, la course à la notation et à la performance relève en amont des exigences parentales. Pour Cannard (2010) la pression parentale tiendrait partiellement au contexte de crise économique actuelle, faisant de la réussite scolaire la principale condition de réussite sociale. De nombreux auteurs (Cannard, 2010 ; Covington, 2000) en soulignent les potentiels effets délétères sur les jeunes, qu'ils soient relatifs à la réussite scolaire ou à la santé de ces derniers. Les résultats des analyses de régression vont également dans ce sens avec la sous-échelle du stress scolaire renvoyant à la pression parentale significativement prédictrice du burnout. Nous relevons plus haut concernant la distinction entre syndrome d'épuisement scolaire et dépression, que la pathogénicité de cette dimension en termes de stress scolaire semblait se situer plus du côté des parents et de leurs exigences, que de l'adolescent et de ses propres attentes de reconnaissance. Cette sous-échelle apparaissait en effet la deuxième la plus prédictive parmi les autres pour le burnout ; alors qu'elle était la dernière entre toutes à prédire la symptomatologie dépressive. De la même manière pour les analyses d'entretiens, le sous-thème de la pression parentale apparaissait en premier pour le thème des attitudes parentales, que nous interprétons comme signant l'importance de cette

dernière concernant la question du stress et de la pression en lien à la scolarité. Nous remarquons que les sujets du groupe déclarant en ressentir étaient aussi ceux qui rapportaient dans leur discours le plus d'inférences à ce niveau et déclaraient subir un manque d'écoute et de soutien de la part de leurs parents. Ces derniers étaient alors décrits comme trop exigeants, voire dévalorisants, ou encore laissant peu de place au sujet quant au choix de son parcours scolaire. Nous allons voir comment à contrario une absence de pression à ce niveau peut s'avérer facteur de protection face au burnout de l'élève.

L'aspect relationnel du burnout chez l'adolescent se révèle en effet la seconde des observations centrale de nos analyses. Nous le relevions au travers de nos analyses sémantiques d'entretiens et des études longitudinales de cas, tout autant qu'à l'aide de nos résultats statistiques portant sur les scores psychométriques. Nous verrons par ailleurs plus loin l'éclairage déterminant qu'apportaient alors à ce niveau les analyses des protocoles des tests projectifs.

Nous remarquons en effet, qu'aussi bien les analyses sémantiques que les analyses statistiques faisaient apparaître les thèmes des relations aux parents, aux pairs et aux enseignants comme principaux facteurs explicatifs d'un épuisement scolaire, après les questions de charge de travail et de stress. Il apparaît ainsi à forte raison, que la question du syndrome d'épuisement scolaire en lien au stress et à la pression se jouerait alors, après les questions d'enjeux sur les évaluations et la charge de travail, essentiellement à un niveau relationnel. Nous relevions concernant nos analyses sémantiques, que les thèmes faisant suite à celui du stress et de la pression auraient pu se nouer autour de questions telles que celles de la réussite ou de l'échec. Or, ces thèmes apparaissent moins développés que ceux relatifs aux relations qui étaient les premiers thèmes qui ressortaient parmi l'ensemble de ceux abordés. De même pour les analyses statistiques, les sous-échelles de stress-scolaire se rapportant aux relations aux parents et aux relations aux enseignants arrivaient en tête quant à la prédiction du burnout. Les sous-échelles renvoyant à l'anxiété concernant l'avenir lointain, au sentiment de vulnérabilité et à l'anxiété concernant l'avenir immédiat et les résultats d'examens, arrivaient derrière. Une relation de confiance de la part des parents ainsi que des enseignants, de même que de bonnes relations entre élèves au sein d'une même classe et plus généralement entre pairs d'âge, se révèlent ainsi comme les principaux facteurs de protection contre le burnout chez l'adolescent. Maslach et Leiter (1997) observaient effectivement chez l'adulte que des conflits au sein d'une entreprise détruisaient le sentiment de solidarité, ou encore de

communauté et s'avéraient partiellement responsables du syndrome d'épuisement. De la même manière, alors que nous abordions plus haut la question de l'évaluation et de la notation, Dejours (2009) soulignait la nocivité de ces pratiques sur le climat de travail, induisant une course à la performance, et nourrissant concurrence et rivalité parmi les professionnels. L'atteinte ainsi engagée de la solidarité, du vivre ensemble et de l'entraide apparaissait l'une des causes, selon l'auteur, de la souffrance au travail. Parmi nos observations chez l'adolescent, certains cas tels que Daniel et Emilie illustraient de façon probante, au travers de leur discours comparés à leurs scores aux échelles sur deux temps de mesure, le rôle protecteur de cet environnement relationnel concernant le syndrome d'épuisement scolaire. Un environnement relationnel étayant, à la différence de celui des sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression, aurait en effet été ce qui avait pu permettre à ces deux sujets du groupe « mitigé » de se protéger d'un impact plus avancé du syndrome d'épuisement. Les autres sujets ne rapportant pas de la même manière un tel étayage, rapportaient des scores nettement plus élevés aux autres échelles de mesure. Par un « impact plus avancé », nous entendons qu'à défaut d'être évité, le syndrome d'épuisement risquerait moins de s'aggraver dans le temps et serait plus facile à dépasser, de même qu'il risquerait moins de s'associer à d'autres facteurs pathologiques tels que la dépression.

Si le soutien social pris de façon globale présente de cette manière une importance centrale par rapport au bien-être de l'élève, la question particulière de la relation aux enseignants mérite à ce niveau que l'on s'y intéresse de façon spécifique. Tant au travers des analyses statistiques qu'à l'aide des analyses d'entretiens et longitudinales, cette dimension apparaît en effet tenir un rôle non négligeable vis-à-vis du syndrome d'épuisement scolaire. En relation au burnout chez l'adulte, le soutien social en provenance des supérieurs hiérarchiques et certains styles managériaux ont été identifiés pour leur caractère protecteur ou au contraire explicatif du syndrome (Grébot, 2008). Maslach et Leiter (1997) relevaient au même titre l'importance du sentiment de justice que peuvent avoir les travailleurs quant aux différentes décisions rendues par la hiérarchie. De même, la question de la reconnaissance sociale, notamment de la part d'autres jugés « experts » du domaine, a également été reconnue comme centrale en termes de bien-être au travail (Dejours, 1998). Nous avons vu plus haut que les sujets déclarant ressentir de la pression en provenance de leur scolarité pouvaient ainsi considérer l'évaluation scolaire comme source directe d'évaluation de soi. Ces évaluations relevaient ainsi d'enjeux centraux pour ces sujets. La psychodynamique du travail

postule à ce niveau que si la reconnaissance porte d'abord sur le faire, elle est ensuite rapatriée dans le registre de l'être (Dejours, 2000). Ainsi, plus l'individu s'engagerait dans son activité, plus il se nourrirait de cette reconnaissance à un niveau identitaire et narcissique, et vis-versa ; un manque à ce niveau pourrait alors s'avérer responsable de crises identitaires profondes chez le sujet. Cette reconnaissance tient alors pour « *rétribution symbolique* » (signifiant d'un jugement d'utilité et de beauté) obtenue par celui qui travaille et plus importante que la rétribution matérielle, en retour de la « *contribution* » (efforts, travail) qu'il apporte à l'entreprise. Chez l'adolescent, Torsheim et al. (2003), ou encore Dubois et al. (1992), observaient de façon longitudinale l'importance du soutien social perçu en provenance du personnel scolaire et son rôle protecteur par rapport au stress, à la dépression, ou encore à l'anxiété. De la même manière, Wang (2009) soulignait que le support émotionnel de la part des enseignants et une pédagogie orientée sur le plaisir d'apprendre et la compréhension protégerait de ce type de problèmes. Il semble pour notre part que nous retrouvions ces mêmes analyses au sein de nos échantillons de lycéens. Les résultats statistiques suggèrent un lien prédictif important d'une mauvaise relation à l'enseignant sur le burnout. Cette sous-échelle du stress scolaire renvoie à une recherche non aboutie de relation à l'enseignant de même qu'à un sentiment de manque d'écoute et d'injustice. Les analyses sémantiques révélaient de leur côté que le sous-thème de la relation à l'enseignant était le quatrième le plus cité sur les neuf, arrivant juste derrière ceux du stress scolaire, de la relation aux parents et de la relation au pairs. Il apparaissait que les aspects dysphoriques de ces relations étaient ceux qui pesaient le plus dans le discours des sujets concernant la question du stress, générant une majorité d'inférences. On remarquait encore plus particulièrement au niveau de nos analyses qualitatives longitudinales, que les sujets ne rapportant de scores élevés à aucune des échelles ne se démarquaient des autres sujets de l'échantillon qu'à ce niveau. Ainsi Margot, David et Nathan étaient exclusivement les seuls sujets sur l'ensemble de l'échantillon à n'émettre aucune inférence négative concernant leurs relations à leurs enseignants. Ils mettaient ainsi en avant dans leur discours une relation de confiance ressentie de leur part à leur égard et qu'ils leur accordaient réciproquement, générant peu d'affects dysphoriques à ce sujet. Il en ressortait que l'environnement scolaire était perçu comme bienveillant et encourageant. Ainsi, si le résultat obtenu à une évaluation aura son importance vis-à-vis des attentes qu'a le sujet quant à ce dernier, celui-ci aurait moins d'importance que l'appréciation même de l'enseignant quant à la performance du sujet. On retrouve ce phénomène dans les récits de sujets rapportant avoir une bonne relation à leurs

enseignants et ressentir de la bienveillance de leur part malgré une notation sévère ; tout autant qu'on le retrouve à l'inverse au travers de témoignages de sujets déclarant avoir eu le sentiment d'être méprisé ou traité injustement par certains de leurs enseignants. A ce titre, certains cas parmi nos sujets témoignant d'un vécu d'expériences difficiles à ce niveau suggèrent à forte raison que celles-ci soient pour beaucoup responsables d'une souffrance au niveau scolaire pouvant à priori relever d'un syndrome d'épuisement. Ainsi Mélissa dont le score de burnout augmentait d'une année sur l'autre et qui exprimait parallèlement dans son discours un vécu de nette dégradation quant à sa relation aux enseignants, faisant mention principalement d'un ressenti de manque de reconnaissance, voire de mépris de la part de ces derniers. Il apparaît donc que l'on rejoigne dans nos observations les analyses apportées par les auteurs cités plus haut, de même que nos observations semblent corroborer la notion de rétribution symbolique développée par Dejours, chez les lycéens également.

Les analyses des protocoles projectifs auront permis d'apporter ici un éclairage considérable quant à l'explication sur un plan psychodynamique de ces observations. L'importance que peuvent accorder certains sujets à leur relation à leurs enseignants prend ainsi sens sous l'angle de leur dynamique intrapsychique. On sait qu'à l'adolescence se jouent des remaniements profonds de cette dernière, tel que l'entrée dans le « pubertaire » l'implique. Pour Lesourd (2004), c'est la découverte du « *manque dans l'Autre* » qui amènera la destitution des imagos parentales et de leur caractère idéal. Le phallus ne se révélant qu'un pur symbole, les parents s'avèrent dès lors des êtres incomplets et imparfaits. C'est ainsi vers le monde social que va se retourner le sujet. Si les pairs d'âge vont de ce fait à cette étape de la vie prendre une place particulièrement prépondérante en termes de figures identificatoires, il n'en reste pas moins que des adultes référents, en dehors des parents, vont le devenir tout autant. Nous supposons de ce fait que les pairs d'âge, mais particulièrement les enseignants en ce qui a trait au travail académique, vont ainsi devenir les nouveaux garants de l'investissement pulsionnel du sujet. Or nous observons que les modalités relationnelles de certains sujets pourraient à ce titre se retourner contre eux en ce qui concerne la question du syndrome d'épuisement et plus généralement de la souffrance dans le lien de travail à l'autre. En effet, et paradoxalement, alors que la dynamique psychique et son évolution aura ouvert à des relations d'objet parfois même signe d'investissement génitalisé de qualité de l'autre, la sensibilité relationnelle qui en résulte exposerait d'autant le sujet à des attaques extérieures à ce niveau. Nous remarquons de cette manière dans les cas de certains sujets évoquant un syndrome d'épuisement, tel que Mélissa ou Emilie, des relations d'objets génitalisées

relativement sécures, n'impliquant pas la mise à distance de l'autre ni un rapport anaclytique à ce dernier. Il en ressortait que ces modalités relationnelles aient pu ainsi expliquer un investissement plus important de l'autre, mais permettant du même coup des atteintes plus massives au niveau de la libido d'objet par le biais de la relation intersubjective. Si l'adolescence est donc le moment de l'ouverture à l'autre, cette ouverture se ferait alors peut-être au prix d'un renoncement aux privilèges inconscients qu'octroyait la dynamique psychique infantile, telle que la toute-puissance du Moi. Lesourd (2004) rapporte ainsi la dépressivité adolescente et sa tendance à l'auto-dévalorisation, au « *mouvement de déconstruction du moi-idéal* », nécessaire selon lui à l'accession à un plaisir « tempéré » dans le socius. Afin que les relations d'objets puissent se jouer à un niveau génitalisé, il aura donc fallu au Moi renoncer d'abord à sa toute-puissance. Cependant toutes les évolutions psychiques ne se font pas au même rythme, et n'aboutissent jamais aux mêmes résultats. Ainsi certaines organisations de la personnalité conservent au niveau de certains de leurs attributs des caractéristiques infantiles. Nous avons à ce titre relevé un « facteur de protection » particulier, que semblerait constituer certaines défenses relevant du moi-idéal. Les protocoles projectifs de sujets tels que Margot et Enzo nous amenaient à le supposer du fait que leur Moi présenterait en effet des défenses susceptibles de le préserver d'attaques potentielles d'un Surmoi ou d'un Idéal-du-Moi, ces derniers s'avérant de plus en plus présents voire absents. De la même manière, sur le plan relationnel, l'autre est mis à distance du fait du caractère menaçant de toute relation d'objet en général pour le Moi. La différence des sexes apparaît déniée et le féminin phallique, si ce n'est absent, laissant entrevoir le caractère infantile des identifications. Ces protocoles de sujets pour lesquels il était évoqué une organisation limite de la personnalité laissaient ainsi supposer que le moi-idéal et les défenses qu'il présente soit protecteur vis-à-vis du syndrome d'épuisement, car amenant le sujet à ne pas tenir compte de la nature de son environnement intersubjectif scolaire.

La psychodynamique du travail donne aux relations intersubjectives une place centrale quant à la souffrance au travail. Il est établi à ce niveau un parallèle entre travail et libido, le rapport au travail et la façon dont il sera vécu s'inscrivant principalement dans le lien à l'autre et mobilisant la même énergie pulsionnelle. Poursuivant ce parallèle, nos observations nous évoquent que l'interaction individu-travail interviendrait ainsi par le biais de la libido d'objet, d'autant plus que celle-ci soit préminente au sein de la structuration psychique du sujet. Il semble que le travail académique puisse de ce fait être considéré comme travail à part entière puisque démontrerait les mêmes enjeux inter et intrasubjectifs, expliquant la raison pour

laquelle la question relationnelle aurait une telle importance en ce qui concerne le syndrome d'épuisement scolaire. De la même manière, on retrouverait chez les adolescents en situation scolaire un investissement d'énergie pulsionnelle dans leur activité similaire à celui observable chez les adultes en situation professionnelle et ainsi ils s'exposeraient aux mêmes risques psychopathologiques.

Enfin, lorsque les facteurs de protection que nous venons de voir ci-dessus n'auraient pas été présents, ou qu'ils n'auraient pas suffi, la dimension de désengagement pourrait-elle constituer une dernière défense ? Cette dimension constituerait alors en soi une particularité du syndrome d'épuisement scolaire, à savoir une particularité du syndrome d'épuisement chez l'adolescent. Nos analyses vont dans ce sens, tout d'abord du fait que parmi notre échantillon quantitatif, l'analyse des qualités psychométriques de l'échelle de burnout démontrait une différence d'avec celle utilisée à l'origine avec une population adulte. Chez l'adolescent en effet les dimensions de cynisme et de désengagement sont toutes deux différenciées. Nous supposons que cela s'explique par le fait que contrairement à l'adulte, l'adolescent n'ait pas fait le choix de sa scolarité et que lorsque celle-ci devenait ingérable, il lui était possible plus facilement, à la différence de l'adulte en situation professionnelle, de « décrocher ». Le cynisme constitue ainsi une ultime et solide défense pour l'individu en situation de burnout : mettre à distance l'activité scolaire en la dénigrant et en la dévalorisant permet du même coup de dévaloriser et de dénigrer les éléments anxiogènes y étant rattachés et ne plus en subir les effets. Il n'en restait pas moins qu'en tant que dimension d'un phénomène pathologique tel que le burnout, le cynisme entretenait un lien prédictif à la symptomatologie dépressive. Nous observions alors un parallèle entre ce dernier et la dynamique d'un deuil, dont l'affect dépressif de désinvestissement de l'objet apparaît patent. Le caractère protecteur d'une telle dimension présente donc ses limites en ce qu'elle induit de la souffrance pour le sujet. La dimension de désengagement démontrait néanmoins des liens négatifs à la charge de travail, pouvant s'expliquer par le fait qu'un sujet se désengageant de son activité scolaire ne soit plus stressé par la quantité de travail qu'il aurait à y gérer. Il semble alors que le désengagement, à défaut de protéger le sujet d'une souffrance liée au travail de deuil de son activité, le protégerait à plus forte raison du stress qu'il peut y ressentir. Les analyses longitudinales semblent également aller dans ce sens, avec des cas de sujets tel que Camille, qui malgré les données de son discours et des scores élevés de burnout et symptomatologie dépressive, rapportait un score faible à l'échelle de stress scolaire. Du fait qu'elle rapportait ressentir de la

pression au niveau de sa scolarité mais ne plus rien en attendre, nous supposons qu'elle s'en soit en réalité déjà désengagée. A l'inverse d'autres sujets démontraient un score élevé de stress scolaire conjointement à un score faible de burnout, tel que pour Julien qui rapportait un réinvestissement dans son cursus d'études supérieures après le passage du baccalauréat. Ainsi, selon la valeur que prendrait la dimension d'engagement vis-à-vis de l'activité, il serait possible d'appréhender si l'activité est plutôt subie, ou plutôt positivement investie par le sujet.

Il apparaît donc qu'en dernier recours le syndrome d'épuisement chez l'adolescent lui laisserait la possibilité de se détacher de sa scolarité. Ceci ne se faisant pas sans souffrance, on ne peut de ce fait parler de facteur de protection à part entière. Si nous n'avons pas observé au sein de notre échantillon de cas de décrochage scolaire définitif, nous avons tout de même relevé chez plusieurs sujets des témoignages de ruptures attribuables à un probable syndrome d'épuisement scolaire. Ainsi la possibilité que des adolescents décrochent d'avec leur scolarité pour cette raison n'est pas à exclure. Cette réflexion nous renvoie alors à la question soulevée par Louis et Ramond (2009) sur la notion « d'échec scolaire ».

Vers une approche anthropologique et interculturelle...

Nous avons donc à présent pu recueillir un certain nombre d'éléments de compréhension concernant le burnout chez l'adolescent dans ses tenants et aboutissants, notamment vis-à-vis des liens qu'il entretient avec des facteurs pathologiques tels que le stress scolaire ou la dépression. Nos observations nous amènent alors, en dernier lieu, à porter notre attention du côté de l'environnement dans et par lequel s'inscrit ce phénomène ; à savoir l'institution scolaire.

Nous nous rappelons que Louis et Ramond (2009) distinguaient « difficulté scolaire » et « échec scolaire ». Selon eux, si la difficulté scolaire est inhérente au sujet, normale face à tout apprentissage et toujours surmontable car comme tout problème elle contient, *de facto*, ses solutions ; l'échec scolaire est à l'inverse inhérent au système scolaire, car signant l'incapacité de celui-ci à avoir permis au sujet de les trouver. Ce postulat défend ainsi que lorsque l'on parle « d'échec », c'est toujours au système que l'on s'adresse. C'est la rupture de toutes possibilités de poursuivre une construction avec un sujet donné, qui pour sa part poursuivra son évolution ailleurs, qui signe l'échec.

Nous en revenons donc à nos observations quant au désengagement inhérent au burnout, dont on peut suspecter qu'il expliquerait dans certains cas des « décrochages scolaires », ces derniers pouvant être rapportés à cette notion « d'échec scolaire » telle qu'entendue ci-dessus. Plus globalement même, la question du syndrome d'épuisement scolaire, telle que nous venons de l'étudier, renverrait ainsi bien plus à cette même notion d'échec scolaire qu'à celle de difficulté scolaire. Cette dernière comme nous l'avons vu, ne semble pas entretenir de lien avec le burnout, tout comme le burnout n'entretiendrait pas non plus de lien à un « terrain » psychopathologique chez le sujet.

La question soulevée dès lors renvoie au fonctionnement du système scolaire et aux modalités par lesquelles il pourrait ainsi induire de l'échec chez des individus ; individus qui parfois même n'éprouveraient paradoxalement aucune difficulté au départ et se retrouveraient brutalement « en échec ». Cette question renverrait donc à la pathogénicité potentielle de l'institution scolaire en tant que telle sur certains élèves qui en seraient alors le symptôme à travers leur souffrance. S'il ne s'agit pas au départ de notre objet d'étude, nous pouvons toutefois à ce stade ouvrir notre réflexion sur ces perspectives d'analyses élargies à d'autres champs de recherche.

Nous rejoignons par ce biais les thèses sociogénétiques défendues par la psychodynamique du travail (Dejours, 2009), selon lesquelles la souffrance d'un sujet dans son travail n'est pas à prendre en compte du côté de l'individu mais du côté de l'institution de travail elle-même. En ce qui concerne le syndrome d'épuisement scolaire, nous observions ce principe par définition au travers de la nature exogène de sa source pathologique. De la même manière, la cause de la souffrance de l'adolescent à ce niveau n'est plus à rechercher de son côté, mais aussi du côté institutionnel du système scolaire lui-même.

De nombreux auteurs ont déjà souligné le potentiel pathogène que pouvait avoir celui-ci, sans pour autant lui retirer tous les bénéfices qu'il est possible de lui attribuer par ailleurs. Ainsi à Marcelli (2012) de dire : « *Depuis qu'elle existe, l'école a assurément procuré à tous ceux qui la fréquentent, élèves comme enseignants, de grandes joies, un enrichissement intellectuel et même affectif [...]. Mais elle a aussi été et est encore productrice de souffrance, chez les enseignants certes mais aussi dans les familles, chez les parents comme chez les élèves : elle stigmatise, rejette, révèle des pathologies et parfois même en fabrique* ». Nous avons vu à ce titre que la problématique de l'échec scolaire s'inscrivait ainsi bien souvent par rapport à la question de la norme scolaire et à sa difficulté d'intégration des individualités et

subjectivités de ses sujets. Nous avançons plus haut que le syndrome d'épuisement serait la part d'ombre qui révèle l'autre face au sujet. La question de la norme renvoie alors tout autant à cette place de l'altérité dans l'Ecole. Pour Bendahman (2008) : « *Le rapport à l'autre est l'enjeu majeur de notre époque et des temps à venir. Comment vivre avec l'autre dans le respect de son irréductible altérité ?* ». Pour répondre à cette interrogation, l'institution scolaire se devra de questionner ces normes, interrogeant leur légitimité quant aux raisons qui auront motivé certains choix plutôt que d'autres, tel que le souligne également Duval-Héraudé (2002). Retracer l'histoire de l'institution scolaire permet de même d'analyser que la place de l'Ecole a été établie dans la société, à la base moins comme un moyen de protection des mineurs que comme un moyen de contrôle de ces derniers (Cannard, 2010). L'institution scolaire permet ainsi de maintenir le plus longtemps possible dépendante une classe de la population dont le caractère ingérable et jusqu'aboutiste a longtemps été craint pour le bon fonctionnement de la société. Enfin, la construction de ce système est dans la littérature largement reconnue pour générer de la souffrance au niveau de ses premiers agents : les enseignants. Il y aurait tout intérêt à explorer ici l'interaction entre la souffrance de ces derniers et celle de leurs élèves...

Si l'on est capable de reconnaître ainsi les dysfonctionnements du système scolaire, on peut à partir de là aboutir à une réflexion plus généralisée quant à la façon dont l'Education est instituée, et comment celle-ci pourrait alors être pensée différemment. Bonnéry (2007) apporte de cette manière une critique quant aux dispositifs pédagogiques et à la façon dont ils sont appliqués, de même que leur impact potentiel sur la société elle-même et le maintien de sa hiérarchisation des classes. Il rejoint de cette manière la thèse défendue par Bourdieu et Passeron (1970), qui dans leur ouvrage « *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* » dénoncent la reproduction du même à l'œuvre dans l'institution scolaire où seuls ceux qui en partagent les valeurs peuvent y réussir. Or l'Ecole est conçue, selon les auteurs, comme un système ayant pour fonction de perpétuer la hiérarchisation des classes sociales, au sein duquel la « culture scolaire » est en réalité la culture de la classe dominante, ainsi légitimée. L'institution scolaire permet de cette manière, de façon implicite, un maintien de l'ordre établi et contribuerait « *à convaincre chaque sujet social de rester à la place qu'il lui incombe* ». Bien sûr face à ce principe, le discours explicite du modèle capitaliste et sa course à la performance, leurre le sujet dans l'illusion de l'égalité des chances. Selon Covington et al. (2000), la reproduction du système capitaliste sur le système scolaire

se retrouve particulièrement exacerbée au travers du système de notation et de compétition en vigueur.

Ces deux règles fondamentales s'opposant l'une à l'autre ne seraient-elles pas ainsi susceptibles de générer un hiatus chez le sujet en situation scolaire ? Nous avons vu au travers de leur discours révélant leur système de représentation, combien les enjeux de réussite, notamment sociale, pesaient sur les adolescents et particulièrement ceux souffrant de stress et de pression, voire d'épuisement. Pour Bourdieu et Passeron, il n'est de ce fait pas possible de dissocier l'étude de la population scolaire de l'étude de l'organisation de l'institution scolaire et de son système de valeur. Si par ce champ nous entrons dans le domaine des sciences sociales et de la sociologie de l'éducation, nous pouvons à un niveau psychodynamique nous référer sous ce même paradigme au modèle systémique en psychanalyse tel que défini par Kaës, Tisseron ou encore Anzieu.

Puisque nous considérons en effet que le syndrome d'épuisement scolaire n'est pas à rechercher du côté du sujet, nous postulons qu'il serait la réaction d'un malaise du système scolaire porté symptomatiquement par le sujet. Pour Maslach (2011), chez l'adulte également : « *le burn-out n'est pas un problème banal mais un important baromètre des dysfonctionnements sociaux majeurs qui surviennent dans le monde de l'entreprise* ». Ainsi, tout comme au sein d'une famille, la souffrance de l'un de ses membres ne peut être portée par le seul individu, mais doit être considérée comme le symptôme d'un dysfonctionnement du système familial et de son appareil psychique groupal. L'appareil psychique groupal a ainsi été défini par Kaës (1976) comme le principe selon lequel un groupe se structure de la même manière qu'un appareil psychique subjectif, organisant les rapports entre les sujets de la même manière que le psychisme organise les rapports entre les différents objets qui le composent. Il faut pour cela que les relations entre les sujets qui le constituent soient organisées autour d'une « *représentation-but* », régissant leurs rapports entre eux et à l'environnement ; et que ces mêmes rapports soient régi à leur tour au travers d'une « *représentation socioculturelle* » fonctionnant comme modèle de l'objet-groupe. L'institution scolaire peut à ce titre être considérée comme telle. Les différents « corps » la composant interagissant selon les règles dynamiques, économiques et topiques d'un appareil psychique. Certaines défenses groupales pourraient ainsi s'avérer pathogènes, par l'attaque voire le clivage d'avec certains des membres du groupe, se manifestant au travers de la souffrance voire de l'exclusion de ces derniers. Ceci s'observerait d'autant plus lorsqu'est

susceptible de s'établir un conflit inconscient entre ses différentes instances. Il serait possible de relever ici un parallèle avec les théories socioéducatives et sociologiques abordées plus haut et le rôle implicite, soit inconscient, de l'Ecole de maintenir un certain ordre établi, tout en laissant croire à l'individu que sa performance est le seul moyen de réussite. Nous avons vu que le burnout était une atteinte exogène des instances surmoïques et idéales chez le sujet, nous pourrions à partir de là nous interroger sur le fonctionnement du Surmoi ou de l'Idéal-du-Moi groupal de l'institution scolaire. Les sujets ayant ainsi intégré des normes bouleversées par les modifications des structures sociales, potentiellement génératrices d'anxiété, semblent le manifester par leur souffrance. Les adolescents sont, de cette manière bien souvent les premiers révélateurs de ces bouleversements.

Pour Bendahman (2011) : « *La transmission est un chemin vaste et paradoxal à travers un entre-deux : la transmission des signifiants de l'humain et de la filiation et la transmission des savoirs constitués. [...] Dans nos sociétés en pleine mutation culturelle, les acteurs de la transmission connaissent, au sein des institutions, des difficultés grandissantes dans leur rôle de relais auprès des jeunes générations. La tâche de l'Institution scolaire s'avère alors bien plus complexe que celle d'une simple transmission de connaissances* ». Une approche comparative interculturelle entre différents pays sur des problématiques telles que celles de l'épuisement scolaire ou de la transmission, serait à ce titre une perspective intéressante de poursuite du travail de recherche ici étudié. Elle offrirait la possibilité d'appréhender, en fonction des cultures et de leur contexte historique, politique, économique et social différents, les systèmes de valeurs prédominants et les champs de représentations en vigueur d'un pays à l'autre. Tel que d'après Lahlou (2010) : « *La question des savoirs à transmettre constitue, plus particulièrement, un terrain de divergence implicite dans lequel sont éludés, très souvent, les interférences exercées par les idéologies dominantes sur les multiples lieux de la pratique éducative. Or, c'est à ce niveau que s'édifie une des divergences les plus importantes entre les différents pays, concernant notamment la question de la hiérarchisation et de la fonction des divers savoirs que l'élève doit acquérir pour assurer son épanouissement personnel et sa socialisation.* ». Une telle approche permettrait ainsi une analyse plus globale des effets de l'environnement sur l'institution scolaire et par conséquent, sur le sujet.

Il serait donc intéressant d'approfondir plus en avant de telles perspectives de recherche, dépassant le champ subjectif du sujet pour appréhender ces phénomènes sous un angle subjectif groupal.

Conclusion

Cette étude avait pour but d'analyser le syndrome d'épuisement scolaire chez l'adolescent, dans les liens qu'il entretient avec l'environnement scolaire, notamment en termes de stress scolaire, et par rapport à la pathologie dépressive. Nous avons tenté de l'appréhender sous différents paradigmes méthodologiques, afin d'en obtenir l'analyse la plus détaillée possible. Nous constatons au terme de cette recherche que le burnout chez l'adolescent ne peut en effet se saisir que de façon plurielle, à l'interface de trois approches complémentaires et inséparables :

- l'approche quantitative à partir des différentes échelles de mesure,
- l'approche qualitative à travers les projectifs tels le Rorschach et le T.A.T.
- et le discours manifeste du sujet sur son lien à l'école et son éprouvé affectif au sein de cette institution.

Les échelles de mesure et les tests projectifs permettent ainsi une observation sur un plan objectif des dispositions psychologiques et psychiques des sujets. Les entretiens rapportent pour leur part la dimension subjective dans laquelle ils se placent. Les premiers offrent une définition du syndrome d'épuisement scolaire dans sa spécificité en tant que facteur pathologique à part entière et les seconds nous révèlent ce à quoi il peut être imputable.

Un syndrome d'épuisement scolaire existe donc bien chez les lycéens. Il se différencie de la dépression par la nature exclusivement exogène de sa source pathogène qu'est le stress chronique scolaire. La symptomatologie dépressive et le burnout peuvent cependant entrer en résonance l'un avec l'autre. Cette observation faite chez des adultes en situation professionnelle, se retrouve également chez l'adolescent en situation scolaire. Nous avons pu en effet observer que l'activité scolaire pouvait chez certains sujets être à la source d'une « dépression réactionnelle scolaire ». Nous défendons toutefois qu'une exposition à un stress scolaire important et prolongé entraîne un syndrome d'épuisement scolaire qui peut être à l'origine de cette « dépression réactionnelle scolaire ». Il s'agit donc de deux facteurs indépendants qu'il est nécessaire de différencier. Le syndrome d'épuisement apparaît être un facteur distinct de celui de dépression, renvoyant à des dimensions ne lui étant pas réductibles. Il est verbalisé comme tel dans le discours des sujets, qui le rattachent causalement à l'effet qu'aurait eu sur eux une pression perçue comme émanant de leur scolarité. Ce trouble s'observe de plus au

travers des mesures psychométriques relevées chez les sujets qui en font état au cours de leur entretien. Si l'on observe que ces échelles mesurent bien des dimensions pathologiques différenciées rapportant le vécu subjectif du sujet, alors vit effectivement un syndrome d'épuisement le sujet qui l'affirme. La dépression réactionnelle, bien qu'ayant pour point de départ un événement traumatique extérieur, est au même titre que la dépression un mouvement interne au psychisme prenant sa source au niveau de failles inconscientes. Les tests projectifs ont ainsi permis de mettre en lumière le fait que le burnout ne semble pas démontrer pour sa part de lien à la structure intrapsychique du sujet. Bien qu'il soit une souffrance psychique réelle, ressentie de façon aiguë chez le sujet, il ne s'observe pas au niveau de sa dynamique, à la différence de ce que l'on peut observer pour la dépression. De ce fait, il nous est possible de définir trois constantes concernant l'épuisement scolaire : les sujets qui déclareraient un burnout ne démontrent pas obligatoirement une structure fragile ; les sujets qui déclareraient un burnout peuvent avoir une structure fragile ; les sujets qui démontrent une structure fragile ne déclarent pas forcément un burnout. Le burnout n'entretient donc pas de lien de causalité avec la structure psychique du sujet. Il relève d'une problématique spécifique liée à l'activité, ne répondant pas à la nature profonde de l'équilibre psychique. Bien que faisant souffrir le Moi, il n'atteint pas les éléments profonds de son équilibre, pouvant à moindre mal offrir des possibilités de résilience rapide.

Le burnout ne serait donc pas une pathologie du Moi à proprement parlé, comme ce que l'on peut observer au niveau d'une problématique dépressive, mais plutôt une pathologie des instances surmoïques ou idéales dans le lien intersubjectif à l'autre, médiatisé par l'enjeu du travail académique. L'aspect relationnel du burnout est une observation centrale de nos analyses. Nous supposons que l'interaction individu-travail interviendrait essentiellement par le biais de la libido d'objet, d'autant plus que celle-ci serait prééminente au sein de la structuration psychique du sujet. Les modalités relationnelles de certains sujets peuvent à ce titre se retourner contre eux en ce qui concerne la question du syndrome d'épuisement. En effet, et paradoxalement, si chez certains adolescents la dynamique psychique et son évolution aura ouvert à des relations d'objet signe d'investissement génitalisé de qualité de l'autre, la sensibilité relationnelle qui en résulte exposerait d'autant ces sujets à des attaques extérieures à ce niveau. Du fait qu'à cet âge toutes les

évolutions psychiques ne se font pas au même rythme, certaines organisations de la personnalité conservent encore au niveau de leurs attributs des caractéristiques infantiles. Certaines défenses relevant d'un Moi-idéal tout-puissant constitueraient alors un « facteur de protection » particulier vis-à-vis du syndrome d'épuisement, car amenant le sujet à ne pas tenir compte de la nature de son environnement intersubjectif scolaire. Il semble que le travail académique puisse de ce fait être considéré comme travail à part entière puisqu'il démontre les mêmes enjeux inter et intrasubjectifs, expliquant la raison pour laquelle la question relationnelle aurait une telle importance en ce qui concerne le syndrome d'épuisement scolaire. Un environnement relationnel étayant s'avère dès lors une protection non négligeable du syndrome d'épuisement et on comprend également l'importance des enjeux de reconnaissance attendus de la part des diverses figures d'identifications que sont les parents, les pairs et les enseignants. Les sujets du groupe déclarant ressentir du stress et de la pression en lien à leur scolarité rapportent subir un manque d'écoute et de soutien à ce niveau. Si le stress scolaire est ensuite principalement lié à la charge de travail qui peut être trop importante à gérer, elle reste de ce fait supportable si elle se voit symboliquement gratifiée.

Enfin, le stress scolaire aurait un impact prioritairement sur un plan somatique. L'épuisement physique est en effet la première des dimensions du burnout à y être rattaché. Lorsqu'aucune protection n'est ensuite possible par rapport à ce dernier, cynisme et désengagement constituent une ultime défense pour le sujet, lui permettant de mettre à distance l'activité scolaire en la dénigrant et en s'en détachant. Il est possible de suspecter que des cas de décrochage pourraient donc en découler.

Si le syndrome d'épuisement scolaire ne peut ainsi être considéré comme une dépression, il n'en reste pas moins lié à cette dernière et à d'autres effets délétères pour le sujet. Les enjeux thérapeutiques de nos observations tiendraient alors dans l'appréciation de cette source pathogène exogène et de son impact sur l'équilibre psychique du sujet.

Ce travail peut encore être approfondi, notamment comme nous l'avons vu à l'aide d'autres approches, anthropologiques ou interculturelles. Est-ce que le burnout se manifeste de la même façon chez les adolescents finlandais, suédois ou

américains par exemple ? Y a-t-il un lien entre le burnout et le système scolaire en vigueur ? D'autres méthodes peuvent de même encore être utilisées, telle qu'une modélisation d'équation structurale à un niveau statistique pour de plus amples résultats quant aux relations de cause à effet que peuvent entretenir nos variables. L'analyse longitudinale, sous cette même perspective, pourrait s'enrichir d'un suivi d'une cohorte plus étendue sur une plus longue période. Enfin, l'analyse approfondie d'un cas au travers d'un suivi clinique à long terme permettrait d'affiner les observations recueillies à l'aide des tests projectifs. D'autres tests pourraient également être utilisés, tel que celui du dessin par exemple.

L'étude suggère la nécessité d'une institution scolaire où les jeunes pourraient être pleinement acteurs. La compétition scolaire et le système de notation pourraient peut-être être repensés voire réinventés, pour que l'école redonne aux adolescents le plaisir d'apprendre, d'apprendre à partager et à vivre ensemble.

Bibliographie

Accordino, D.B., Accordino, M.P., Slaney, R.B. An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 2000, 37, 6, 535-545.

Akgun, A., & Ciarrochi, J. Learned Resourcefulness Moderates the Relationship Between Academic Stress and Academic Performance. *Educational Psychology*, 2003, 23, 3.

Aldwin, C., & Greenberger, E. Cultural differences in the predictors of depression. *American Journal of Community Psychology*, 1987, 15, 789-813.

Ang, R.P., & Huan, V.S. Relationship between Academic Stress and Suicidal Ideation: Testing for Depression as a Mediator Using Multiple Regression. *Child Psychiatry*, 2006, 37, 133-143.

Arel, P. 2008, « Bipol.com », *La revue Lacanienne*, 2, 145-150.

Arguelles, F., Sudres, J.-L., Andraud, J., Pot de taire contre pot de faire : Quand l'art devient matière du dire, *Vie sociale et traitements*, 2001, 2, 70, 45-48.

Arthur, N. The effects of stress, depression, and anxiety on postsecondary students' coping strategies. *Journal of College Student Development*, 1998, 39, 11-22.

Bacqué, M. F. *Le deuil à vivre*. Paris : Editions Odile Jacob, 1992.

Bacqué, M. F. & Hanus, M. *Le deuil*. Paris : Presses Universitaires de France, 2000.

Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Demerouti, E., Janssen, P.M., Van Der Hulst, R., Brouwer, J. Using equity theory to examine the differences between burnout and depression. *Anxiety, stress and coping*, 2000, 13, 247-268.

Bardin, L. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, 2007.

Bardot, F., Huez, D., « Clinique médicale du travail et souffrance au travail : les dépressions réactionnelles professionnelles », *Travail et emploi*, 2003, 96, 55-66.

Baron, P. *La dépression chez les adolescents*. Québec : Edisem Inc. et Maloine, 1993.

Baron, R.M., Kenny, D.A. The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 51, 6, 1173-1182.

Bendahman, H. L'école et l'accompagnement des jeunes en difficulté, In *L'accompagnement des jeunes en difficulté*, publication CRDP Champagne-Ardenne, 3^e trimestre 2000, 2000, 27-35.

Bendahman, H. et col. Pour une éthique de la relation à l'autre ou la culture contre l'agir, In Bendahman et col., *Du pulsionnel au culturel*, Ed. l'Harmattan, Paris. 2008.

Bendahman, H. et col. *Malaise dans la transmission, crise de l'idéalité et fondation du sujet*, Ed. l'Harmattan, Paris, 2011.

Bendahman, H. Editorial, *Revue Le Coq Héron*, Editions Erés, 2013, 214, 5.

Bergeret, J. *La dépression et les états limites ; points de vue théorique, clinique et thérapeutique*. Paris : Editions Payot, 1992.

Bergeret, J. *La personnalité normale et pathologique*. Paris : Dunod, 1996.

Blackburn, I. M. & Cottraux, J. « Thérapie cognitive de la dépression », Masson, Paris, 1988, 1997, 2001.

Blatt, S.J. The Destructiveness of Perfectionism; implications for the Treatment of Depression. *American Psychologist*, 1995, 50, 12, 1003-1020.

Blaya, C. *Décrochages scolaires ; l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, 2010.

Blos, P. *Les adolescents, essai de psychanalyse*. New York : The free press, 1962.

Blumberg, P., & Flaherty, J.A. The influence of non-cognitive variables on student performance. *Journal of Medical Education*, 1985, 60, 721-723.

Bonnéry, S. « Comprendre l'échec scolaire ; élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques », La Dispute/SNEDIT, Paris, 2007.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. *La reproduction. Elément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit, 1970.

Braconnier, A. & Golse, B. *Dépression du bébé, dépression de l'adolescent*. Toulouse : Editions érés, 2010.

Brelet-Foulard, F. *Le T.A.T. ; Fantasma et situation projective*. Paris : BORDAS, 1986.

Brelet-Foulard, F. & Chabert, C. *Nouveau manuel du T.A.T. ; Approche psychanalytique*. Paris : BORDAS, 1990.

Brent, D.A., Perper, J.A., Moritz, G., Baugher, M., Roth, C., Balach, L., & Schweers, J. Stressful life events, psychopathology and adolescent suicide: a case contrôle study. *Suicide life-threatening Behavior*, 1993, 23, 179-187.

Bruno, A. S., « Quelques perspectives sur les travaux récents en « santé et travail ». Les approches développées dans les revues de sciences sociales (2001-2007) », *Revue française des affaires sociales*, 2008, 2-3, 71-96.

Burnett, P.C., & Fanshawe, J.P. Measuring School-Related Stressors in Adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 1997, 26, 4, 415-428.

Cannard, C. *Le développement de l'adolescent, l'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles : De Boeck, 2010.

Catheline, N. *Psychopathologie de la scolarité*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2012 (3^o édition).

- Chabert, C. *Le Rorschach en clinique adulte ; interprétation psychanalytique*. Paris : BORDAS, 1983.
- Chabert, C. *La psychopathologie à l'épreuve du Rorschach*. Paris : BORDAS, 1984.
- Chabert, C., Kaës, R., Lanouzière, J., Schniewind, A. *Figures de la dépression*. Paris : Dunod, 2005.
- Chabert, C., Kaës R. et al. *Narcissisme et dépression*. Paris : Dunod, 2009.
- Chabrol, H., Chouicha, K., Montovani, A. Troubles de la personnalité dans un échantillon non-clinique d'adolescents. *Encéphale*, 2002, 28, 520-524.
- Chabrol, H. *Psychopathologie de l'adolescent*. Paris : Ed. Belin, 2004.
- Chabrol, H. *Traité de psychopathologie clinique et thérapeutique de l'adolescent*. Paris : Dunod, 2011.
- Clark, E.L., & Rieker, P.P. Differences in relationships and stress of medical and law students. *Journal of Medical Education*, 1986, 61, 32-40.
- Cloutier, R. *Psychologie de l'adolescence*. Québec : éd. Gaëtan Morin, (2ème édition) 1996.
- Coackley, J. Burnout among adolescent athletes : a personal failure or social problem ? *Sociology of sport journal*, 1992, 9, 271-285.
- Compas, B.E., Boyer, M.C., Stanger, C., Colletti, R.B., Thomsen, A.H., Dufton, L.M. et Cole, D.A. Latent Variable Analysis of Coping, Anxiety/Depression, and Somatic Symptoms in Adolescents With Chronic Pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2006, 74, 6, 1132–1142.
- Corcos, M., Jemmet P. et al. *Les dépressions à l'adolescence ; modèles, clinique, traitements*. Paris : Dunod, 2005.
- Coslin, P. *Psychologie de l'adolescent*. Paris : éd. Armand Colin, 2002.
- Covington, M. V. & Teel, K. M. *Vaincre l'échec scolaire ; changer les raisons d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université, 2000.
- Cushman, S., & West, R. Precursors to college student burnout: developing a typology of understanding. *Qualitative research reports in communication*, 2006, 7, 1, 23-31.
- M. Dahlin, N. Joneborg, B. Runeson Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students, *Medical teacher*, 2007, 29, 43–48.
- Danon-Boileau, H. *Les études et l'échec*. Paris : Payot, 1984, 2002.
- Deary, I. J. , Watson, R., Hogston, R. "A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students", Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Advanced Nursing*, 2003, 43(1), 71–81.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. The General Causality Orientation Scale : Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 1985, 19, 109-134.

Dejours, C. *Souffrance en France ; la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Editions du Seuil, 1998.

Dejours, C. « *travail, usure mentale*. Paris : Bayard éditions, 2000.

Dejours, C., « Nouvelles formes de servitude et suicide », *Travailler*, 2005, 13, 53-73.

Dejours, C., « La reconnaissance », *Travailler*, 2007, 18, 7-16.

Dejours, C., « Le travail entre corps et âme », *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 2007, 15, 115-127.

Dejours, C. & Bègue, F. *Suicide et travail : que faire ?* Paris : Presses Universitaires de France, 2009.

Dejours, C., « La psychodynamique du travail face à l'évaluation : de la critique à la proposition », *Travailler*, 2011, 25, 15-27.

Dejours, C., Gernet, I., « Travail, subjectivité et confiance », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2012, 13, 75-91.

Delbrouck, M. *Le burnout du soignant ; le syndrome d'épuisement professionnel*. Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A., 2003.

Delvolvé, N. « *Stop à l'échec scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 2010.

Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I., & Kantas, A. "The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis", *European Journal of Psychological Assessment*, 2002, 18, 296_307.

Deslandes, R., Leclerc, D., & Dumont, M. (2002). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Canadian journal of Behavioural Science*, 2002, 35, 4, 254-267.

Donaldson, D., Spirito, A., Farnett, E. The Role of Perfectionism and Depressive Cognitions in Understanding the Hopelessness Experienced by Adolescent Suicide Attempters. *Child Psychiatry and Human Development*, 2000, 31, 2, 99-111.

Dubois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A., & Evans, E. G. A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 1992, 63, 542-557.

Duval-Héraudet, J. *Une difficulté si ordinaire ; les écouter pour qu'ils apprennent*. Paris : éditions et applications psychologiques, 2002.

Dyrbye LN, Thomas MR, Huschka MM, et al. "A multicenter study of burnout, depression, and quality of life in minority and nonminority US medical students", *Mayo Clinical Process*, 2006, 81, 1435-1442.

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Massie, F. S., Burnout and Suicidal Ideation among U.S. Medical Students, *Annals of Internal Medicine*, 2008, 149, 334-341.

- Ehrenberg, A., *La fatigue d'être soi ; depression et société*. Paris : Ed. Odile Jacob, 1998.
- Ellonen, N., Kääriäinen, J., Autio, V. "adolescent depression and school social support: a multilevel analysis of a finnish sample", *journal of community psychology*, 2008, 36, 4, 552–567.
- Emmanuelli M. & Azoulay, C. *Pratiques des épreuves projectives à l'adolescence ; situations, méthodes, études de cas*. Paris : Dunod, 2009.
- Eremsoy, C.E., Çelimli, S., & Gençöz, T. Students under Academic Stress in a Turkish University: Variables Associated with Symptoms of Depression and Anxiety. *Current Psychology*, 2005, 24, 2, 123-133.
- Fédida, P. *Des bienfaits de la dépression ; éloge de la psychothérapie*. Paris : Editions Odile Jacob, 2001.
- Felsten, G., & Wilcox, K. Influences of stress, situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 1992, 70, 219–303.
- Fergusson, D.M., Woodward, L.J., & Horwood, L.J. Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behavior during adolescence and early adulthood. *Psychology medical*, 2000, 33, 61-73.
- Fimian, M.,J. Predictors of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the schools*, 1988, 25, 4.
- Fimian, M.J., Cross, A.H. The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the schools*, 1989, 26, 2.
- Freud, A. « Le normal et le pathologique chez l'enfant, estimation du développement », éd. Gallimard, 1968, pour la traduction française.
- Freud S. (1898) *La sexualité dans l'étiologie des névroses*. Paris PUF : OPCF III, 1989.
- Freud S. 1905. *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Editions Gallimard, pour la traduction française, la préface et les notes. 1987.
- Freud S. (1915) *Deuil et mélancolie, Métapsychologie*. Paris : Gallimard, 2001.
- Freud S. (1916), *Introduction à la psychanalyse*. Paris : P.B. Payot. 1969.
- Freud S., (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. In : *essais de psychanalyse*, Paris : petite bibliothèque Payot, 1981.
- Freud S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris, PUF.
- Furher, R., Rouillon, F. La version française de l'échelle CES-D. Description et traduction de l'échelle d'auto-évaluation. *Psychiatrie et Psychobiologie*, 1989, 4, 163-6.
- Gan, Y., Shang, J., Zhang Y. Coping Flexibility and locus of Control as predictors of burnout among Chinese College students. *Social behavior and personality*, 2007, 35, 8, 1087-1098.
- Ganem, V., Gernet, I., Dejours, C., « Le travail : que signifie ce terme en clinique et psychopathologie du travail ? », *L'information psychiatrique*, 2008, 84, 801-807.

Gernet, I. & Dejours, C., « Evaluation du travail et reconnaissance », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2009, 8, 27-36.

Glass, D.C. & McKnight, J.D. Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: a review of the evidence. *Psychology and Health*, 1996, 11, 23-48.

Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., Loehr, J. Burnout in competitive junior tennis players: III. Individual differences in the burnout experiences. *The sport psychologist*, 1996, 11, 257-76.

Gould, M.S., King, R., Greenwald, S., Fisher, P.F., Schwab-Stone, M., Kramer, R., Flisher, A.J., Goodman, S., Canino, G., Shaffer, D., , “Psychopathology associated with suicidal ideation and attempts among children and adolescents”, *Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry*, 1998, 37, 915– 923.

Gould, M.S., Greenberg, T., Velting, D., Shaffer, D., , “Youth suicide risk and preventive interventions: a review of the past 10 years”, *Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry*, 2003, 42, 386–405.

Grebot, E. *Stress et burnout au travail*. Paris : Groupe Eyrolle, 2008.

Gutton, P. *Adolescents*. Paris : PUF, 1996.

Gutton, P., Bourcet, S. *La naissance pubertaire ; l'archaïque génital et son devenir*. Paris : Dunod, 2004.

Halbesleben, J.R.B., & Demerouti, E. The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 2005, 19, 3, 208-220.

R. Harrington, H. Fudge, M. Rutter, A. Pickles, J. Hill “Adult outcomes of childhood and adolescent depression : II, Links with antisocial disorders”. *Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry*, 1991, 30, 434-439.

Henry, P. & Moscovici, S. 1968, « problème de l'analyse de contenu », *Langage*, 11, 36-60.

Higgins, E.T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 1987, 94, 319-340.

Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K. ,Nishide, Y. School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: Comparative assessment between the Children's Depression Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 2001, 55, 629–634.

Huan, V. S., See, Y. L., Ang, R. P., Har, C. W. “The impact of adolescent concerns on their academic stress”, *Educational Review*, 2008, 60/2, 169–178.

Huang-Chi Lin, Tze-Chun Tang, Ju-Yu Yen, Chin-Hung Ko, Chi-Fen Huang, Shu-Chun Liu, Cheng-Fang Yen, “Depression and its association with self-esteem, family, peer and school factors in a population of 9586 adolescents in southern Taiwan”, *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 2008, 62, 412–420.

Huerre, P. *L'absentéisme scolaire ; du normal au pathologique*. France : Hachette littératures, 2006.

Huez, D., « Souffrances invisibles et dépressions professionnelles. Mettre l'organisation du travail en délibération », *Travailler*, 2003, 10, 39-55.

Jacobson, E. *Les dépressions*. Paris : Editions Payot, 1979.

Juon H, Nam JJ, Ensminger ME “Epidemiology of suicidal behavior among Korean adolescents”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry Allied Discipline*, 1994, 35, 663–677.

Juranville, A. *La mélancolie et ses destins, mélancolie et dépression*. Clamecy : In Press Editions, 2005.

Juranville, A., « Dépression et mélancolie », *Le carnet psy*, 2009, 132, 46-50.

Kaës, R. *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*. Paris : Bordas, 1976.

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 1981, 4(1), 1-25.

Kashani, J.H., Vaidya, A.F., Soltys, S.M., Dandoy, A.C. Life events and major depression in a sample of inpatient children. *Comprehensive Psychiatry*, 1990, 31, 266–274.

Kessler, R. The effects of stressful life events on depression. *Annual Review of Psychology*, 1997, 48, 191–214.

Klein, M. (1932), *La psychanalyse des enfants*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009.

Klein M. Le deuil et ses rapports avec les états maniaco dépressifs, *International journal of psychoanalysis*, 1940, 21, 125-153

Klein, M. (1952), Quelques conclusions théoriques au sujet de la vie émotionnelle des bébés, *Développements de la psychanalyse*. Paris, P.U.F., 1966, 187-222

Klink, J. L., Byars-Winston, A. & Bakken, L. L. “Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students”, Blackwell Publishing Ltd, *Medical Education*, 2008, 42: 572–579

Lahlou, M., L'identité et la mémoire de l'étranger à l'épreuve des méthodologies, In *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories*, Editions l'Harmattan, Paris. 2008.

Lahlou, M., Culture et dispositifs socio-éducatifs : entre diversité et stratégies d'homogénéisation, In *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*, UNESCO, Bureau multipays de Rabat. 2010.

Lalivé d'Épinay, M., « Evolution des concepts de maladie et de guérison en santé mentale, et travail de guérison en psychanalyse », *Médecine et hygiène*, 2003, 23, 23-30.

Laufer, M. & Laufer, E. *Adolescence et rupture du développement*. Paris : PUF, 1989.

Laufer, M. & Laufer, E. *Rupture du développement et traitement psychanalytique à l'adolescence*. Paris : PUF, 1993.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. Coping and adaptation, in W.D. Gentry (éd.), *handbook of behavior medicine*, New York, Guilford, 1984, 282-325.

Lebigot, F. *Traiter les traumatismes psychiques ; clinique et prise en charge*. Paris : Dunod, 2005.

Lebigot, F., Le traumatisme psychique, *Stress et Trauma*, 2009, 9, 4, 201-204

Lee, M.T.Y., Wong, B.P., Chow, W.Y., & MacBride-Chang, C. Predictors of suicide ideation and depression in Hong-Kong adolescents: perceptions of academic and family climates. *Suicide and life-Threatening behavior*, 2006, 36, 1, 82-96.

Leiter, M.P., Durup, J. The discriminant validity of burnout and depression: a confirmatory factor analytic study. *Anxiety Stress and Coping*, 1994, 7, 357-73.

Lesourd, S. *la construction adolescente*. Strasbourg : éd. Arcanes, 2005.

Lewinsohn, P.M., Rohde, P., & Seeley, J.R. Psychological risk factors for future adolescent suicide attempts. *Journal of consultation and clinical psychology*, 1994, 62, 297-305.

Li, C.E., DiGiuseppe, R., and Froh, J. The roles of sex, gender, and coping in adolescent depression. *Adolescence*, 2006, Vol. 41, 163.

H.C. Lin, T.C. Tang, J.Y. Yen, and al., Depression and its association with self-esteem, family, peer and school factors in a population of 9586 adolescents in southern Taiwan, *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 2008, 62, 412-420

Linn, B.S., & Zeppa, R. Stress in junior medical students: Relationship to personality and performance. *Journal of Medical Education*, 1984, 59, 7-12.

Liu, X.C., Liu, L.Q., Yang, J. et Zhao, G.F. Reliability and validity of the adolescents self-rating life events checklist. *Chinese journal of clinical psychology*, 1997, 5, 34-36.

Liu, X., & Tein, J.Y. Life events, psychopathology and suicidal behavior in Chinese adolescents. *Journal of affective disorders*, 2005, 86, 195-203.

Louis. J. M. & Ramond. F. *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris : Dunod, 2009.

Manoukian, A. *La souffrance au travail ; les soignants face au burnout*. Paris : Wolters Kluwer France, 2009.

Marcelli, D. *Les états dépressifs à l'adolescence*. Paris : Masson, 1990, 1995.

Marcelli, D. & Berthaut, E. *Dépression et tentatives de suicide à l'adolescence*. Paris : Masson, 2001.

Marcelli. D. & Braconnier, A. *Adolescence et psychologie*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2008 (7^e édition).

Marcotte, D., L'évesque, N., Fortin, L. Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Cognitive Therapy Res*, 2006, 30, 211-225.

Marty, F. *l'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Clamecy : NIL, 2003.

Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001, 52, 397-422.

Maslach, C. & Leiter, M. P. *Burnout; le syndrome d'épuisement professionnel*. Paris : Edition des Arènes, 2011.

McCreary, B.T., Joiner, E.T., Schmidt, N.T., Ialongo, N.S. The structures and correlates of perfectionism in african american children. *Journal of clinical and child and adolescnent psychology*, 2004, 33, 2, 313-324.

Mac Georges, E.L., Samter, W., Gillihan, S.J. Academic Stress, Supportive Communication, and Health. *Communication Education*, 2005, 54, 365-72.

Megalis, C. Does acculturation, social support and being in an international baccalaureate honors program affect high school students' academic stress and burnout levels? *DAI Section A: Humanities and social sciences*, 2003, 64, 1, A.

Meijer, J. Correlates of student stress in secondary education. *Educational Research*, 2007, 49, 1, 21-35.

Michel, G., Purper-Ouakil, D., Leheuzey, M.F., Mouren-Simeoni, M.C. Pratiques sportives et corrélats psychopathologiques chez l'enfant et l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 2003, 51, 179-185.

Miquelon, P., Vallerand, R.J., Grouzet, F.M., Cardinal, G. Perfectionism, Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An Integrative Model. *PSPB*, 2005, 31, 7, 913-924.

Mouren-Simeoni, M. C. , Klein, R. G. *Les dépressions chez l'enfant et l'adolescent ; faits et questions*. Paris : Expansion Scientifique Publications, 1997.

Murberg, T.A. et Bru, E. The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2005, 46, 385-393.

Muris P. Maladaptive Schemas in Non-Clinical Adolescents: Relations to Perceived Parental Rearing Behaviours, Big Five Personality Factors and Psychopathological Symptoms. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2006, 13, 405-413.

Olié, J. P., Poirier, M. F., Lôo, H. *Les maladies dépressives*. Paris : Flammarion Médecine-Sciences, 2003 (2ème édition).

Öngen, D. The relationships between coping strategies and depression among Turkish adolescents. *Social behavior and personality*, 2006, 34, 2, 181-196.

Perrenoud, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur, 1994, 2004.

Pivard, C., Sudres, J.L. , La Médiation : Un En-Jeu De Symbolisation ? *Psychothérapies*, 2008, Vol. 28, 2, 127-133.

Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1997, 45, 126-138.

Poulin, C., Hand, D., Boudreau, B., & Santor, D. Gender differences in the association between substance use and elevated depressive symptoms in a general adolescent population. *Addiction*, 100, 525-535.

Purper-Ouakil, D., Michel, G., Baup, N., Mouren-Siméoni, M.-C. (2002) Aspects psychopathologiques de l'exercice physique intensif chez l'enfant et l'adolescent : mise au point à partir d'une situation clinique. Mémoire original. *Annales Médico-Psychologiques*, 2005, 160, 543–549.

Rausch de Traubenberg, N. *La pratique du Rorschach*. Paris : Presse Universitaires de France, 1970.

Rausch de Traubenberg, N., « Elaboration de la grille de représentation de soi au Rorschach », *Bulletin de la société du Rorschach et des méthodes projectives de langues française*, 1990, No 34.

Reigstad B., Jørgensen K. et Wichstrøm L. Pain in Adolescent Psychiatric Patients. *Child and Adolescent Mental Health*, 2006, 11, 4, 185–191.

Rodriguez-Tomé, H. , Jackson S., Bariaud, F. *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF, 1997.

Roudinesco, E. & Plon, M. *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Librairie générale française, 2011.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Nurmi, J. E. “The role of educational track in adolescents’ school burnout: A longitudinal study”, *British Journal of Educational Psychology*; 2008, 78, 663–689.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi J. E. “School Burnout Inventory (SBI) Reliability and Validity”, *European Journal of Psychological Assessment* ; 2009, Vol. 25(1):48–57.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2002, 33, 5, 464-481.

Shahar, G., Henrich, C.C., Winokur, A., Blatt, S.J., Kuperminc, G.P., & Leadbeater, B.J. Self-Criticism and Depressive Symptomatology Interact to Predict Middle School Academic Achievement. *Journal of clinical psychology*, 2006, 62, 1, 147–155.

Shirom, A., Reflections on the study of burnout, *Work & Stress*, 2005, 19, 3, 263-270

Sim, H. O. Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2000, 29, 647-659.

Slaney, R.B., et Ashby, J.S. Perfectionists: study of a criterion group. *Journal of counseling and development*, 1996, 74, 393-398.

Slivar, B. The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 2001, 10, 2, 21-32.

Smith, L. et Sinclair, KE. Patterns of achievement motivation in senior school students. *Australian Journal of Psychology*. 2003.

Steinhausen H.C., Haslimeier C., Metzke C.W. Psychosocial Factors in Adolescent and Young Adult Self-Reported Depressive Symptoms: Causal or Correlational Associations? *Journal of Youth Adolescence*, 2007, 36, 89–100

Struthers, C.W., Perry, R.P., & Menec, V.H. An examination of the relationships among academic stress, coping motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 2000, 41, 581–592.

- Sudres, J.L. *Soigner l'adolescent en art-thérapie*, Paris : Dunod, 2005.
- Tanaka, M., Fukuda, S., Mizuno, K., Kuratsune, H., Watanabe, Y. Stress and coping styles are associated with severe fatigue in medical students, *Behavioral Medicine*, 2009, 35 (3), 87-92.
- Tennant, C. Life events, stress and depression: a review of recent findings. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 2002, 36, 173–182.
- Torsheim, T., & Wold, B. School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of Adolescent Research*, 2001, 16, 293-303.
- Torsheim, T., Aaroe, L.E., & Wold, B. School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2003, 44, 153–159.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., et Niemivirta, M. Achievement goal orientation and subjective well-being: a person-centered analysis. *Learning and instruction*, 2008, 18, 3, 251-266.
- de Tychey, C. *L'approche des dépressions à travers le test de Rorschach*. Issy-les-Moulineaux : éd. EAP, 1994.
- Tyson, P. *Les théories psychanalytiques du développement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : PUF, 1996.
- Ulusoy, M.D., Demir, N.O. Suicidal ideation in turkish adolescents. *Social behaviour and personality*, 2005,33, 6, 541-552.
- Undheim, A.M., Sund, A.M., School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents, *European Childhood and Adolescence Psychiatry*, 2005, 14, 446-453.
- Vaez, M., Laflamme, L. “Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish university students”, *Social Behavior and Personality*, 2008, 36 (2), 183-196.
- Walburg, V., Carpentier, E., Carrenard, M-F., Vert-Pres, M., Lien entre schémas précoces inadaptés et stress perçu. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 2008, 18, 4, 132-135.
- Wang, M.T., School climate support for behavioral and psychological adjustment: testing the mediating effect of social competence, *School Psychology Quarterly*, 2009, 24, 4, 240-251.
- Widlöcher, D. *Les logiques de la dépression*. Mesnil-sur-l'Estrée : Fayard, 1995 (2ème édition).
- Yoneyama, S. Students discourse on Tōkōkyōhi (school phobia / refusal) in Japan: burnout or empowerment? *British journal of sociology of education*, 2000, 21, 1, 77-94.
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., Holz, M. Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 2001, 16, 5, 527-45.
- Zakari, S., Walburg, V., Chabrol, H., Étude du phénomène d'épuisement scolaire, de la dépression et des idées de suicides chez des lycéens français, *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 2008, 18, 113-118.

Zakari, S., Walburg, V., Chabrol, H., Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire, *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 2008, 18, 108-112.

Zakari, S., Walburg, V., Chabrol, H., Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français, In *La santé psychosociale des élèves*, Presses de l'Université du Québec, Québec. 2011.

Liste des communications :

- Colloque international du CIRP à Montréal,
La souffrance à l'école
Les 3, 4 et 5 mars 2010
Présentation : « Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence : enquête qualitative auprès d'une vingtaine de lycéens français »
- Actes du colloque publiés dans lesquels figure un article du même nom :
Les collectifs du CIRP 2011, vol 2, p. 318 à 329
- Journée d'étude IUFM, URP/SCLS à Strasbourg,
Souffrance à l'école
Le 6 octobre 2010
Présentation : « Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence : étude longitudinale quantitative et qualitative auprès d'une vingtaine de lycéens »
- Congrès international de l'ACFAS à Montréal,
Colloque « La santé psychosociale à l'école »
Du 7 au 11 mai 2012
Présentation : « Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence : présentation d'un travail de thèse »
- Colloque « Santé psychique de l'étudiant et du jeune adulte »
Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
Le 24 novembre 2012
Poster

Sandra ZAKARI

**SYNDROME D'ÉPUISEMENT
SCOLAIRE
ET DÉPRESSION
À L'ADOLESCENCE**

Résumé

Le travail de thèse présenté ici s'intéresse au syndrome d'épuisement ou burnout chez l'adolescent, dans les liens qu'il entretient avec le stress scolaire, et par rapport à la pathologie dépressive. L'étude s'articule autour de deux axes. Le premier, quantitatif, aboutit à l'obtention de résultats statistiques quant aux liens qu'entretiennent entre elles les trois variables auprès d'un échantillon de 1006 lycéens. Le second, qualitatif et longitudinal, consiste en une vingtaine d'études de cas s'appuyant sur des entretiens semi-directifs et sur les tests projectifs du Rorschach et du TAT. Au niveau statistique, les trois variables démontrent un lien significativement positif. Le stress scolaire explique le burnout et le burnout explique la symptomatologie dépressive. Le burnout est médiateur entre le stress scolaire et la symptomatologie dépressive. Un syndrome d'épuisement « scolaire » est observé chez les lycéens. Il se différencie de la dépression par la nature exclusivement exogène de sa source pathogène qu'est le stress chronique scolaire. Il s'inscrit essentiellement dans le lien intersubjectif de travail. Le burnout n'est pas lié à une organisation ou structure psychique particulière. Les liens de ce syndrome à un facteur pathologique tel que celui de la dépression ont ainsi pu être identifiés, et permettent de dégager des pistes de prévention et/ou de prise en charge thérapeutique.

Mots clés : adolescence, syndrome d'épuisement scolaire, burnout, stress scolaire, dépression

Abstract

The present thesis investigates the links between burnout, academic stress and depression among adolescents. The study is based on two main approaches. In the first approach, quantitative and statistics results are obtained about the links between the three main variables within a sample of 1006 high school students. In the second approach, around twenty qualitative and longitudinal case studies are conducted using semi-directional interviews and projective Rorschach and TAT tests. Statistically, the three main variables show significant positives links. Burnout is explained by academic stress and depressive symptomatology is explained by burnout. Burnout is a mediator between academic stress and depressive symptomatology. A "school burnout" is indeed observed among high school students. It differs from depression by its exclusive exogenous pathogenic academic stress causality. It mainly roots on the work inter-subjective bonds. Burnout is independent from a specific psychic organization or structure. Burnout and depression links have thus been identified, allowing to consider prevention and/or therapeutic perspectives.

Key words: adolescence, high school students, school burnout, academic stress, depression