



HAL
open science

Burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire chez les lycéens : identification de profils et rôle des processus transactionnels

Aline Vansoeterstede

► **To cite this version:**

Aline Vansoeterstede. Burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire chez les lycéens : identification de profils et rôle des processus transactionnels. Psychologie. Université Paris Cité, 2023. Français. NNT : 2023UNIP7329 . tel-04796565

HAL Id: tel-04796565

<https://theses.hal.science/tel-04796565v1>

Submitted on 21 Nov 2024

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.

Université Paris Cité

École doctorale 261 : Cognition, Comportements et Conduites humaines

Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (UR-4057)

Burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire chez les lycéens : Identification de profils et rôle des processus transactionnels.

Par Aline VANSOETERSTEDE

Thèse de doctorat de Psychologie

Dirigée par Émilie BOUJUT (MC-HDR)

Et co-dirigée par Émilie CAPPE (PU)

Présentée et soutenue publiquement le 1^{er} décembre 2023

Devant un jury composé de :

Emilie BOUJUT (MC-HDR), Université Paris-Cergy, directrice de thèse

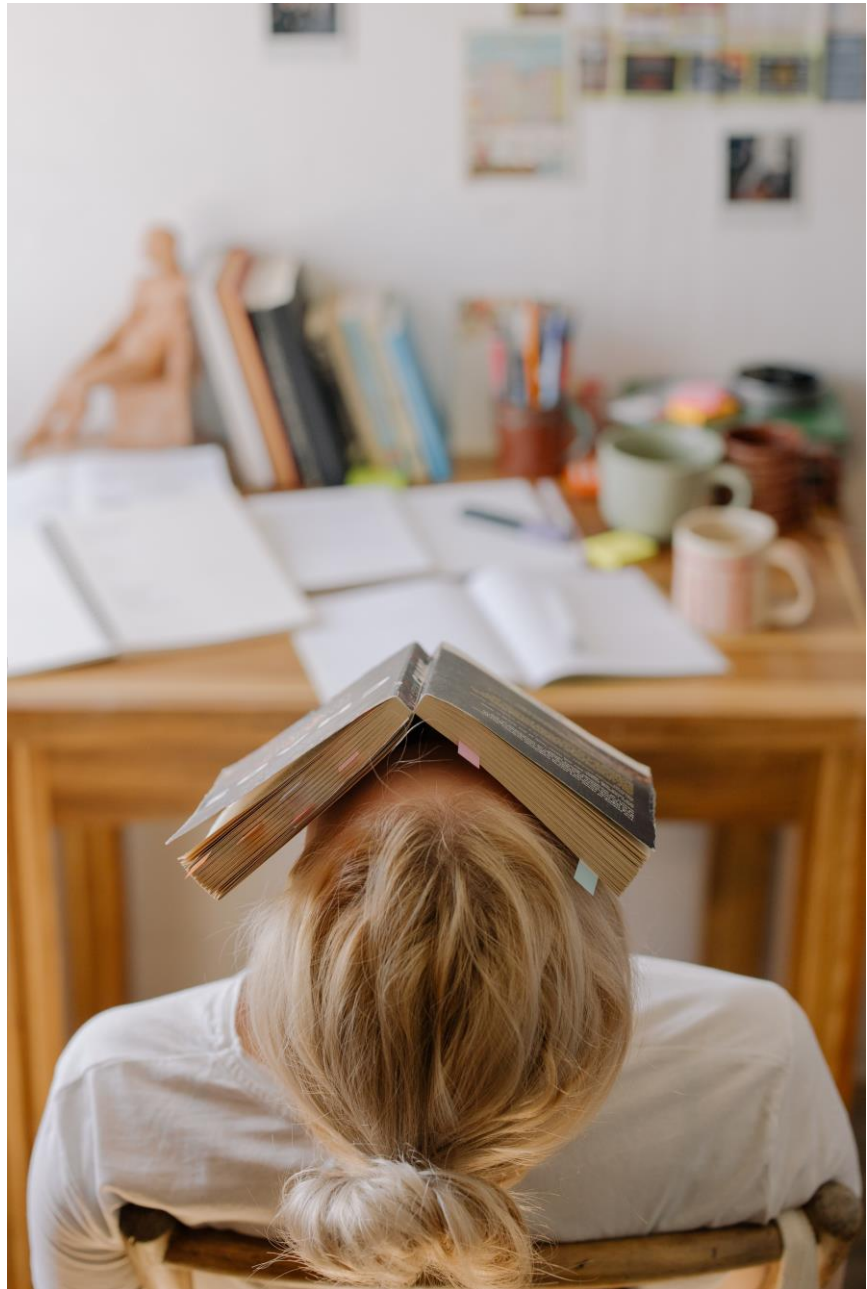
Emilie CAPPE (PU), Université Paris Cité, co-directrice de thèse

Charles MARTIN-KRUMM (PU), École des Psychologues Praticiens, rapporteur

Lyda LANNEGRAND (PU), Université de Bordeaux, rapportrice

Jean-Luc BERNAUD (PU), Conservatoire National des Arts et Métiers, examinateur

Nicolas MEYLAN (PU), Haute École de Pédagogies du canton de Vaud, examinateur



« Je trouve que le lycée est un endroit génial pour s'épanouir, mais c'est surtout un chemin semé d'embûches pour des adolescents, autant sentimentalement que scolairement parlant. Beaucoup de professeurs sont géniaux, mais certains donnent envie d'abandonner. Selon les jours le moral n'est pas le même, on en vient parfois à redouter la venue au lycée alors qu'on aime y être normalement. »

Commentaire libre d'une participante, 14 ans, seconde générale et technologique.

Résumé

Titre : Burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire chez les lycéens : Identification de profils et rôle des processus transactionnels.

Contexte et objectifs : Le construit de burnout est examiné chez les élèves du secondaire depuis les années 2010. Il inclut l'épuisement, le cynisme envers l'école et le sentiment d'inadéquation en tant qu'élève (Salmela-Aro et al., 2009). L'engagement dans le travail scolaire est constitué au contraire des sentiments d'énergie, d'implication et d'absorption dans le travail (Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Il a été initialement conçu pour refléter l'opposé positif du burnout. Cependant, des études ont montré qu'un certain niveau d'engagement pouvait se combiner avec des scores élevés dans certaines dimensions de burnout. S'appuyant sur le modèle transactionnel du stress (Lazarus & Folkman, 1984), Skinner et Saxton (2019) suggèrent que dans le contexte scolaire, les stratégies que les élèves mobilisent pour faire face au stress (*coping*) influencent leur réussite et leur fonctionnement scolaire. Burnout et engagement scolaires pourraient ainsi être des issues du processus stress-coping. Cette thèse a pour premier objectif d'identifier des profils de lycéens selon leurs niveaux de burnout scolaire et d'engagement dans le travail scolaire. Le second objectif est d'examiner la pertinence du modèle transactionnel pour expliquer burnout et engagement scolaires.

Méthode : Deux études quantitatives à deux volets (transversal et longitudinal) ont été menées, incluant au total 588 lycéens français. La première a cherché à établir des profils de fonctionnement scolaire des élèves français (niveaux de burnout et engagement scolaires), puis à observer l'évolution sur quatre trimestres du burnout et de l'engagement. La seconde a consisté à analyser comment les profils mis en évidence se différenciaient en termes de processus transactionnels (stress perçu, soutien perçu, coping) et d'attachement au parent. Puis, cette étude a cherché à prédire le fonctionnement scolaire dans le temps à partir des processus transactionnels.

Résultats : Cinq profils ont été mis en évidence chez les lycéens français, dont deux à risque de décrochage (profil « Burnout », 15,6 % et profil « Désengagé », 17,6 %). Sur l'année scolaire, les niveaux d'épuisement sont restés en moyenne stables, tandis que cynisme et engagement, les composantes les plus motivationnelles, fluctuaient. Des différences ont été observées selon les profils en termes de stress perçu, soutien perçu et coping. Les résultats suggèrent notamment qu'un niveau de stress minimal est nécessaire à un engagement optimal et qu'il existe un phénomène de génération de stressés qui touche les élèves épuisés, aboutissant au burnout scolaire et au désengagement. Les analyses longitudinales n'ont pas permis de montrer un effet à long terme des processus transactionnels sur le burnout et l'engagement.

Conclusion : L'approche centrée sur la personne a permis de révéler des expériences scolaires très variées, offrant des implications cliniques utiles pour les psychologues par l'identification de besoins propres à chaque profil d'élèves. D'autres recherches sont nécessaires pour comprendre les facteurs organisationnels qui influencent le fonctionnement scolaire des élèves afin de prévenir les problèmes de santé mentale liés au stress scolaire chronique.

Mots-clés : Adolescence ; burnout scolaire ; coping ; engagement dans le travail scolaire ; soutien social ; stress scolaire

Abstract

Title: School burnout and schoolwork engagement among high school students: Identifying profiles and the role of transactional processes.

Background and objectives: The burnout construct has been explored in secondary school students since the 2010s. It includes exhaustion, cynicism towards school and feelings of inadequacy as a student (Salmela-Aro et al., 2009). Schoolwork engagement, on the other hand, is defined by feelings of energy, involvement and absorption in schoolwork (Salmela-Aro & Upadaya, 2012). It was originally designed as the positive opposite of burnout. However, studies have shown that a certain level of schoolwork engagement can be associated with high scores on certain burnout dimensions. Drawing on the transactional model of stress (Lazarus & Folkman, 1984), Skinner and Saxton (2019) suggest that, in the school context, the strategies students mobilize to cope with stress influence their academic success and functioning. Burnout and school engagement could thus be outcomes of the stress-coping process. The first goal of this thesis is to identify profiles of high school students according to their levels of school burnout and schoolwork engagement. The second objective is to examine the relevance of the transactional model in explaining school burnout and engagement.

Method: Two quantitative studies (cross-sectional and longitudinal) were carried out, including a total of 588 French high school students. The first sought to establish profiles of French students' school functioning (levels of school burnout and engagement), then to observe changes in burnout and engagement over four quarters. The second involved analyzing how the highlighted profiles differed in terms of transactional processes (perceived stress, perceived support, coping) and attachment to the parent. The study then sought to predict school functioning over time on the basis of transactional processes.

Results: Five profiles were identified among French high school students, two of whom were at risk of dropping out ("burnout" profile, 15.6 %, and "disengaged" profile, 17.6 %). Over the school year, burnout levels remained stable on average, while cynicism and schoolwork engagement, the most motivational components, fluctuated. There were differences between profiles in terms of perceived stress, perceived support and coping. In particular, the results suggest that a minimal level of stress is necessary for optimal engagement, and that there is a phenomenon of stress generation affecting exhausted students, leading to school burnout and disengagement. Longitudinal analyses failed to show a long-term effect of transactional processes on burnout and engagement.

Conclusion: The person-centered approach revealed a wide variety of school experiences, offering useful clinical implications for psychologists by identifying needs specific to each student profile. Further research is needed to understand the organizational factors that influence students' school functioning in order to prevent mental health problems linked to chronic school stress.

Keywords: Adolescence; school burnout; coping; schoolwork engagement; social support; school stress

Remerciements

Je remercie chaleureusement les professeurs Jean-Luc Bernaud, Lyda Lannegrand, Charles Martin-Krumm et Nicolas Meylan pour avoir accepté de composer mon jury de thèse. Je suis heureuse et honorée de bénéficier de leur expertise.

Merci à Émilie Boujut et Émilie Cappe d'avoir accepté d'encadrer mon travail. Merci pour votre disponibilité et vos encouragements. Merci aussi de m'avoir ouvert des opportunités et des clés de compréhension de l'univers universitaire. Merci enfin pour votre complémentarité. J'ai mesuré tout au long de mon parcours la chance que j'avais de bénéficier d'un encadrement d'une telle qualité et la gratitude que j'en éprouve a souvent été un moteur dans les moments difficiles.

Tout ce travail n'aurait pas été possible sans la confiance des chefs d'établissement qui ont relayé l'appel à participation pour cette étude, sans les parents qui ont accordé leur confiance et sans les lycéens qui ont pris du temps pour répondre aux questionnaires. Je les remercie également.

Je remercie toute l'équipe du Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé et sa directrice Isabelle Varescon. C'est une grande chance d'avoir bénéficié d'un environnement aussi stimulant et de si bonnes conditions pour réaliser ce travail, malgré l'absence de financement. Merci aux doctorants avec qui j'ai partagé des moments de rires et de soutien dans les épreuves. Merci particulièrement à Anne, Damien, Eva, Jeff, Jérôme, Louise, Marion et Nathalie pour votre aide mais merci à toutes et tous pour les petits mots, le café, les douceurs. Merci encore à Agathe et Alexia, stagiaires au LPPS, qui ont contribué à la transcription des entretiens réalisés dans le cadre de cette thèse.

Un grand merci aussi au Comité des Jeunes Chercheurs de l'Association Francophone de Psychologie de la Santé qui ont œuvré pour armer scientifiquement des contingents de doctorants et pour favoriser les sociabilités entre nous. Merci Pauline et Pierre. Merci à tous les autres, pour les encouragements, pour les questions naïves et pour les échanges sur les sujets les plus improbables.

J'ai également une pensée pour tous les enseignants-chercheurs qui, à un moment ou à un autre, m'ont donné une information, un coup de pouce, un encouragement, et m'ont permis, au-delà de la réalisation de ma thèse, de tracer mon chemin pour élaborer mon projet professionnel. Un très grand merci d'abord à Géraldine Rouxel et Estelle Michinov, qui ont mis sur mon chemin le sujet du burnout scolaire. Vous avez ouvert tout un champ des possibles. Merci encore à Julie Brisson, Céline Piquée et Laurent Sovet pour avoir répondu à mes questions anxieuses sur l'entrée en thèse et la carrière d'enseignante-chercheuse. Merci aussi aux chercheurs actifs sur les réseaux et qui m'ont encouragée et parfois donné un coup de pouce déterminant pour dompter R. Merci tout particulièrement à Mathieu Hainselin, Olivier Klein et Yannick Morvan. Je remercie également Julie

Arsандаux qui a pris du temps pour me conseiller sur la meilleure manière de traiter mes données longitudinales.

Merci à tous mes collègues des Centres d'Information et d'Orientation de Rouen et particulièrement à Ludivine Legay, directrice du CIO Rouen Centre. Merci pour votre intérêt pour mon travail, vos encouragements et la fierté que je lis dans vos yeux. Mon vœu le plus cher est que mon travail ait des retombées utiles pour vous et nos élèves. Merci aussi aux collègues du Centre de Formation des Conseillers d'Orientation-Psychologues de Rennes qui ont continué à m'encourager de près ou de loin. Tout particulièrement à Elisabeth qui sans le savoir a joué un rôle déterminant dans ma décision de me lancer dans ce travail, grâce à son rôle de modèle. Merci encore, à M. Carpentier, notre professeur de mathématiques et statistiques, qui m'a permis de reconstruire mon sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et d'embrasser le travail qu'implique une thèse portant sur des données quantitatives avec un niveau de stress surmontable. Je tiens à remercier les collègues de l'Association Nationale des Psychologues de l'Education Nationale qui ont encouragé et soutenu ce travail, tout particulièrement Sylvie Amici, Lydia Deyrem et Delphine Riccio.

Je remercie évidemment tout spécialement les copines et copains qui ont donné un coup de main à un moment ou un autre pour relire ou traduire un texte. Merci à Angélique, Briec, Camille, Capucine, Estelle, Florian, Gaëlle, Julian, Nathalie, Noémie, Solenne et Sonia. Merci pour votre enthousiasme, votre soutien et vos relectures attentives ! J'ai aussi une pensée pour les camarades du Club Nautique et Athlétique de Rouen. Pour tous les moments passés à râler contre l'ESR ou à deviser de la meilleure manière de conduire des régressions multiples. Pour les occasions d'apprendre ensemble, s'encourager, se féliciter, frôler la mort et fêter notre survie. L'aviron est le plus beau sport du monde et un excellent moyen de coping.

Toute cette entreprise n'aurait pas été possible sans le soutien émotionnel et matériel de mon compagnon Simon. Merci Simon d'avoir tenu bon dans les moments difficiles. Merci pour les sacrifices que tu as fait pour me permettre de réaliser mes projets. Merci de m'avoir soutenue dès le début même quand tu n'y croyais pas. Merci de m'avoir encouragée jusqu'au bout. Merci pour le soutien dont tu fais preuve à tout moment, dans toutes mes entreprises les plus folles. Merci d'être le plus solide pilier de ma vie.

Enfin. Merci à mon moi du passé qui a pavé la voie en prenant des décisions, en sollicitant des avis et des informations, et en construisant les ressources nécessaires à la réalisation de ce projet. Et bien sûr merci papa, et surtout merci maman. Pour être là tout le temps.

Table des matières

RESUME	3
ABSTRACT	4
REMERCIEMENTS.....	5
INDEX DES FIGURES.....	10
INDEX DES TABLEAUX.....	11
INTRODUCTION.....	12
REVUE DE LA LITTERATURE.....	14
Chapitre 1 : L'adolescent en contexte scolaire.....	14
1. L'adolescence : enjeux développementaux	14
1.1. La puberté et le développement cérébral à l'adolescence	15
1.2. Le développement des relations sociales et le devenir des liens d'attachement à l'adolescence	17
1.3. Le développement de l'identité à l'adolescence	21
1.4. La psychopathologie à l'adolescence	22
Synthèse relative au développement de l'adolescent.....	25
2. Le stress et le coping des adolescents en contexte scolaire	26
2.1. La théorie transactionnelle du stress et du coping	26
2.2. L'approche développementale du coping à l'adolescence	30
2.3. Les processus transactionnels en contexte scolaire.....	32
Synthèse relative au stress et au coping scolaires à l'adolescence	38
Chapitre 2 : Le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire	39
1. A l'origine : le burnout et l'engagement professionnels.....	39
1.1. Qu'est-ce que le burnout ?	39
1.2. La clinique du burnout professionnel.....	42
1.3. Le burnout et l'engagement en contexte professionnel	44
1.4. L'extension du construit de burnout.....	45
Synthèse relative au burnout et à l'engagement professionnels	47
2. Le burnout et l'engagement dans le travail dans le secondaire	48
2.1. Le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire : définitions et mesures	50
2.2. Les prédicteurs et les issues du burnout scolaire.....	56
Synthèse relative au burnout scolaire	68
Synthèse relative à l'engagement dans le travail scolaire	69
Chapitre 3 : Le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire : des processus ?	70
1. Le modèle Demandes-Ressources de Bakker & Demerouti (2007)	70
1.1. Le modèle JD-R original	70
1.2. L'application du modèle JD-R au contexte scolaire.....	72
2. L'apport des méthodes statistiques centrées sur la personne	74
2.1. Mise en évidence de profils de burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire	74
2.2. Implications théoriques de l'existence de ces profils.....	75
2.3. Implications pour l'établissement de prévalences du burnout scolaire	76
3. Le développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire.....	77
3.1. Stabilité ou changement ?.....	77

3.2.	Relations causales entre les dimensions du burnout scolaire	78
4.	Quel rôle des processus transactionnels ?	79
4.1.	Le modèle développemental transactionnel du coping scolaire de Skinner et Saxton (2019)	79
4.2.	Le stress perçu.....	80
4.3.	Le soutien social	81
4.4.	Le coping	82
5.	Vers un modèle transactionnel du développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire.....	84
	Synthèse relative aux liens entre burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire	86
	Problématique générale.....	87
	PARTIE EMPIRIQUE	90
	Méthodologie	90
1.	Objectifs de la thèse	90
2.	Participants	90
3.	Procédure.....	91
3.1.	Procédure de recrutement.....	91
3.2.	Design de l'étude.....	92
4.	Ethique	92
4.1.	Implication de participants mineurs	92
4.2.	Anonymat des participants	93
4.3.	RGPD et sécurisation des données.....	93
4.4.	Protection des participants	93
4.5.	Difficultés rencontrées pour la mise en œuvre de la recherche : impact de la situation sanitaire	94
4.6.	Efforts pour faciliter l'accès à l'étude.....	95
5.	Outils.....	95
5.1.	Questionnaires ad-hoc	98
5.2.	Inventaire d'attachement au parent (Inventory of Parents and Peer Attachment, IPPA)	99
5.3.	Questionnaire de stress scolaire (adapté du Daily Hassles Questionnaire)	99
5.4.	Echelle de soutien social perçu pour adolescents (Child and Adolescent Social Support Scale, CASSS)	102
5.5.	Inventaire de coping pour adolescents (Adolescents Coping Orientation for Problem Experience, A-COPE)	103
5.6.	Inventaire de burnout scolaire (School Burnout Inventory, SBI)	105
5.7.	Inventaire d'engagement dans le travail scolaire (Schoolwork Engagement Inventory – Energy, Dedication, Absorption, EDA).....	108
6.	Description de l'échantillon	109
	Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée	112
1.	Étude 1-a : Profils de fonctionnement scolaire basés sur le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire.....	112
1.1.	Plan d'analyses	112
1.2.	Résultats.....	113
1.3.	Discussion partielle de l'étude 1-a	129
2.	Étude 1-b : Évolution dans le temps du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire	135
2.1.	Plan d'analyses	135
2.2.	Analyses préliminaires	135
2.3.	Résultats.....	136
2.4.	Discussion partielle de l'étude 1-b	137
	Etude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout scolaire et d'engagement dans le travail scolaire	139
1.	Etude 2-a : Association entre profils de fonctionnement scolaire, attachement au parent et processus transactionnels	139
1.1.	Plan d'analyses	139
	Pour identifier des différences entre profils sur les variables de stress scolaire perçu, soutien	139
1.2.	Résultats.....	139

1.3.	Discussion partielle de l'étude 2-a	145
1.4.	Conclusion	150
2.	Etude 2-b : Contribution des processus transactionnels au développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire	152
2.1.	Plan d'analyses	152
2.2.	Analyses préliminaires	153
2.3.	Résultats.....	154
2.4.	Discussion partielle de l'étude 2-b.....	160
2.5.	Conclusion	163
Discussion générale.....		165
1.	Le fonctionnement scolaire des lycéens en France : implications pour le décrochage	165
2.	La contribution des processus transactionnels au burnout scolaire et à l'engagement dans le travail scolaire.....	167
2.1.	Le stress scolaire perçu	167
2.2.	Le soutien social perçu	168
2.3.	Les stratégies de coping	169
3.	Les limites de ces travaux	171
4.	Quelles implications pour la pratique ?	174
5.	Quelles perspectives de recherche ?	176
5.1.	A partir des données de la thèse.....	177
5.2.	Perspectives pour de nouvelles recherches	177
CONCLUSION		181
REFERENCES		183
ANNEXES		231
	Annexe 1 – Brève description de la scolarité secondaire en France	231
	Annexe 2 – Information et consentement parental	235
	Annexe 3 - Information et consentement pour les participants	238
	Annexe 4 – Flyer parents	241
	Annexe 5 – Flyer élèves	242
	Annexe 6 – Questionnaire ad-hoc	243
	Annexe 7 – Inventaire d'attachement au parent (Vignoli & Mallet, 2004)	253
	Annexe 8 – Questionnaire de stress scolaire (Meylan et al., 2011).....	254
	Annexe 9 – Echelle de soutien social (Meylan et al., 2015).....	256
	Annexe 10 – A-COPE (Patterson & McCubbin, 1987)	259
	Annexe 11 – Inventaire de Burnout Scolaire (Meylan et al., 2015)	262
	Annexe 12 – Inventaire d'engagement dans le travail scolaire (Meylan et al., 2021).....	263
	Annexe 13 – Comparaison des scores aux variables psychologiques selon le type d'établissement et le mode de passation.....	264
	Annexe 14 – Dendrogramme.....	267
	Annexe 15 – Tracé d'effondrement des coefficients de distance entre les observations agglomérées	268
	Annexe 16 – Comparaisons des élèves des groupes « suivi » et « abandon » dans l'étude 1-b sur l'ensemble des variables étudiées	269
	Annexe 17 – Analyses préliminaires aux analyses de régression de l'étude 2-b.....	270
	Annexe 18 – Comparaison des élèves des groupes « suivi » au T0 et T2 et « abandon » dans l'étude 2-b...	274
	Annexe 19 – Comparaison des élèves des groupes « suivi » au T0 et T3 et « abandon » dans l'étude 2-b...	275
	Annexe 20 – Matrices de corrélation de l'étude 2-b	276
	Annexe 21 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur les critères à T2.....	278
	Annexe 22 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur les critères à T3.....	281
PORTEFOLIO		284

Index des figures

Figure 1 - Modèle original du stress - coping (Lazarus & Folkman, 1984)	27
Figure 2 - Modèle révisé du stress-coping (Folkman, 2008)	30
Figure 3 - Répartition des publications scientifiques sur le burnout scolaire par année jusqu'en 2022	48
Figure 4 - Répartition des publications scientifiques sur le burnout scolaire par pays dans le monde entre 1989 et 2022.....	49
Figure 5 - Le modèle demandes-ressources (d'après Bakker & Demerouti, 2007)	71
Figure 6 - Modèle JD-R appliqué au contexte scolaire (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014a)	73
Figure 7 - Profils de Burnout scolaire et d'Engagement dans le travail scolaire dans l'étude de Tuominen-Soini et Salmela-Aro (2014)	74
Figure 8 - Modèle développemental motivationnel du processus de coping en contexte scolaire, adapté de Skinner et Saxton (2019)	80
Figure 9 - Modèle transactionnel appliqué au fonctionnement scolaire.....	84
Figure 10 - Histogramme des scores Z d'épuisement, de cynisme et d'engagement dans le travail scolaire par profil (N = 540).....	114
Figure 11 - Histogramme des intentions d'orientation en université, CPGE, Ecole de niveau BAC+5, Grande Ecole, Diplôme professionnel court et travail par profil	127
Figure 12 - Histogramme des scores Z des six dimensions de stress scolaire par profil.....	141
Figure 13 - Histogramme des scores Z d'attachement au parent et des trois dimensions de soutien perçu par profil.....	143
Figure 14 - Histogramme des scores Z des six stratégies de coping par profil.....	145
Figure 15 - Synthèse des modèles de régression des processus transactionnels et des variables contrôles à T0 sur l'épuisement, le cynisme et l'engagement dans le travail scolaire à T2 (N = 90)..	156
Figure 16 - Synthèse des modèles de régression des processus transactionnels et des variables contrôle à T0 sur l'épuisement, le cynisme et l'engagement dans le travail scolaire à T3 (N = 80).....	159

Index des tableaux

Tableau 1 – Scores moyens de burnout scolaire au lycée relevés dans les études européennes utilisant le School Burnout Inventory.....	59
Tableau 2 – Design de l'étude	92
Tableau 3 – Description de l'évolution du contexte sanitaire lié au Covid-19, de son impact sur le fonctionnement des lycées et de l'avancée de la recherche	94
Tableau 4 – Synthèse des questionnaires utilisés dans le protocole de recherche	97
Tableau 5 – Description des dimensions, indices de consistance interne, items et leur saturation du Questionnaire de stress scolaire	101
Tableau 6 – Description des dimensions, indices de consistance interne, items et leur saturation du A-COPE adaptée au contexte scolaire	105
Tableau 7 – Description des dimensions, alphas de Cronbach, items et leur saturation de l'Inventaire de Burnout Scolaire	108
Tableau 8 – Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon ($N = 540$)	109
Tableau 9 – Moyennes et écarts-types centrés-réduits d'épuisement, de cynisme et d'engagement dans le travail dans les cinq clusters ($N = 540$).....	113
Tableau 10 – Comparaison des cinq profils pour l'âge par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni)	115
Tableau 11 – Comparaisons des cinq profils selon les variables socio-démographiques catégorielles par Chi2.....	115
Tableau 12 – Comparaisons des cinq profils selon les variables relatives aux habitudes de vie par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell).....	118
Tableau 13 – Comparaison des cinq profils selon les variables catégorielles relatives aux habitudes et au parcours scolaire par Chi2	120
Tableau 14 – Comparaison des cinq profils selon les variables catégorielles relatives au contexte Covid-19 par Chi2	123
Tableau 15 – Comparaisons des cinq profils selon la moyenne scolaire et les intentions d'orientation post-BAC par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell)	125
Tableau 16 – Comparaisons des cinq profils pour les variables de certitude vocationnelle catégorielles par Chi2	127
Tableau 17 – Résumé des différences les plus saillantes entre profils pour les variables significativement associées	128
Tableau 18 – Moyennes, écart-types, et résultats des ANOVAs à mesures répétées pour l'épuisement, le cynisme et l'engagement dans le travail scolaire aux quatre temps de mesure ($N = 37$)	137
Tableau 19 – Comparaisons des cinq profils selon les dimensions de stress scolaire par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell).....	140
Tableau 20 – Comparaisons des cinq profils selon les dimensions d'attachement et de soutien social perçu par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell)	142
Tableau 21 – Comparaisons des cinq profils selon les dimensions de coping scolaire par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Games-Howell).....	Erreur ! Signet non défini.

Introduction

« *If it changes it must be a process.* »
(Folkman & Lazarus, 1985)

L'école est depuis longtemps reconnue comme un contexte de développement majeur pour les adolescents (Bronfenbrenner & Morris, 2007). De nombreuses études se sont intéressées à son impact positif, notamment sur le développement social et émotionnel ainsi que sur la résilience (Eccles & Meece, 2010). Plus récemment, s'inspirant des recherches menées en psychologie du travail et des organisations, des travaux se développent pour examiner également les impacts négatifs de l'école sur le développement, en mobilisant notamment la notion de risques psycho-sociaux (H. Romano, 2016). A une période privilégiée d'émergence de troubles psychopathologiques, les expériences adverses vécues au sein de l'école par les adolescents méritent une attention particulière dans la mesure où elles peuvent contribuer à nourrir les processus psychopathologiques (Catheline, 2012).

Le construit de burnout scolaire a ainsi émergé dans la recherche scientifique à la fin des années 2000 (Salmela-Aro, Kiuru, et al., 2009a; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, et al., 2008). Il est conçu, sur le modèle proposé par Maslach et ses collaborateurs, comme un phénomène tridimensionnel impliquant l'épuisement, résultant de l'exposition à un stress scolaire chronique, le cynisme, soit une perte de sens du travail scolaire, et le sentiment d'inadéquation en tant qu'élève, qui renvoie à l'idée de ne pas être à la hauteur des objectifs fixés (Maslach et al., 2001). Rapidement, la recherche sur le burnout scolaire a intégré également un regard sur un construit distinct mais qui lui est intrinsèquement lié : l'engagement dans le travail scolaire. Ce construit, également issu des travaux menés dans le contexte professionnel, a été élaboré pour refléter le processus réussi d'épanouissement dans le travail et s'inscrit dans le courant de la psychologie positive (Bakker et al., 2008). Il reflète les sentiments d'énergie, d'implication et d'absorption dans le travail (Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Ces deux phénomènes reflètent ainsi le résultat négatif ou positif de l'ajustement des élèves face au travail scolaire (Salmela-Aro, 2017).

Les études européennes estiment que 6,7 % à 21 % des élèves du secondaire présentent des scores élevés de burnout scolaire (Gerber et al., 2018; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti, Gaspoz, et al., 2015; Salmela-Aro & Näätänen, 2005; Slivar, 2001). Néanmoins, des études réalisées en France ont rapporté des prévalences beaucoup plus préoccupantes avec 47,6 % de lycéens présentant un score de burnout élevé dans une étude de 2008 et 55 % à 84 % dans une étude très récente (Simoës-Perlant et al., 2022; Zakari et al., 2008). Par ailleurs, des études finlandaises et états-uniennes ont pu estimer que 7,8 à 14,4 % des élèves du secondaire pourraient présenter un profil de bien-être scolaire caractérisé par des scores élevés de burnout scolaire et des scores faibles d'engagement dans le travail

scolaire (Salmela-Aro et al., 2016; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Dans la mesure où le burnout participe au développement des symptômes dépressifs, il s'agit d'un enjeu de santé publique (Vansoeterstede et al., 2023).

Le principal modèle qui a été appliqué au contexte scolaire pour comprendre les phénomènes de burnout scolaire et d'engagement dans le travail scolaire est le modèle demandes-ressources (Bakker & Demerouti, 2007; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b). La pertinence de ce modèle est bien étayée scientifiquement et présente l'avantage, en étant axé sur les facteurs de risque et de protection, de permettre de faire émerger des pistes d'intervention et de prévention. Cependant, les processus psychologiques impliqués dans le développement du burnout et de l'engagement n'y sont pas traités et demeurent dans une « boîte noire ». Pourtant, les derniers développements théoriques du modèle amènent à considérer les processus subjectifs impliqués, notamment les processus de coping (Bakker & de Vries, 2021).

Dans le cadre du développement de l'adolescent, le coping est considéré comme un facteur clé pour promouvoir la résilience et le bien-être global des futurs jeunes adultes (Frydenberg, 2019). Pour certaines spécialistes du coping à l'adolescence, les stratégies que les adolescents développent pour faire face aux situations de stress scolaire influent à la fois sur des issues académiques (réussite, persévérance, burnout scolaire) mais aussi sur des issues plus larges impactant la vie entière (bien-être, psychopathologie ; Skinner & Saxton, 2019). Pourtant, les processus de coping ont peu été étudiés dans le cadre du burnout adolescent et pas du tout dans celui de l'engagement dans le travail scolaire. Après avoir présenté dans un premier chapitre les enjeux de l'adolescence, et plus particulièrement les processus transactionnels dans le contexte scolaire, une revue de la littérature sur le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire dans le secondaire sera exposée dans un deuxième chapitre. Un troisième chapitre présentera différentes approches théoriques et méthodologiques permettant de saisir les liens entre burnout et engagement chez les élèves du secondaire et dont découlent la problématique de cette thèse. Ceux-ci feront chacun l'objet d'une étude découpée en deux sous-études. Les résultats de ces travaux seront présentés dans la partie empirique de ce manuscrit. Chaque sous-étude fera l'objet d'une discussion partielle. Puis, une discussion générale permettra de mettre en valeur les principaux résultats ainsi que d'en présenter les limites et les implications cliniques, avant de décrire des perspectives pour de futures recherches.

Revue de la littérature

Chapitre 1 : L'adolescent en contexte scolaire

Ce travail de thèse s'intéresse à l'adolescent dans son activité d'élève. Avant d'envisager l'élève dans son travail scolaire, certains enjeux propres à l'adolescence seront passés en revue : enjeux développementaux et risques psychopathologiques. Puis, le contexte scolaire, dans lequel les adolescents sont amenés à se développer, sera présenté en décrivant le système scolaire secondaire en France et quelques modèles et théories psychologiques qui permettent de saisir la diversité des trajectoires d'élèves à l'école. Enfin, le modèle du stress-coping sera décrit ; il permettra de comprendre comment les adolescents parviennent ou non à surmonter les difficultés et défis qu'ils peuvent rencontrer à l'école.

1. L'adolescence : enjeux développementaux

La notion d'adolescence est à comprendre dans un contexte social et culturel. Il s'agit d'une notion moderne, devenue sujet d'étude en psychologie avec les travaux pionniers de Stanley Hall au début du 20^{ème} siècle (décrits par Houssier, 2003) et plus tard grâce aux travaux d'Erickson sur le développement de l'identité (Erikson et al., 1972). L'adolescence est généralement définie par son début, la puberté, mais sa fin est plus difficile à appréhender : stabilisation de la personnalité, insertion sociale, fin de la maturation biologique du cerveau ; il n'existe pas de consensus sur cette question (Brusset, 2004). L'OMS la borne aux âges de 11 à 19 ans (WHO, 2001). Les limites de l'adolescence dépendent en fait du point de vue théorique que l'on adopte : d'un point de vue biologique, elle débiterait aux premiers signes de puberté et s'achèverait quand l'adolescent est capable de se reproduire, d'un point de vue éducatif, elle débiterait à l'entrée au collège et s'achèverait à la fin du lycée (Steinberg, 2017).

Dans la littérature française, les périodes de l'adolescence sont rarement distinguées. Pourtant, on peut difficilement comparer le fonctionnement d'un adolescent de 12 ans et celui d'un jeune de 17 ans. Dans la littérature anglo-saxonne, on distingue souvent « *early adolescence* » et « *middle adolescence* », globalement distinguées par les périodes scolaires dans lesquelles elles s'inscrivent : les années collège et lycée. La première période de l'adolescence se déroule pendant les années collège. Elle est marquée par la puberté et les préoccupations corporelles ; les intérêts intellectuels se développent ainsi que l'accès à l'abstraction, l'influence du groupe de pairs devient

importante et c'est le début du processus d'autonomisation. La deuxième partie, pendant le lycée, est marquée par la poursuite de la croissance et des développements cognitifs initiés précédemment avec des réflexions approfondies sur le fonctionnement de la société et l'identité, les premières expériences amoureuses et sexuelles, et une amélioration des capacités d'expression émotionnelles (Devernay & Viaux-Savelon, 2014).

La puberté implique de nombreux changements corporels et cérébraux, qui seront brièvement décrits avec leurs répercussions sur les capacités cognitives. L'adolescence implique également des remaniements dans les relations sociales, une influence accrue du groupe de pairs et des remaniements dans les liens d'attachement. De plus, particulièrement importants à l'âge du lycée sont les questionnements identitaires. Enfin, l'adolescence étant également une période de vulnérabilité vis-à-vis du développement des troubles psychopathologiques, la prévalence de la dépression et de l'anxiété pendant cette période seront évoquées.

1.1. La puberté et le développement cérébral à l'adolescence

1.1.1. La puberté

Les transformations physiques liées à la puberté présentent une certaine variabilité interindividuelle. Elles sont engendrées par des modifications du système hormonal destinées à rendre l'enfant mature sur le plan sexuel. La puberté démarre généralement autour de l'âge de 11 ou 12 ans et entraîne une croissance staturo-pondérale (jusqu'à 10 cm par an) avec une poussée des hormones sexuelles et, pour les filles, un élargissement du bassin et le début des règles (généralement entre 10 et 16 ans) et pour les garçons, une croissance musculaire et le début des éjaculations (entre 10 et 17 ans ; Tourrette & Guidetti, 2018). La puberté est liée, par-delà l'âge, à un certain nombre de difficultés émotionnelles, particulièrement chez les filles (Steinberg et al., 2006), notamment le trouble dépressif majeur (Angold et al., 1998). Ce point sera développé dans une partie ultérieure, dédiée au risque psychopathologique à l'adolescence.

Cette période de bouleversements physiques correspond grossièrement à la première partie de l'adolescence, celle qui se déroule durant la première partie de la scolarité secondaire, soit le collège en France. Pendant cette période, les adolescents s'autonomisent affectivement et intellectuellement (Catheline, 2012). En effet, la puberté engendre également d'importantes modifications cérébrales. Ces évolutions dans le système nerveux central ont des implications majeures dans tous les domaines de la vie des adolescents : vie sociale, santé mentale, éducation.

1.1.2. Le développement cérébral et cognitif à l'adolescence

1.1.2.1. Modifications cérébrales

La maturation physique de l'adolescence concerne également l'anatomie cérébrale (Cannard, 2010; Dumontheil, 2021; Spear, 2000). On note à cette période une plus grande réactivité de l'amygdale (région sensible aux stimuli de danger dans l'environnement et responsable de la réactivité émotionnelle) et du striatum ventral (région liée à la sensibilité aux récompenses), ce qui expliquerait la plus grande sensibilité des adolescents aux contextes sociaux et émotionnels en situation de prise de décision (Dumontheil, 2021). Les adolescents sont notamment plus sensibles aux récompenses et plus susceptibles que les adultes de prendre des risques quand ils sont dans un contexte social (Gardner & Steinberg, 2005; A. R. Smith et al., 2015). Ils seraient aussi plus sensibles aux situations d'exclusion sociale que les adultes (Sebastian et al., 2010). Cette forte sensibilité aux contextes sociaux pourrait être source d'opportunités nouvelles d'apprentissage car la recherche de stimulations sociales peut, à cette période, engendrer une forte motivation (Crone & Dahl, 2012).

Les adolescents sont donc particulièrement sensibles aux valences émotionnelles des situations, aux récompenses, aux contextes sociaux mais aussi aux stimuli saillants de danger dans leur environnement (Dumontheil, 2021). Il faut noter par ailleurs que le développement cérébral de cette période rend les adolescents particulièrement réactifs aux stressseurs du fait d'une augmentation du niveau basal d'activité de l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien¹ (Romeo, 2013).

Enfin, on observe une évolution du rythme circadien puisque les adolescents tendent à se coucher et à se lever deux heures plus tard que les enfants (Galván, 2020). Cette modification de comportement serait universelle, avec une plus grande tolérance à la situation d'éveil prolongé, ce qui peut entrer en conflit avec les impératifs de l'école, qui elle, continue généralement à démarrer tôt le matin. Or, le manque de sommeil peut impacter les résultats scolaires, la régulation émotionnelle, l'anxiété, la perception de la menace et les affects négatifs, et générer des interactions sociales de mauvaise qualité.

1.1.2.2. Aspects cognitifs

Le développement progressif du cortex préfrontal permet le raffinement d'un certain nombre de tâches cognitives dites « de haut niveau » : attention, inhibition, planification même si dès le début de l'adolescence on observe des capacités cognitives très performantes (Cannard, 2010). Celles-ci sont

¹ L'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien est constitué de l'hypothalamus, l'hypophyse et la glande surrénale. Il relie le système nerveux central et le système endocrinien. Il est responsable, notamment, de la libération de cortisol en situation de stress, hormone qui permet d'activer la réaction physiologique au stress.

progressivement mieux contrôlées et de plus en plus flexibles, s'adaptant de mieux en mieux aux situations (Chevalier, 2015).

Par ailleurs, l'adolescent devient capable de raisonnement hypothético-déductif (formuler des hypothèses et en déduire des implications logiques). La pensée n'est donc plus autant conditionnée par son environnement concret et se déploie vers l'abstraction, l'avenir ou les idéaux, elle devient « réflexive » (Tréca & Bideault, 2015). Certains auteurs considèrent que l'accès à la pensée formelle permet aussi le développement des capacités métacognitives c'est-à-dire des « *connaissances et croyances à propos des facteurs ou variables agissant et interagissant de manière à affecter l'évolution et les résultats des entreprises cognitives* » (Flavell, 1979, p. 907). Ces cognitions faciliteraient la régulation des opérations cognitives. Le concept de métacognition a été conceptualisé de différentes manières, sa mesure et sa définition sont encore sujets à débats (Crahay et al., 2015; Georghiades, 2004).

Ainsi, d'importants changements ont lieu dans le cerveau adolescent qui vont parfois déstabiliser l'équilibre entre différentes structures cérébrales et favoriser l'impulsivité, la sensibilité à la récompense et de ce fait la prise de risque. Mais l'adolescence est également une période de développement des fonctions exécutives². Les adolescents, en particulier dans la seconde période de l'adolescence, sont de plus en plus capables de planification ou de coordonner des opérations cognitives complexes avec flexibilité. Comme nous le verrons plus loin, ceci peut avoir une importance pour la régulation émotionnelle et les stratégies pour faire face au stress. Enfin, ces modifications touchent également des structures dédiées aux cognitions sociales et les adolescents deviennent particulièrement sensibles à leur environnement social, en particulier dans leur groupe de pairs. Cela a son importance dans l'évolution ou les remaniements des liens sociaux et d'attachement.

1.2. Le développement des relations sociales et le devenir des liens d'attachement à l'adolescence

1.2.1. Le développement des relations sociales

L'adolescence correspond à une période de forte autonomisation et implique un certain désinvestissement des relations intrafamiliales au profit d'un engagement dans des activités et des relations à l'extérieur du cercle familial. Le groupe amical prend une place de plus en plus importante dans la vie de l'adolescent. La puberté et la maturation cérébrales impliquent des changements dans

² Les fonctions exécutives sont les fonctions cognitives de « haut niveau » permettant la planification, l'organisation, l'élaboration de stratégies, et l'attention aux détails.

l'image de soi et celle des autres, ainsi que de plus grandes capacités à anticiper les réactions d'autrui et une meilleure conscience de soi (Claes, 2003).

Le contexte de l'enseignement secondaire a des implications pour les relations entre pairs qui se jouent à partir de la puberté. S'insérer dans le groupe de pairs est un enjeu crucial à cette période. Or, la comparaison sociale y règne et les élèves les moins compétents scolairement peuvent tenter d'acquérir un statut social valorisant et maintenir leur estime d'eux-mêmes par d'autres moyens, au risque d'une forme de marginalisation (Hernandez et al., 2012). Par ailleurs, les adolescents sont confrontés à une multiplicité d'enseignants et d'adultes et donc des relations moins approfondies que celles qu'ils ont pu connaître en primaire (Claes, 2003). Ces changements importants dans leur contexte social font que la transition vers l'enseignement secondaire peut être source de stress, particulièrement quand plusieurs événements de vie se cumulent dans la même période, tels que des remaniements de la structure familiale ou une mobilité géographique (Simmons et al., 1987).

1.2.2. Les liens d'attachement à l'adolescence

1.2.2.1. A l'origine du construit, les racines de l'attachement

La théorie de l'attachement est l'une des théories majeures en psychologie. Elle continue à donner lieu à de nombreux travaux (Waters & Cummings, 2000). Selon son créateur, Bowlby (1957), la tendance à s'attacher serait une garantie de survie pour l'espèce humaine et pour d'autres espèces. Il s'agirait d'une « *tendance innée à déployer des comportements qui favorisent l'établissement et le maintien du lien à la mère.* » (Miljkovitch, 2017, p. 25). Ces comportements peuvent être des cris, des pleurs ou encore un agrippement. Spitz (1945) et Harlow (1958) ont également soutenu la position selon laquelle le contact humain serait un besoin humain primaire, indépendant du besoin du nourrissage. Ainsi, l'attachement peut être défini comme un ensemble de processus psychologiques, d'origine innée, prenant leur source dans l'environnement familial. En 1982, Bowlby le définit comme la « *disposition de l'enfant à rechercher la proximité et le contact avec une figure spécifique et à le faire dans certaines situations, en particulier quand il est effrayé, fatigué ou malade.* » (p.371).

L'enfant explore son environnement et se tourne vers sa figure d'attachement en cas d'alerte. Pour Bowlby, système d'exploration et système d'attachement sont antagonistes, ce qui signifie que tant que le système d'attachement est activé (détresse), l'enfant ne peut explorer son environnement.

1.2.2.2. Les différents modèles d'attachement

Prolongeant les travaux de Bowlby, Mary Ainsworth (1978) a créé le dispositif de la « situation étrange » pour étudier les réactions d'un échantillon d'enfants au départ de leurs mères et à leur

retour. Ses observations ont permis de distinguer différents types de comportements d'attachement : un type *sécure* et un type *insécure* se déclinant en plusieurs organisations.

Un attachement *sécure* se développe quand la figure d'attachement répond de manière sensible, consistante et adaptée aux signaux de l'enfant, car cela lui permet de développer une confiance dans la disponibilité de la figure d'attachement (*caregiver*) (Ainsworth et al., 2015). Dans cette configuration, l'enfant se tourne vers sa figure d'attachement quand il a besoin de réguler ses émotions : en cas de danger ou de situation stressante. Ce cas de figure correspond à une stratégie primaire d'attachement (Main, 1990). Il existe d'autres schémas d'attachement qui sont considérés comme des stratégies secondaires car développées comme des adaptations à un environnement qui n'est pas « suffisamment bon ».

Dans la « situation étrange », certains enfants ne manifestent aucune détresse quand ils sont mis en présence d'une personne inconnue plutôt que de leur mère, comme s'ils étaient indifférents. Ils peuvent aussi éviter leur mère quand elle revient plutôt que de chercher du réconfort auprès d'elle. Ce type de comportement a été appelé *anxieux/évitant*. Il a été montré que cette absence de réaction n'était pas due à une absence de perception du stress mais bien à une inhibition du système d'attachement (Sroufe & Waters, 1977).

D'autres enfants peuvent au contraire hyperactiver leur système d'attachement. On observe dans ce cas que l'enfant persiste à protester contre l'absence de la mère sans parvenir à se calmer. Pour Bowlby (1973), cette expression de colère a pour objectif de dissuader la mère d'infliger une nouvelle séparation. On parle dans ce cas d'attachement *anxieux/résistant*.

D'autres expérimentations utilisant le dispositif de la « situation étrange » ont pu mettre en évidence un troisième type de stratégie d'attachement secondaire. Main et Solomon (1986) ont décrit ce type d'attachement comme *désorganisé/désorienté*. On observe dans ce cas que les enfants n'ont pas de stratégie cohérente mais manifestent des signes contradictoires, alternant rapprochement et éloignement du parent.

Les interactions précoces et notamment les relations d'attachement constituent les premières expériences de stress et peuvent être considérées comme le socle des compétences que l'humain développe pour faire face au stress (Compas, 1987). Elles contribuent à la création chez l'enfant de représentations de soi, de l'environnement et des autres que l'on appelle « modèles internes opérants ». Ces représentations s'élaborent et se stabilisent au fil du développement de l'enfant puis de l'adolescent et s'étendent à des situations nouvelles, notamment au cours du processus de socialisation durant l'adolescence (Shochet et al., 2007).

1.2.2.3. Les modèles internes opérants et la stabilité de l'attachement

Pour Bowlby (1980), la construction d'un attachement *sécore* se traduit par l'élaboration de modèles qui sont des représentations affectivo-cognitives de soi et des autres en situation de détresse. L'attachement *sécore* permet la construction d'un modèle positif de soi au regard de l'autre, ainsi que la confiance dans la disponibilité et la bienveillance des autres en situation de détresse. Les modèles internes opérants sont donc des représentations internes susceptibles d'influencer la manière dont un individu perçoit et anticipe ses expériences et sa manière d'y réagir (Miljkovitch, 2017). L'estime de soi³ en serait une composante (Goodvin et al., 2008), tout comme la confiance en autrui⁴ (Miljkovitch, 2009).

Les modèles internes opérants développés dans la relation à la figure d'attachement influenceraient les relations sociales ultérieures de l'individu (Dykas & Cassidy, 2011; Miljkovitch, 2001, 2009; Miljkovitch et al., 2015; Schneider et al., 2001). A l'adolescence, il a été montré notamment qu'ils avaient une influence sur la perception du soutien social (Bernier et al., 1998; Blain et al., 1993; Khodarahimi et al., 2016; Larose et Bernier, 2001; Larose & Boivin, 1998), notamment en situation de stress (Kobak & Sceery, 1988). Des liens ont également été établis entre la qualité de l'attachement et la psychopathologie (Fonagy et al., 2014; Miljkovitch, 2011; Sutton, 2018; Warren et al., 1997), l'ajustement émotionnel (Rice, 1990), psychosocial (Allen et al., 1998) et scolaire (Cotterell, 1992 ; Jacobsen et Hoffmann, 1997; Noom et al., 1999), ou encore avec le bien-être (Cotterell, 1992; He et al., 2018; Murray et al., 2015; Nada-Raja et al., 1992; Papini & Roggman, 1992).

1.2.2.4. Des attachements à l'adolescence : attachement aux parents et aux pairs et ajustement scolaire

Si certaines études suggèrent une importante stabilité (C. E. Hamilton, 2000), la question de la continuité dans l'attachement aux parents entre l'enfance et l'adolescence reste sujette à questions (Zimmerman, 2000). Toujours est-il que la qualité des liens d'attachement aux parents garde une importance majeure à l'adolescence, liée notamment au développement de l'identité (Zimmermann & Becker-stoll, 2002), et à l'ajustement psychologique⁵ (Laible et al., 2000 ; Noom et al., 1999).

Sur le plan scolaire, on sait que la qualité de l'attachement aux parents contribue au bon ajustement scolaire (Bergin & Bergin, 2009 ; Cotterell, 1992), à la performance scolaire et aux

3 L'estime de soi est l'évaluation que fait une personne de sa propre valeur.

4 La confiance en autrui est la croyance qu'une personne a en la fiabilité et la bienveillance des autres.

5 L'ajustement psychologique renvoie à l'harmonie entre besoins de l'individu et demandes de son environnement et désigne également les processus que l'individu met en œuvre pour atteindre cet état. Il se distingue de la notion d'adaptation qui renvoie plutôt à des processus physiologiques et biologiques (Untas, 2012).

compétences académiques (Jacobsen et al., 1994 ; Jacobsen & Hoffmann, 1997 ; Noom et al., 1999). Une étude de Shochet et son équipe (2007) a montré que la qualité de l'attachement aux parents déterminait grandement le sentiment d'appartenance à l'école et que ce lien était médiatisé partiellement par la perception de l'environnement scolaire, dans lequel le sentiment d'amabilité des enseignants jouait un grand rôle. Autrement dit, l'attachement *sécore* aux parents, en favorisant l'attachement aux adultes de l'école, favoriserait le fonctionnement scolaire.

La période adolescente correspond en effet à une période d'investissement de nombreux partenaires sociaux nouveaux qui peuvent devenir des figures d'attachement : enseignants, entraîneurs sportifs, pairs, partenaires amoureux, etc. On observe alors une diversification et une différenciation progressive des comportements d'attachement (Allen, 2008 ; Furman et al., 2002 ; Mayselless, 2005 ; Waters & Cummings, 2000). Par exemple, Furman et son équipe (2002) ont constaté chez des adolescents de 16 à 19 ans, que leur style d'attachement aux parents tendait à être similaire à celui aux pairs, et que leur style d'attachement aux pairs tendait à être similaire à celui aux partenaires amoureux. Néanmoins, ils n'ont pas observé de lien entre attachement aux parents et attachement au partenaire amoureux. Ils font donc l'hypothèse que l'expérimentation des relations aux pairs permet de rejouer la sécurité dans les liens et d'investir les relations amoureuses d'une manière inédite par rapport aux relations aux parents. Sutton (2018) met également l'accent sur l'importance des expériences de l'adolescence quant à la continuité des styles d'attachement. Sa revue de la littérature montre que la stabilité des styles d'attachement de l'enfance à l'âge adulte est seulement modérée avec plus d'instabilité chez les individus avec un attachement parental *insécore*. Ceux-ci tendent à devenir *sécore* à l'âge adulte. L'expérimentation de nouvelles relations sécurisantes en dehors de la famille pendant l'adolescence serait un facteur clé pour redéfinir les styles d'attachement.

1.3. Le développement de l'identité à l'adolescence

Même si elle se développe tout au long de la vie, l'identité serait « *la grande affaire de l'adolescence* » selon Erikson (cité dans Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 2). L'identité est une notion issue de la philosophie et qui renvoie à « *la conscience immédiate qu'a chacun d'être soi à travers l'écoulement du temps et la diversité des situations* » (Marc, 2005, p. 17). Il s'agit de se définir, pour soi et au regard des autres, sur différents plans : orientation sexuelle, croyances, valeurs, relations sociales, choix d'études et de carrières (Claes, 2003). Marcia (1966) a proposé une conceptualisation de l'exploration identitaire en décrivant quatre statuts identitaires qui seraient fonction de la situation d'exploration et d'engagement⁶ de l'individu, en particulier dans les champs vocationnel (c'est-à-dire

⁶ Ici engagement est entendu dans le sens d'un engagement comportemental dans des activités.

en lien avec les choix de carrière) et idéologique. La *diffusion identitaire* correspondrait à une absence d'exploration et une absence d'engagement. La *forclusion* identitaire renverrait à un engagement sans exploration, dans la continuité des croyances de l'enfance et des désirs parentaux. Le *moratoire* identitaire serait une phase d'exploration sans engagement où l'individu est dans une dynamique de recherche identitaire qui peut être source de préoccupation. Enfin, la *réalisation identitaire* correspond à l'état le plus mature et abouti de l'identité où l'individu est pleinement engagé dans ses choix.

Après Erikson, de nombreux chercheurs, qui se sont intéressés au développement identitaire ont souligné l'importance des interactions contextuelles et sociales dans sa formation. La qualité des liens d'attachement avec les parents y joue un rôle (Flum, 1994; Zimmermann & Becker-Stoll, 2002). Bien que l'on considère souvent que la fin de l'adolescence est marquée par une crise identitaire, celle-ci n'est pas achevée une fois pour toute à l'entrée dans l'âge adulte. Les influences contextuelles peuvent s'exercer tout au long de la vie et mettre en crise l'identité des individus (Kunnen & Bosma, 2006). Cependant, la question des choix vocationnels serait l'une des sources majeures de crise identitaire, c'est-à-dire que la nécessité de réaliser des choix vocationnels implique d'explorer ou réexplorer son identité (Waterman, 1985) et comme cela sera évoqué plus loin⁷, il s'agit d'une source de stress majeure pour les adolescents.

Parallèlement à ces changements développementaux, l'adolescence peut aussi révéler des fragilités ou engendrer des problématiques de santé mentale. Sans chercher l'exhaustivité, la prochaine partie abordera les troubles les plus fréquents à cet âge : les troubles dépressifs et anxieux.

1.4. La psychopathologie à l'adolescence

La psychopathologie de l'adolescent est d'une grande diversité. Plusieurs nouveaux troubles émergent à cette période : troubles du spectre de la schizophrénie, troubles bipolaires et dépressifs, troubles de l'humeur, troubles de l'usage de substances et troubles des conduites alimentaires (Paus et al., 2008). Il s'agit d'une période du développement où les troubles peuvent présenter une grande labilité et où leurs modes d'organisation ne sont pas nécessairement stables (Brusset, 2004). Brusset insiste sur l'importance des interactions familiales et, d'une manière générale, sur l'importance des circonstances extérieures dans la psychopathologie adolescente. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (2021), un adolescent sur sept dans le monde présenteraient un trouble mental. Les troubles dépressifs et anxieux sont les troubles les plus fréquents à l'adolescence (Holzer, 2014; OMS, 2021) ; nous allons maintenant les décrire, afin de pouvoir les distinguer du syndrome de burnout dans la suite du document.

⁷ Dans la troisième partie du présent Chapitre.

1.4.1. Les troubles dépressifs à l'adolescence

Les troubles dépressifs sont l'un des problèmes majeurs en santé mentale de l'enfant et de l'adolescent, de par leur prévalence mais également du fait de leurs complications (notamment les tentatives de suicide). Ils incluent le trouble dépressif caractérisé, le trouble dépressif persistant et le trouble disruptif avec dysrégulation de l'humeur.

Selon le DSM-5, le trouble dépressif caractérisé se définit par la présence d'une humeur dépressive ou d'une perte de plaisir (ou anhédonie) et au moins quatre des symptômes suivants pendant au moins deux semaines : changement pondéral ou d'appétit, perturbation du sommeil, agitation ou au contraire ralentissement psychomoteur, fatigue, sentiment de dévalorisation ou de culpabilité, difficulté de concentration, idées suicidaires (Crocq et al., 2015). Chez l'adolescent, ce syndrome peut présenter quelques différences avec celui de l'adulte. L'humeur dépressive peut être caractérisée par une irritabilité plutôt qu'une tristesse, la perte ou la prise de poids peut être masquée par la croissance. On note aussi chez les adolescents l'importance de l'anhédonie, du sentiment d'impuissance, de l'hypersomnie, des variations de poids, des idées délirantes, des plaintes somatiques et du retrait social (Deborde, 2017). Pour Holzer (2014), la dépression durant l'adolescence est marquée par les dimensions d'impulsivité, d'irritabilité et de mise en danger. Il note également que ceux-ci montrent moins de symptômes neurovégétatifs (notamment la fatigue) que les adultes. On peut généralement repérer la dépression à cet âge dans la baisse des performances scolaires, une plainte exprimée sur la difficulté à se concentrer, à être attentif, mémoriser et une difficulté ou une impossibilité à prendre des décisions. Lorsque le trouble dépressif caractérisé dure au-delà d'une année on parle de trouble dépressif persistant (ou dysthymie).

Le trouble disruptif avec dysrégulation de l'humeur ne se diagnostique qu'entre 6 et 18 ans et rend compte des troubles mixtes, à la fois émotionnels et comportementaux, apparaissant chez des jeunes ayant déjà un diagnostic de trouble bipolaire ou de trouble du comportement perturbateur. Il est caractérisé par de fréquents épisodes de colère accompagnés d'une humeur irritable ou colérique persistante (Crocq et al., 2015; Deborde, 2017).

La prévalence des troubles dépressifs augmente nettement après la puberté (Deborde, 2017; Steinberg et al., 2006). Elle serait de 1 à 2,8 % avant 13 ans (sans différence selon le sexe), de 1,9 % à 3,7 % entre 13 et 15 ans et après 18 ans, de 2 % à 4 % pour les garçons, et 9 % à 10 % pour les filles (Deborde, 2017)⁸. On peut voir que la prévalence de la dépression augmente avec l'âge, en particulier entre 13 et 18 ans (Chabrol, 2011; Costello et al., 2006).

⁸ Ces données n'incluent pas le trouble disruptif avec dysrégulation de l'humeur

Globalement on estime qu'une personne sur cinq vit un épisode dépressif caractérisé durant son adolescence (Holzer, 2014). Les comorbidités fréquentes de la dépression sont les troubles anxieux, la consommation de substances, les troubles du comportement alimentaire et les troubles de la personnalité (Deborde, 2017). Les conduites et l'idéation suicidaires en sont une complication fréquente (Holzer, 2014).

1.4.2. L'anxiété à l'adolescence

Tout comme chez les adultes, les troubles anxieux sont très fréquents chez les enfants et les adolescents (Denis & Baghdadli, 2017), sans malheureusement être nécessairement bien repérés ou traités (Holzer, 2014). L'anxiété est un sentiment de peur, de danger, normal dans la vie de tout un chacun. On estime qu'elle est pathologique quand elle interfère avec le fonctionnement quotidien, ce qui arrive généralement quand elle devient fréquente, sévère et persistante (Crocq et al., 2015). Cet impact négatif se manifeste au niveau cognitif par les ruminations ou le pessimisme, et au niveau comportemental par l'agitation ou l'évitement de certaines situations. Les troubles anxieux référencés dans le DSM-5 sont nombreux et variés, ils incluent les phobies spécifiques, l'anxiété sociale, le trouble panique, l'agoraphobie, le trouble anxieux généralisé et le troubles obsessionnel-compulsif.

Les premières manifestations de troubles anxieux apparaissent souvent dans l'enfance ou l'adolescence. On estime que dans les pays occidentaux, 15 à 20 % des enfants et adolescents ont expérimenté un trouble anxieux (Beesdo et al., 2009). Chez l'adolescent, les troubles anxieux les plus fréquents sont le trouble panique (2 à 3 %) et l'agoraphobie (3 à 4 %). Ils sont trois fois plus fréquents chez les filles que chez les garçons.

Certains troubles anxieux, généralement les phobies sociales, peuvent se compliquer en refus scolaire anxieux. Ce trouble, non référencé dans le DSM, se caractérise par une réticence à se rendre à l'école qui se manifeste par une détresse émotionnelle pouvant aller jusqu'à l'absentéisme. L'enfant concerné ne cherche pas à cacher ses absences ou les admet facilement quand on le confronte. Il ne présente pas de comportement antisocial en dehors de l'école (Gallé-Tessonnet & Dahéron, 2020). La prévalence du refus scolaire anxieux se situerait entre 2,1 et 4,8 % en France (Gallé-Tessonnet et al., 2017).

Même en l'absence de refus scolaire anxieux, les troubles anxieux influent sur le vécu scolaire (Connolly & Bernstein, 2007). Par exemple, dans le trouble anxieux généralisé l'un des sujets de préoccupation peut être les devoirs scolaires. De plus, il peut engendrer des difficultés de concentration. L'anxiété sociale peut rendre la prise de parole en classe impossible. Une attaque de panique peut être déclenchée par les déplacements dans les couloirs dans le cadre de l'agoraphobie. Leur impact sur le plan social peut entraver le développement des habiletés en résolution de problème

et de l'estime de soi (Messer & Beidel, 1994). Malheureusement, les troubles anxieux peuvent faire le lit de la dépression ou de l'abus de substance (Holzer, 2014).

Synthèse relative au développement de l'adolescent

La puberté déclenche une série de développements corporels et cérébraux qui font de l'adolescence une période de grands remaniements. Ces transformations sont à considérer en interaction avec les cadres environnementaux qui sont proposés aux adolescents parmi lesquels, après la famille, l'école tient une place prépondérante. Les modifications corporelles et cérébrales de la puberté rendent les adolescents particulièrement sensibles à leur environnement social et ouvrent de nouvelles possibilités cognitives comme la planification ou la métacognition.

En outre, les liens d'attachement qui ont été créés au sein de la famille influencent la capacité des adolescents à se sentir à leur place à l'école et à créer des liens avec leurs pairs et leurs enseignants. La qualité de l'attachement aux parents peut avoir une influence sur la perception du soutien social. Le développement identitaire est également un des grands enjeux de la fin de l'adolescence, impliquant l'école notamment dans ses liens avec les choix d'études et de vocations.

Enfin, à l'adolescence, la vulnérabilité psychopathologique devient plus importante, en particulier chez les filles. Au cours de l'adolescence, la prévalence estimée d'un trouble dépressif caractérisé est de 20 % et celle de tous les troubles anxieux confondus se situe entre 15 % et 20 %. Ces deux types de troubles peuvent perturber l'expérience scolaire.

2. Le stress et le coping des adolescents en contexte scolaire

Avant d'introduire la notion de burnout scolaire, et puisque celui-ci peut être compris comme le résultat de l'exposition à un stress scolaire chronique, il faut commencer par présenter la notion de stress. Celle-ci est d'une importance majeure en psychologie, à l'origine d'un large champ de recherche aux multiples ramifications. Cette présentation sera également l'occasion de présenter la notion de coping (stratégies destinées à faire face au stress) et ses théorisations dans le contexte du développement de l'adolescent puisque celui-ci fait l'objet du présent travail.

La raison pour laquelle le stress psychologique est si étudié est qu'il a des implications importantes pour le bien-être, le fonctionnement social et la santé physique et mentale (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016; Lazarus & Folkman, 1986). Dans le champ de la psychologie, le stress est un sujet d'une importance aussi grande pour les chercheurs que pour les cliniciens et concerne de nombreuses branches de la discipline : psychologie de la santé, psychopathologie, psychologie du travail et des organisations, psychologie du développement et de l'éducation.

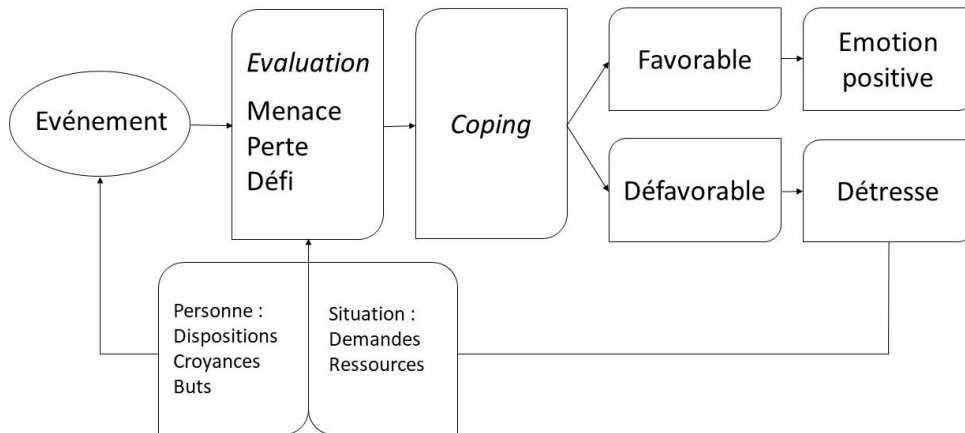
2.1. La théorie transactionnelle du stress et du coping

Les premières conceptualisations du stress humain sont ancrées dans la biologie. Hans Selye est le premier à avoir proposé un modèle explicatif du mécanisme du stress (Selye, 1975). A la même époque, Lazarus et ses collaborateurs ont élaboré un modèle de stress nommé modèle transactionnel permettant de dépasser l'approche biologique de Selye. Il visait également à dépasser les théorisations du stress psychologique centrées sur l'impact des événements de vie aversifs (Lazarus, 1975). Ce modèle, présenté dans la figure 1, présente l'intérêt de prendre en compte les tentatives de l'individu pour s'ajuster aux perturbations de son environnement, qu'elles soient réelles ou perçues. L'individu n'est donc plus considéré comme un objet passif. Le terme de transaction est utilisé pour décrire les relations entre l'environnement et l'individu, et permet de saisir l'activité du sujet (perception, cognition, émotion, comportement). L'évaluation du stress tient une place prépondérante dans le modèle, ainsi que les ajustements de l'individu pour faire face à la situation (*coping*).

Pour Lazarus et Folkman, le stress est une « *relation particulière entre la personne et l'environnement, relation qui est évaluée par l'individu comme dépassant ses ressources et menaçant son bien-être* » (1984 p. 19). La perception du stress est donc dépendante à la fois d'une évaluation des exigences d'une situation et d'une évaluation des ressources contextuelles et personnelles pour y faire face.

Figure 1

Modèle original du stress - coping (Lazarus & Folkman, 1984)



2.1.1. L'évaluation : le stress perçu

L'évaluation dans le modèle transactionnel est une évaluation cognitive, donc subjective. Elle comprend deux aspects : une évaluation primaire, qui porte sur la situation vécue, et une évaluation secondaire qui porte sur les ressources disponibles dont l'individu dispose pour faire face.

2.1.1.1. L'évaluation primaire

L'évaluation primaire correspond à la perception d'un stress qui ne dépend pas nécessairement des caractéristiques objectives de la situation (*stresseur*) mais porte sur la nature et la signification attribuée à la situation stressante : représente-t-elle une menace (un risque de dommage est anticipé), une perte (un dommage a déjà été causé), un défi (une possibilité de gain est anticipée) ? Menace et défi appellent à la mobilisation de ressources pour faire face (*coping*) et il est fréquent qu'une même situation soit évaluée sous ces deux facettes simultanément ou successivement (Lazarus & Folkman, 1984). Pour certains auteurs, d'autres facettes sont à prendre en compte dans l'évaluation, telles que la valence de la situation, sa contrôlabilité, sa variabilité, son ambiguïté, sa récurrence ou son degré de familiarité (Perrez & Reicherts, 1992, cités par Govaerts & Grégoire, 2004).

2.1.1.2. L'évaluation secondaire

L'évaluation secondaire correspond à l'évaluation faite par l'individu de ses ressources pour faire face. Le terme secondaire n'implique pas une succession temporelle, ni même une distinction hiérarchique, évaluations primaire et secondaire étant seulement deux aspects différents du processus d'évaluation (Lazarus & Folkman, 1984).

L'évaluation secondaire comprend le contrôle perçu sur la situation, c'est-à-dire la capacité à maîtriser la situation que l'individu s'attribue, et le soutien social perçu, qui se distingue des ressources sociales effectives de l'individu (réseau social par exemple). Les deux formes d'évaluation, primaire et secondaire, s'influencent mutuellement (Folkman & Lazarus, 1980). Par exemple, le manque de ressources perçu peut majorer le vécu de stress, ou au contraire, une grande confiance dans ses capacités à faire face peut le diminuer. En effet, la perception du stress est avant tout lié à un déséquilibre entre les exigences de la situation et les ressources de l'individu pour y faire face.

2.1.2. Le soutien social perçu

« *Le soutien social peut-être défini comme la perception qu'a un individu des comportements généraux ou spécifiques de soutien apportés par les personnes de son réseau social et qui peuvent améliorer son fonctionnement et/ou le prémunir contre des effets indésirables*⁹. » (Demaray & Malecki, 2002, p. 306-307). Autrement dit, le soutien social perçu désigne la croyance de l'individu dans la possibilité de recevoir de l'aide en cas de problème. On le distingue du réseau social et du soutien social reçu effectivement. Le réseau social renvoie aux sources de soutien, le soutien reçu à ce que ces sources de soutien font effectivement pour aider l'individu. Le soutien social perçu renvoie, quant à lui, à ce que l'individu concerné perçoit subjectivement du soutien apporté par son réseau, c'est-à-dire sa satisfaction vis-à-vis du soutien disponible (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016; Demaray & Malecki, 2002).

On distingue généralement quatre types (ou dimensions) du soutien social perçu (House, 1981 cité dans Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016) : le soutien matériel, qui consiste en une aide concrète, le soutien informatif, qui renvoie aux conseils, informations ou suggestions, le soutien émotionnel, qui correspond à la réassurance ou au réconfort, et le soutien d'estime qui consiste à rassurer la personne sur sa propre valeur et ses compétences.

Deux hypothèses expliquent l'effet du soutien social, celle de l'effet principal (ou bénéfice général) et celle de l'effet de modération. Dans l'hypothèse de l'effet principal, le soutien social est supposé renforcer directement les ressources de coping. Néanmoins, l'hypothèse qui génère le plus de travaux est celle d'un effet de modération. Dans cette approche, le soutien social aurait un effet d'interaction avec d'autres variables, notamment les caractéristiques stressantes de la situation. Le soutien social pourrait ainsi affecter l'évaluation primaire, augmenter le sentiment de contrôle perçu (évaluation secondaire) et favoriser la mise en place de stratégies pour faire face (*coping* ; Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016).

⁹ Traduction proposée par Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, & Stephan (2015)

La perception du soutien social est influencée par différents antécédents individuels, dont les modèles internes opérants¹⁰. En effet, la relation à la personne prodiguant les soins dans l'enfance modèle largement le système de coping (Compas et al., 2001; Gunnar & Hostinar, 2015). L'appui sur des figures extérieures pour mettre en place le coping est ensuite étendu à la famille élargie, aux enseignants, aux pairs ou d'autres partenaires sociaux (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Un attachement *insécuré* peut amener l'enfant à développer une attente générale de danger et d'impuissance, se manifestant plus tard dans sa manière de faire face au stress (Clear & Zimmer-Gembeck, 2017).

2.1.3. Le coping : l'ajustement

L'évaluation détermine la mise en place de différentes stratégies pour faire face au stress (coping) qui en retour influencent l'évaluation (Folkman & Lazarus, 1985). On parle de *stress perçu* pour désigner l'évaluation d'une situation comme stressante, et de coping pour désigner « *les efforts cognitifs et comportementaux de la personne pour réduire, minimiser, maîtriser, ou tolérer les exigences internes et externes de la transaction personne/environnement évaluée comme éreintante ou dépassant les ressources de la personne* » (Folkman et al., 1986, p. 572). Le coping est un processus dynamique, qui varie au cours d'un même épisode de stress et d'un épisode à l'autre (Folkman & Lazarus, 1980). Le coping est conçu comme un médiateur du lien entre un stressé et les conséquences pour l'individu qui sont nommées les issues (Folkman & Lazarus, 1988), c'est-à-dire que l'impact des événements stressants sur les issues de santé dépend de la mise en place des différentes stratégies de coping possibles.

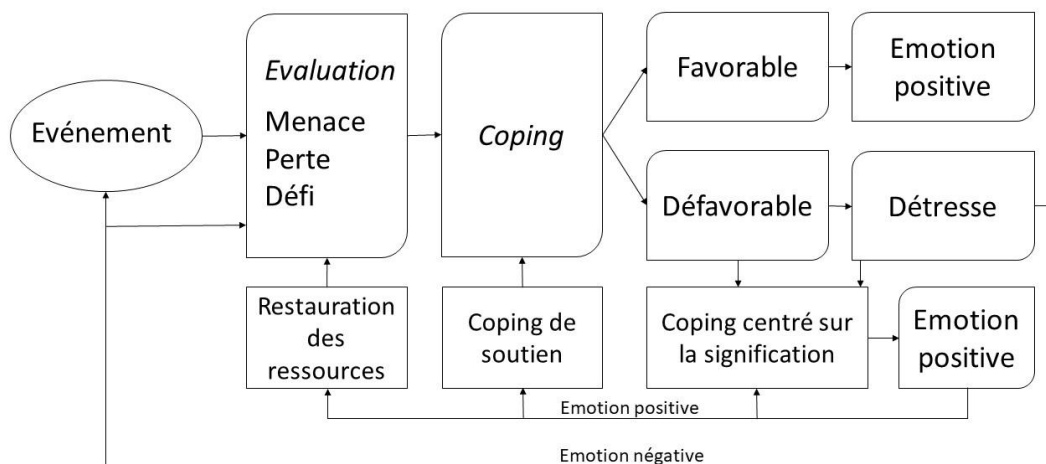
On distingue généralement deux types de coping : le coping centré sur le problème, dont l'objet est d'agir sur le stressé pour résoudre la situation, et le coping centré sur l'émotion, qui a pour objet la régulation des émotions générées par la situation stressante (Lazarus & Folkman, 1984). Le coping centré sur le problème est plus probable dans une situation où le contrôle perçu est important, l'individu pense qu'il peut faire quelque chose ; et le coping centré sur l'émotion survient plus souvent dans une situation incontrôlable, quand l'individu ne perçoit pas de possibilité d'agir (McCrae, 1984). Certains auteurs préfèrent la distinction entre coping actif et évitant (*engagement coping/disengagement coping* ; Carver, 2014; Carver et al., 1989). Le coping actif vise à affronter activement le stressé ou les émotions qu'il déclenche, par opposition au coping évitant. Au sein de ces grandes catégories, on peut trouver une multiplicité de stratégies. Par exemple, l'évitement comportemental, le déni ou la pensée magique sont diverses stratégies appartenant à la famille du coping évitant.

¹⁰ Voir Chapitre 1 : L'adolescent en contexte scolaire, partie 1.2.2.

La dernière version révisée par Folkman (2008) du modèle transactionnel met en valeur l'aspect récursif du processus de stress-coping (voir figure 2). On sait que l'issue favorable ou défavorable d'un épisode de stress-coping génère des émotions positives ou négatives qui vont influencer l'évaluation du prochain épisode similaire ou de l'épisode en cours. La version révisée du modèle met l'accent sur les émotions positives générées par certaines stratégies de coping, centrées sur la signification, qui restaurent les ressources de l'individu et renforcent la capacité de l'individu à continuer à faire face. Par exemple, un individu peut chercher à renforcer sa conscience des aspects positifs d'une situation difficile qu'il vit actuellement ou à ré-évaluer ses priorités et choisir de se désengager de certains objectifs dont l'atteinte n'est pas réaliste pour s'engager dans des objectifs plus réalistes auxquels il accorde de la valeur.

Figure 2

Modèle révisé du stress-coping (Folkman, 2008)



2.2. L'approche développementale du coping à l'adolescence

2.2.1. Le cadre théorique développemental du coping

Pour les auteurs qui se sont intéressés aux aspects développementaux du coping, le coping est un processus adaptatif fondamental dont les conséquences ne se limitent pas à la résolution d'épisodes de stress mais peuvent avoir des effets à long terme sur la santé et le développement des individus (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Les chercheurs qui étudient le coping dans un cadre développemental insistent sur le fait que le processus de coping mobilise des compétences et des ressources qui se développent dans le temps et que la capacité des enfants et adolescents à mobiliser avec succès leurs capacités de coping influence en retour leur développement. Aussi, la fonction du

coping n'est pas seulement de limiter les conséquences néfastes d'un épisode de stress, mais également de contribuer au développement des capacités de régulation et à la résilience quotidienne¹¹ (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Le coping joue alors un rôle de médiateur entre adversité et développement tout au long de la vie avec des effets sur la santé physique et mentale.

S'appuyant sur les propositions de Pearlin (Pearlin et al., 1981; Pearlin & Bierman, 2013) à propos de la prolifération du stress, Aldwin pose l'hypothèse de « cascades développementales » positives ou négatives pour expliquer les conséquences développementales du coping (Aldwin, 2009, p. 190). Elle donne l'exemple imaginaire d'un adolescent qui se tournerait vers les drogues ou l'alcool en réaction à un épisode de stress, ce qui engendrerait à moyen terme des relations dégradées avec ses parents, puis avec l'école voire avec les autorités. De la même façon, on peut imaginer des cascades positives. Le coping centré sur le problème est susceptible d'augmenter les ressources de coping, en ayant des effets sur le sentiment de contrôle, rendant plus probable la résolution positive d'un prochain épisode de stress ou son évaluation comme une situation de défi plutôt que de menace, et menant à des effets positifs sur l'ajustement à long terme (résilience).

2.2.2. Existe-t-il un coping adaptatif ?

L'aspect fonctionnel ou dysfonctionnel d'une stratégie de coping pour la résolution d'un épisode de stress est généralement considéré comme dépendant du contexte (Untas, 2012). Cependant, quand on considère leurs effets à long terme, certaines formes de coping sont associées à des issues défavorables en termes de bien-être ou de psychopathologie. Il est largement admis par exemple que la rumination fait le lit de la dépression (Nolen-Hoeksema et al., 2008) ou l'évitement celui de l'anxiété. Au contraire, selon Skinner et Zimmer-Gembeck (2016), les stratégies qui impliquent un engagement constructif avec le stressor, telles que la planification ou la négociation, ou avec ses propres réactions au stressor (recherche de soutien, expression émotionnelle, etc.) promeuvent les ressources de coping : équanimité, autonomie, contrôle perçu notamment. Cependant, la plupart des chercheurs s'intéressant au coping s'accordent sur le fait que le plus important au regard des issues à long terme est le fait de disposer d'un répertoire de stratégies de coping large et de pouvoir en user de manière flexible (Aldwin, 2009; Frydenberg, 2019; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

¹¹ La résilience quotidienne renvoie à la capacité à surmonter les tracasseries du quotidien

2.3. Les processus transactionnels en contexte scolaire

2.3.1. Les sources de stress scolaire à l'adolescence

Le milieu scolaire¹² peut être une source d'épanouissement quand l'adolescent y noue des relations de confiance et s'y engage dans une trajectoire motivationnelle positive. Il est également une source de stress. De nombreux types de stressseurs peuvent y être rencontrés, appartenant à la catégorie des tracas quotidiens, c'est-à-dire des stressseurs d'importance mineure, par opposition aux événements de vie majeurs, tels que séparation, déménagement, décès dans l'entourage, etc. (Plancherel et al., 1997; Réveillère & Courtois, 2007). Ils peuvent être physiques et relationnels (menaces physiques, harcèlement), liées au travail scolaire (charge de travail, pression scolaire), liées aux transitions (arrivée au collège, au lycée). Les effets de ces stressseurs quotidiens se traduisent souvent par des passages à l'infirmerie suite à des maux de tête, de ventre, de la fatigue, etc. (Esparbès-Pistre et al., 2015).

Chez les adolescents, les stressseurs quotidiens liés à l'école sont fréquents (Anda et al., 1997; Dumont, 2000). On peut en distinguer principalement trois types : des tracas relationnels impliquant pairs et enseignants (Mates & Allison, 1992; Meylan et al., 2011), des stressseurs liés à la charge de travail (Meylan et al., 2011; Östberg et al., 2015), la pression liée à la réussite scolaire, en lien avec l'orientation (Lacoste et al., 2005; Meylan et al., 2011; Moyne et al., 2018; Yusoff, 2010). Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, les stressseurs scolaires pourraient être plus importants que les stressseurs liés à des enjeux développementaux qui semblent très saillants à cette période, tels que l'insertion dans le groupe de pairs ou le développement des relations amoureuses (Anniko et al., 2019), en particulier quand les adolescents avancent en âge (Dumont, 2000).

En France, une étude d'Esparbès-Pistre et collaborateurs (2015) a montré qu'un élève sur trois était fortement stressé par le collège ou le lycée. Cette étude a également montré que le niveau de stress augmente régulièrement entre la sixième et la terminale, le pourcentage d'élèves fortement stressés passant de 17,1 % en sixième à 49,6 % en terminale. Plus précisément, cette étude a identifié trois paliers de progression du stress. Les niveaux de stress étaient comparables en cinquième et quatrième, puis en troisième et seconde, et enfin en première et terminale. La classe de sixième serait très significativement celle où le stress est le moins élevé. Ces résultats laissent à penser que les transitions scolaires pèsent sans doute moins dans l'expérience du stress des élèves que les périodes d'examens et de préparation de choix d'orientation. L'étude récente de Simoës Perlant et collaborateurs (2022) confirme que le niveau de stress en sixième est très faible et que le stress est plus important au lycée qu'au collège.

¹² En cas de besoin, une brève description de l'organisation des études au secondaire est consultable en annexe 1

Selon Giron (Giron, 2001, cité dans Lacoste et al., 2005), « *on ne peut parler de stress à l'école que si la situation scolaire est perçue par l'élève comme porteuse d'enjeu, c'est-à-dire qu'il a le sentiment que ce que l'on attend de lui dépasse ses compétences et quand il estime que l'objectif à atteindre mérite l'effort qui lui est demandé [...] L'enjeu est celui de la socialisation, c'est celui de la réussite de l'entrée dans la société. L'adolescent est donc confronté à cette pensée commune qui prend la forme d'une pression à la réussite qu'il va très tôt intérioriser.* » De fait, une étude de 1992 montrait que les lycéens scolarisés dans une voie pour élèves à faible niveau ne citaient pas l'école comme source de stress, contrairement à leurs camarades de voie classique ou avancée (Mates & Allison, 1992). Il se pourrait que ces élèves, scolarisés dans une voie pour élèves faibles, mettent peu d'enjeu dans leur scolarité, persuadés qu'ils ont peu à en espérer.

L'augmentation des problématiques de chômage, liée aux différentes crises économiques récentes, a pu engendrer une augmentation de la pression scolaire avec une importance accrue accordée à l'obtention des diplômes et à l'orientation dans les filières les plus rentables ou perçues comme telles. Or, l'orientation scolaire est une source de stress pour les élèves, car c'est une situation difficile à maîtriser (Lacoste et al., 2005). Avec l'avancée dans la scolarité, les questionnements sur son avenir scolaire et sur l'orientation deviennent de plus en plus stressants (Dumont, 2000). Au lycée, si l'appréhension de l'évaluation sommative reste un prédicteur du stress, celle de l'orientation devient particulièrement prégnante, tout particulièrement en classe de terminale où les élèves ont souvent un projet relativement bien défini et se trouvent dans l'appréhension de le voir aboutir ou non (Moyne et al., 2018).

2.3.2. Les paradoxes du soutien social à l'adolescence

Comme cela a été précédemment évoqué, le soutien social perçu est une variable importante du modèle de stress-coping. De nombreuses études menées chez les adultes ont montré son impact positif sur la santé physique et mentale.

Pendant l'enfance et l'adolescence, il semblerait que l'effet bénéfique du soutien social sur le bien-être se renforce avec l'âge, supportant l'idée que le soutien social a plus d'influence pour l'ajustement des adolescents que des enfants (Chu et al., 2010). L'importance relative des différentes sources de soutien social pourrait dépendre des issues considérées. Ainsi, dans une méta-analyse portant sur les liens entre soutien social perçu et bien-être chez les enfants et les adolescents, Chu et son équipe (2010) ont montré que le soutien perçu de la part des enseignants était celui apportant le plus de bénéfices, suivi de celui des parents et de la famille, puis de celui des pairs. Alors que pour la dépression, Rueger et son équipe (2016) ont pu montrer dans une méta-analyse que c'était le soutien parental perçu qui avait l'effet protecteur le plus important, que ce soit pour les enfants ou les

adolescents. Cette étude a montré également que le soutien perçu du groupe de pairs était plus important chez les enfants et les collégiens que chez les lycéens. Pour expliquer cet effet, les auteurs mobilisent la théorie de l'adéquation stade-environnement qui suggère que les environnements scolaires basés sur une équipe d'enseignants soudée et un petit nombre d'élèves (environnement que l'on trouve plus souvent en école primaire et en collège) favorisent le soutien dans la classe. Cela peut être également dû au fait que la puberté engendre des changements biologiques qui influencent la dépression et que les relations sociales à l'adolescence se diversifient et se complexifient, rendant impossible l'appréhension d'un soutien social global des pairs. Aussi, il est probable qu'à l'adolescence, les facteurs influençant la dépression soient bien plus nombreux et complexes que dans l'enfance (Rueger et al., 2016). De plus, le soutien d'un ami proche avait un effet protecteur moindre que celui perçu de la part du groupe élargi. Ceci pourrait s'expliquer par certaines caractéristiques des interactions entre amis proches. Plusieurs études ont en effet montré que les amis proches, en particulier les binômes féminins, avaient tendance à co-ruminer, c'est-à-dire ressasser à deux les pensées et affects négatifs sur une situation. Ce comportement aurait un effet bénéfique sur la qualité du lien, mais un effet négatif sur la santé mentale, en particulier chez les filles (Bastin et al., 2015; Lyubomirsky et al., 2015).

Certaines études suggèrent que l'effet de modération du soutien social perçu serait particulièrement important dans les situations de stress chronique. Ainsi, Malecki et Demaray (2006) s'intéressant aux effets sur la réussite scolaire de la pauvreté comme stressleur chronique, ont montré que le soutien social avait un effet protecteur plus important pour les élèves de faible niveau socio-économique. Le soutien des enseignants et des parents était lié à la réussite totale. Celui des camarades, de l'ami proche et de l'école étaient liés uniquement à la réussite en lecture.

2.3.3. Le coping des adolescents en contexte académique

2.3.3.1. Evolution du coping de l'enfance à l'adolescence

Pour Compas et son équipe (2017), le développement du coping est cumulatif, c'est-à-dire que les compétences de coping s'étoffent plutôt que d'être remplacées l'une par l'autre au fil du développement. Les processus automatiques dans la prime enfance évoluent vers une combinaison de processus automatiques et contrôlés vers la fin de l'enfance et dans l'adolescence et vers plus d'autonomie dans son implémentation (alors que le coping du jeune enfant se fait en co-régulation avec le prodigieux de soin). Le coping devient également plus différencié durant l'adolescence et implique des compétences cognitives plus complexes en lien avec le développement du langage et des fonctions exécutives.

Cependant, la puberté est aussi un facteur de déstabilisation des capacités de coping acquises dans l'enfance. Globalement, en maturant, les enfants sont de plus en plus capables de négocier de façon interne et intentionnelle des tensions et demandes qui peuvent être en concurrence et sont ainsi de plus en plus résilients et résistants au stress et appréhendent plus facilement les situations comme des défis que comme des menaces. Les stratégies de coping deviennent plus sophistiquées et mieux ajustées aux caractéristiques des stressors entre trois et 12 ans (Compas et al., 2001; Fields & Prinz, 1997; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Cependant, la puberté remet en question ces avancées et les études montrent une plus grande réactivité au stress à cette période (Grant et al., 2006; Seiffge-Krenke, 2006). Les stratégies de coping maladaptives, comme l'impulsivité, augmentent en fréquence (Casey, 2015; Pellegrini & Bartini, 2001). Les jeunes adolescents recherchent également moins souvent du soutien social (Allen & Miga, 2010; Newman et al., 2001). Ces plus grandes difficultés à faire face au stress peuvent s'expliquer par les modifications cérébrales qui ont été évoquées dans la première partie de ce chapitre et qui entraînent une plus grande réactivité émotionnelle des systèmes de réactivité au stress.

Par ailleurs, les modifications biologiques, psychologiques et sociales simultanées font émerger toute une série de nouveaux stressors, en particulier interpersonnels (Ahmed et al., 2015; J. L. Hamilton et al., 2014; Seiffge-Krenke, 2011; Somerville, 2013). La plus grande conscience de soi peut accroître la perception du stress en engendrant des pensées qui personnalisent la signification des expériences et surévaluent la menace. On parle de « catastrophisation » (Garnefski & Kraaij, 2014; Skinner et al., 2013; Smith & Alloy, 2009). D'autres développements normatifs ont des effets contrastés, comme le développement des capacités de régulation émotionnelle qui peut à la fois favoriser une autosuggestion positive et la rumination ou le fait de blâmer les autres (Skinner et al., 2003).

2.3.3.2. Quelles sont les stratégies de coping efficaces en contexte scolaire ?

Une récente revue de littérature sur le coping scolaire durant l'enfance et l'adolescence (Skinner & Saxton, 2019) a montré que les enfants scolarisés en primaire déployaient des stratégies de coping plutôt bien adaptées, comme la résolution de problème, la recherche de soutien social, ou la persévérance, avec une légère amélioration avec l'âge. Comme cela a été mentionné précédemment, la préadolescence déstabilise ce développement et on note une diminution des comportements de coping adaptatifs en contexte scolaire, ainsi qu'une augmentation des comportements de coping maladaptatifs avec notamment plus d'impulsivité. A cette période (celle du collège), les jeunes adolescents ont également tendance à moins rechercher de soutien de la part des adultes, ce qu'on peut expliquer par la recherche d'autonomisation propre à cet âge. Cette tendance potentiellement problématique diminue vers le milieu de l'adolescence où l'utilisation de la plupart des types de coping

atteint un plateau. Les stratégies de coping de type résolution de problème et recherche de soutien, quant à elles, augmentent en fréquence sans retrouver leurs niveaux antérieurs à la puberté.

Les comportements de coping prédisent la qualité du fonctionnement scolaire et la performance scolaire. Dans la revue précédemment citée, Skinner et Saxton ont mis à jour une combinaison de stratégies de coping, ou *schéma de coping*, qui se révèle adaptative pour les élèves en contexte scolaire. Pour la performance scolaire, il ressort que le coping centré sur le problème est son prédicteur le plus clair. En ce qui concerne le fonctionnement scolaire (mesuré notamment sous la forme de la persévérance, du sentiment d'efficacité dans la gestion du stress ou de la satisfaction de vie), si la résolution de problème reste la stratégie de coping la plus nettement associée avec un bon fonctionnement, d'autres stratégies y sont associées positivement, comme la recherche de soutien social et la recherche de réconfort. Ce schéma positif inclut également des stratégies de régulation des émotions et de la motivation, telles que l'auto-encouragement (pour renforcer la confiance en soi et l'optimisme) et l'implication personnelle (par exemple se rappeler pourquoi le travail scolaire est important pour soi). Les chercheuses ont montré que ce schéma de coping, incluant résolution de problème et implication de l'entourage social, favorisait le réengagement dans les activités qui représentent un défi, et donc une forme de persévérance. Cette observation est cohérente avec le modèle transactionnel, et notamment l'importance du coping pour le réengagement avec le stressor (Folkman, 1997).

Les stratégies maladaptives sont beaucoup moins fréquentes. Quand elles existent, il s'agit principalement de la fuite, de la soumission, parfois de l'impuissance, de l'isolement social, de la délégation¹³. Nombre de ces stratégies sont associées à des indicateurs négatifs d'ajustement scolaire (faibles résultats, retrait, anxiété ; Skinner & Saxton, 2019).

La diversité et la fréquence des comportements de coping sont très dépendantes du niveau de stress perçu et de la fréquence d'exposition à des stressors. Anda et collaborateurs (2000) ont ainsi montré qu'un stress élevé était associé à une fréquence plus élevée d'utilisation de stratégies de coping maladaptives. C'est la raison pour laquelle il est recommandé de contrôler le stress perçu lorsqu'on souhaite étudier les liens entre coping et issues de santé.

2.3.4. Les différences liées au genre

De nombreuses études montrent que les filles sont plus vulnérables au stress. Les adolescentes ressentent le stress plus intensément, c'est-à-dire qu'elles ont plus de manifestations de stress que les garçons (Anda et al., 1997; Dumont, 2000). Les filles rapportent de plus nombreuses manifestations

¹³ La délégation renvoie à des stratégies maladaptives de coping centré sur l'émotion : s'apitoyer sur soi-même ou s'appuyer sur autrui de manière disproportionnée.

physiques de stress que les garçons, plus de difficulté à penser à autre chose et plus de tristesse quand elles sont confrontées à un stresser (Anda et al., 1997). Elles rapportent également une fréquence d'événements stressants plus élevée que les garçons, ce qui pourrait s'expliquer par un seuil de tolérance plus faible (Amai & Hojo, 2021; Anda et al., 1997). Cette sensibilité accrue au stress après la puberté chez les filles pourrait s'expliquer par l'effet des hormones sexuelles. En effet, il a été montré que l'œstradiol avait un effet d'excitation de l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien¹⁴, tandis que la testostérone aurait un effet inhibiteur (Dorn et al., 1996; Green & McCormick, 2016; Roberts & Lopez-Duran, 2019). Cependant, des hypothèses plus sociales existent également. Des études suggèrent en effet qu'hommes et femmes ressentiraient des émotions à la même fréquence, mais que les femmes y accorderaient plus d'attention et utiliseraient plus fréquemment la rumination pour y faire face, majorant leur risque psychopathologique (Philippot & Barakat, 2021).

Les filles se sentent également moins capables de faire face, notamment du fait d'une moins bonne estime de soi (Dumont, 2000; Govaerts & Grégoire, 2004). Dans le cadre scolaire, elles sont aussi plus exposées au stress (Anniko et al., 2019; Plenty et al., 2014), parce qu'elles accordent plus d'importance à leur réussite scolaire, tout en ayant une moins bonne image de soi scolaire (Haugan et al., 2021; Murberg & Bru, 2004; Wilhsson et al., 2017). En termes de stratégies de coping, les garçons cherchent plus souvent à ignorer les stresser que les filles (Frydenberg, 2008; Seiffge-Krenke, 1995/2013) ou à utiliser des distractions comme les activités physiques, tandis que les filles se tournent plus souvent vers le soutien social (Copeland & Hess, 1995; Eschenbeck et al., 2007; Frydenberg & Lewis, 1993; Persike & Seiffge-Krenke, 2012; Plancherel et al., 1993; Sordes-Ader et al., 1997).

¹⁴ Pour rappel, l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien est responsable de déclencher la réponse de l'organisme en situation de stress.

Synthèse relative au stress et au coping scolaires à l'adolescence

L'étude du stress et du coping pendant le développement de l'enfant et de l'adolescent présente un intérêt du fait de leurs conséquences sur la santé et parce qu'ils influent globalement sur les trajectoires développementales des individus. Pendant l'adolescence, la puberté perturbe la qualité du coping, notamment via la qualité du contrôle des impulsions.

Les travaux sur le stress à l'adolescence ont montré que l'école était la première source de stress quotidien à cet âge. Les principaux stressors rencontrés pendant la scolarité secondaire sont ceux liés aux relations avec les camarades et les enseignants, ceux liés à la charge de travail et, enfin, ceux liés à la pression à la réussite et à l'orientation scolaire.

Dans le contexte scolaire, certaines combinaisons de stratégies de coping ont été repérées pour leur faculté à favoriser le réengagement des élèves dans une tâche représentant un défi (persévérance). D'autres sont susceptibles d'entraîner retrait, anxiété et moindre performance scolaire.

Le soutien social est un facteur qui peut favoriser un coping adaptatif. A l'adolescence, les adultes restent la source de soutien social le plus susceptible de soutenir positivement le coping. Parmi eux, les enseignants occupent une place importante, en particulier dans le contexte scolaire.

Chapitre 2 : Le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire

Burnout scolaire et engagement dans le travail sont des construits issus de la psychologie du travail et des organisations. Après avoir présenté l'origine du construit de burnout, ce chapitre évoquera ses liens avec la psychopathologie et son extension avec la notion d'engagement dans le travail ainsi que son application à d'autres champs d'activité. Puis, burnout et engagement seront présentés dans le contexte de la scolarité secondaire. La définition et l'opérationnalisation de ces construits dans des outils de mesure sera présentée. Puis, les différents prédicteurs et issues de ces phénomènes seront passés en revue.

1. A l'origine : le burnout et l'engagement professionnels

1.1. Qu'est-ce que le burnout ?

La notion de burnout est d'abord une notion populaire. Elle a été étudiée dans une approche scientifique à partir de la fin des années 1970. Sa définition a longtemps et fait encore débat aujourd'hui.

1.1.1. Le burnout, histoire d'un construit récent

Le terme de burnout (ou burn-out) aurait été popularisé dans le langage commun dans les années 1960, cristallisant probablement une préoccupation sociétale (Zawieja & Guarnieri, 2013). Il évoque le vécu de travailleurs s'épuisant à la tâche. La popularisation du terme a entraîné à sa suite l'intérêt scientifique. Les premières publications furent des études de cas et des analyses qualitatives. Les articles princeps ont été publiés par Freudenberger (1975), psychiatre, et Maslach (1976), psychologue du travail.

Herbert Freudenberger, psychanalyste états-unien, a décrit dans son article de 1975 un état d'épuisement de l'énergie dû à un effort trop important qu'il avait lui-même vécu et que ses collègues de travail de la « free clinic » désignaient sous le terme de « burn-out ». Il décrivait comment la demande de travail, excessive et chronique, pouvait amener les volontaires initialement enthousiastes et idéalistes à s'épuiser et à développer une attitude cynique et un sentiment d'inefficacité. Deux séries de signes ont été décrits : des signes physiques ou comportementaux comme le fait de devenir très silencieux en réunion, irritable voire « paranoïaque », une prise de risque (par besoin de sortir de la routine), ainsi qu'un usage excessif de tranquillisants et de barbituriques ; et des signes psychologiques comme une rigidité excessive entraînant une forte résistance à tout changement, une attitude

négative et cynique et une perte d'efficacité dans le travail, malgré le fait de passer de plus en plus de temps dans l'institution.

Parallèlement, toujours aux Etats-Unis, mais cette fois dans le monde de la recherche universitaire, la thématique est apparue par les travaux de Christina Maslach, alors qu'elle s'intéressait aux émotions sur le lieu de travail, en particulier dans les professions de l'aide à la personne (Maslach, 1993). Elle a constaté d'abord que la réaction d'épuisement émotionnel n'était pas rare en cas de surcharge de travail. De plus, comme Freudenberger, elle a observé l'attitude cynique des travailleurs touchés par cette surcharge, qu'elle a appelé « dépersonnalisation » et expliqué comme une manière de faire face, une stratégie de coping face au stress émotionnel induit par les contacts avec les patients ou les clients. Elle a enfin constaté que cette difficulté émotionnelle était souvent interprétée par les employés comme un échec, atteignant leur sentiment d'efficacité personnelle. Elle a également pu identifier que ces difficultés semblaient liées aux conditions de travail comme le nombre de cas à suivre, les feedbacks négatifs des patients ou clients, et la pauvreté des ressources dans l'environnement de travail. D'emblée, Maslach a donc situé les causes du burnout dans l'organisation du travail, ancrant le phénomène comme un désordre psychosocial et non un trouble psychopathologique.

Après ces premières observations, la recherche s'est développée intensivement avec des études empiriques et systématiques dans le courant des années 1980. D'après Shirom (1989), 300 articles auraient été produits sur le sujet entre 1980 et 1985. Une échelle présentant de bonnes qualités psychométriques s'est répandue : le Maslach Burnout Inventory (MBI ; Maslach & Jackson, 1981). Dans la conception de Maslach et Jackson, qui a présidé le développement de l'outil, le burnout est considéré comme un syndrome caractérisé par trois dimensions. La première, l'épuisement émotionnel, renvoie à un manque d'énergie. La personne vit son activité comme une corvée, a perdu sa motivation. Pour la plupart des auteurs actuellement, il s'agit de la dimension centrale du burnout (Truchot, 2004). La deuxième, la dépersonnalisation, représenterait la dimension interpersonnelle du burnout. Elle recouvre une attitude impersonnelle, détachée, cynique envers les patients et/ou les collègues qui peut prendre la forme de l'objectification, du rejet voire de la maltraitance. La dernière dimension, le sentiment d'inadéquation ou de manque d'accomplissement personnel, représente la dévalorisation de son propre travail ou de ses compétences. C'est une atteinte à l'estime de soi et au sentiment d'auto-efficacité. C'est la dimension auto-évaluative du burnout.

Alors que le MBI et la recherche sur le burnout étaient étroitement liés au travail social et médical, ils ont évolué dans les années 1990 et la recherche s'est étendue à d'autres domaines de travail, moins liés au travail relationnel. C'est ainsi que fut développé le MBI-General Survey (Maslach et al., 1996). Dans ce contexte, le terme de dépersonnalisation est parfois remplacé par celui de

cynisme, qui renvoie à une attitude de mise à distance de son travail ou de ses collègues, et non plus seulement des patients ou clients (Truchot, 2016). Actuellement, le burnout est considéré comme un phénomène pouvant toucher n'importe quel milieu professionnel (Truchot, 2004).

1.1.2. Le burnout : état ou processus ?

Certains auteurs utilisent une définition du burnout en tant qu'état. C'est l'approche tridimensionnelle de Maslach et Jackson (1981) qui est la plus fréquemment utilisée. Elle décrit le burnout comme un syndrome composé des trois dimensions d'épuisement, dépersonnalisation (ou cynisme) et sentiment d'inadéquation décrites plus haut. Certaines définitions incluent la considération des causes supposées du burnout, comme celle de Pines et Aronson (1988) qui parlent d'un « *état d'épuisement physique, émotionnel et mental lié à une longue exposition à des situations exigeant une implication émotionnelle importante* ».

D'autres chercheurs insistent sur l'aspect processuel du burnout. Comme Cherniss qui définit le burnout comme « *un processus où se retranche un collaborateur jusqu'ici impliqué, en réaction aux exigences et au fardeau de son travail* » (1980, p. 18). Dans la conception de Cherniss, le burnout, comme le stress, est un processus transactionnel résultant d'une inadéquation entre les ressources de l'individu (personnelles ou organisationnelles) et les demandes de l'environnement, alimentée par des stratégies de coping dysfonctionnelles (Truchot, 2004).

En 1998, Schaufeli et Enzmann ont proposé une synthèse des définitions antérieures : « *Le burnout est un état d'esprit durable, négatif et lié au travail affectant des individus 'normaux'. Il est d'abord marqué par l'épuisement, accompagné d'anxiété et de tension (distress), d'un sentiment d'amointrissement de l'efficacité, d'une chute de la motivation et du développement de comportements inadaptés au travail. Cette condition psychique est progressive et peut longtemps passer inaperçue du sujet lui-même. Elle résulte d'une inadéquation entre les intentions et la réalité professionnelle. Souvent, le burnout s'auto-entretient en raison de stratégies de coping inadéquates associées au syndrome.* » (Schaufeli & Enzmann, 1998, p. 36). Cette définition met en avant l'aspect processuel et progressif du développement du burnout. Comme celle de Cherniss, elle attribue ses causes au décalage entre demandes de la situation de travail et ressources pour y faire face ainsi qu'aux stratégies de coping dysfonctionnelles mises en place par l'individu qui alimentent le processus de burnout.

De ces différentes définitions du burnout on peut retenir que le burnout est un état durable qui se développe chez des travailleurs initialement impliqués dans leur activité, en réaction à une situation de stress prolongé dans leur milieu de travail. L'épuisement (physique, cognitif et/ou émotionnel) en est la composante centrale, mais la manière dont l'individu fait face à cet épuisement

serait une composante essentielle pour expliquer le développement et le maintien de la situation de burnout.

1.2. La clinique du burnout professionnel

1.2.1. Les manifestations du burnout

Les manifestations du burnout peuvent être comprises par le niveau d'expression de ses trois dimensions précédemment décrites ou par la variété de manifestations cliniques qui souvent les accompagnent. Les manifestations cliniques qui accompagnent le burnout sont protéiformes, avec une grande variété dans leur intensité et peuvent toucher l'individu à la fois au travail et dans sa vie personnelle. Elles peuvent être physiques, émotionnelles, interpersonnelles, attitudinales et comportementales (Cordes & Dougherty, 1993; Kahill, 1988). En 1998, Schaufeli et Enzmann, 1998 en dénombrèrent 132. Les plus courantes seraient la fatigue chronique, les troubles du sommeil, les troubles gastro-intestinaux ou encore l'irritabilité et les addictions.

Philippe Zawieja (2021), psychosociologue, propose de décrire les manifestations du burnout selon six axes. Le premier est relatif à une forme d'hyperactivité très typique du début du processus de burnout avec une frénésie (heures supplémentaires, impossibilité de prendre des pauses) débouchant sur l'épuisement (manque d'énergie, sommeil non réparateur). Un deuxième serait le désengagement se manifestant envers les patients, clients ou usagers (diminution des sentiments positifs à leur égard, évitement), pouvant se manifester également envers autrui en général et envers le travail (baisse de l'idéalisme, sentiment de désillusion) et une augmentation de ses propres exigences (centration sur ses propres exigences, sentiment de manque de reconnaissance, d'être exploité). Le troisième axe est la détresse psychologique, s'exprimant principalement par des signes de dépressivité et/ou d'agressivité. Enfin, les trois derniers axes sont la « *pétrification cognitive* » (baisse de l'efficacité cognitive, démotivation, rigidification), l'appauvrissement des ressources (émotionnelles, sociales et spirituelles) et le retentissement psychosomatique (diminution des défenses immunitaires, troubles du sommeil, tensions musculaires, migraines, dérèglements digestifs, troubles alimentaires ou de l'usage de substance). Ces manifestations seraient très variables d'un individu à l'autre dans leur intensité et dans leur temporalité.

Pour Truchot (2016), on peut distinguer les conséquences du burnout dans trois sphères. Au niveau individuel, on peut observer principalement des troubles somatiques et des troubles du sommeil, une réduction des défenses immunitaires ainsi qu'une dégradation de l'hygiène de vie avec notamment le développement de conduites addictives. Dans la sphère interindividuelle, le burnout détériore les relations que ce soit dans le milieu de travail ou dans le milieu familial. Enfin, dans la

sphère organisationnelle, l'épuisement impacte négativement la performance et l'efficacité professionnelle.

La dimension épuisement est celle qui est la plus étroitement liée au stress et celle qui prédit le plus les issues de santé (Maslach & Leiter, 2016). Le burnout est lié à toute une série de conséquences défavorables pour la santé, des plus anodines aux plus sévères : rhume, maux de tête, perturbations du sommeil, maladies cardiovasculaires, diabète de Type 2, infarctus du myocarde, etc. (Ahola & Hakanen, 2014; H. Kim et al., 2011; Shirom & Melamed, 2005). Au travail, il est associé à plus d'absences et d'arrêts maladie, ainsi qu'à une performance diminuée (Taris, 2006; Toppinen-Tanner et al., 2005). Enfin, le burnout est associé à des comportements de santé problématiques comme le fait de fumer et de boire de l'alcool, des mauvaises habitudes alimentaires et une moindre participation à des activités de loisirs (Ahola, 2007; Shirom et al., 2005). Au global, le burnout augmente le risque de mort prématurée, toutes causes confondues (Ahola et al., 2010).

1.2.2. Le burnout et la psychopathologie

Une récente méta-analyse a montré que le burnout est bien un construit distinct de l'anxiété et de la dépression, même s'il est associé aux deux (corrélations de 0,49 à 0,55 pour la dépression et de 0,42 à 0,5 pour l'anxiété ; Koutsimani et al., 2019). Cette étude a mis en évidence que l'utilisation du MBI permet de réduire le chevauchement entre les construits. Elle suggère également que les individus ayant un trait de personnalité anxieux pourraient être plus à risque de burnout et que le burnout est un facteur de risque de dépression, mais que burnout et dépression se développent « en tandem ». On manque cependant d'études longitudinales construites de manière à mieux établir des liens de causalité entre ces trois phénomènes.

La constitution du burnout en tant que trouble distinct pouvant être inclus dans les classifications nosographiques fait l'objet de débats complexes et intenses. Certains auteurs le souhaitent, arguant notamment du fait qu'il existe des manifestations cliniques claires et des bénéfices à en attendre sur le plan de la protection sociale (Schmid et al., 2021). D'autres luttent vigoureusement contre cette idée, en mettant notamment en avant le manque de validité discriminante du burnout avec les chevauchements importants entre épuisement et dépression tant sur le plan conceptuel que sur le plan empirique (Bianchi et al., 2019). Ainsi, Bianchi propose de plutôt promouvoir la notion de dépression liée au travail (Bianchi & Brisson, 2019). Une position médiane serait de considérer le burnout comme un processus susceptible de contribuer au trouble dépressif, en l'inscrivant dans les catégories nosographiques sous la notion de trouble du spectre de la dépression et en y inscrivant son étiologie spécifique (Kaschka et al., 2011). Cette idée que le burnout devrait être considéré comme un processus susceptible d'entraîner un trouble dépressif est étayée par l'observation que le

chevauchement entre burnout et dépression est de plus en plus important quand les individus avancent en âge ou qu'ils ont travaillé plus longtemps (Meier & Kim, 2022).

1.3. Le burnout et l'engagement en contexte professionnel

La notion d'engagement en psychologie du travail et des organisations est protéiforme. De nombreuses approches théoriques de l'engagement (ou implication) au travail ont été développées. Perrot (2005) décrit trois principales approches théoriques. Une première approche classique de l'engagement renvoie à la participation active au travail. Une deuxième renvoie plutôt à la place accordée au travail par l'individu dans sa vie et comment la personne perçoit ou non le travail comme un élément essentiel de sa vie. Enfin, une troisième approche renvoie au travail comme élément constitutif de l'estime de soi et du concept de soi. Pour finir, Perrot propose la définition de Kanungo (1982) comme tentative de dépassement de cette hétérogénéité conceptuelle. Cette définition présente l'engagement comme un continuum entre engagement et aliénation. Dans cette approche, l'engagement est déterminé par la possibilité qu'a l'individu de trouver dans le travail des sources de satisfaction de ses besoins psychologiques et la participation comportementale est considérée comme une conséquence de l'engagement.

Dans la tradition des recherches sur le burnout professionnel, l'engagement a d'abord été pensé comme l'opposé du burnout. Dès 1997, Maslach et Leiter parlent d'engagement pour désigner l'état dans lequel les gens démarrent un nouvel emploi : « *Ils se sentent plein d'énergie, prêts à investir du temps et des efforts dans leurs tâches. Ils se sentent impliqués et trouvent leurs activités de travail pleines de sens. Le sentiment d'accomplissement qu'ils éprouvent dans leurs activités leur fait se sentir compétents et efficaces.* » (p. 24, 1997). Un autre courant, porté notamment par Schaufeli, propose de définir l'engagement comme un construit à part entière, séparé du burnout mais lui étant lié négativement (Schaufeli et al., 2002). Ses travaux ont montré qu'on pouvait effectivement mettre à jour trois dimensions d'engagement : vigueur, implication et absorption. La vigueur correspond à la dimension énergétique (opposée à l'épuisement), l'implication est la dimension du sens du travail et de l'enthousiasme (opposée de la dépersonnalisation) et l'absorption renvoie à un état d'heureuse concentration dans son travail, elle s'oppose au manque d'accomplissement (Bakker et al., 2008). Les études ont montré un lien négatif fort entre dépersonnalisation et implication, tandis que le lien entre épuisement et vigueur serait seulement modéré (Demerouti et al., 2010; González-Romá et al., 2006; Mäkikangas et al., 2012).

L'engagement est positivement corrélé aux ressources de l'individu (Halbesleben, 2010). Ces ressources peuvent être organisationnelles, comme le soutien social de la part de collègues ou superviseurs, le fait de bénéficier de feedbacks positifs ou d'autonomie. Elles peuvent être aussi

personnelles, en particulier les traits individuels liés à la résilience comme l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'optimisme (Bakker et al., 2008; Halbesleben, 2010). L'engagement prédit des issues positives dans le cadre du travail. Typiquement, il prédit positivement l'implication et négativement l'intention de quitter son emploi (Halbesleben, 2010).

Schaufeli et Bakker (2010) insistent sur la proximité entre la dimension d'absorption de l'engagement et celle de *flow* (parfois nommé sentiment autotélique en français), développé par Csikszentmihalyi et qui est un des fondements de la psychologie positive (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Le *flow* désigne un état de bien être intense et de courte durée (l'état de *flow* cesse dès que l'activité est interrompue ou que ses conditions changent), éprouvé dans la pratique d'une activité. L'un des apports majeurs de Csikszentmihalyi a été de montrer, en détaillant l'activité, quels étaient les éléments qui favorisaient l'apparition de cet état de *flow*. De cet examen, il ressort que la perception d'un défi mettant en tension les compétences acquises sans les excéder et l'existence de buts proximaux et de feedbacks immédiats de la progression sont des éléments essentiels permettant de susciter l'état de *flow*, indépendamment de l'origine motivationnelle de l'action (intrinsèque ou extrinsèque).

Beaucoup d'auteurs considèrent aujourd'hui qu'engagement et burnout doivent être considérés comme deux construits distincts. La mesure de l'engagement vient alors nuancer celle du burnout. En effet, des employés peuvent avoir des indicateurs faibles de burnout tout en n'ayant pas des indicateurs élevés d'engagement (Schaufeli & Salanova, 2011). Il est également possible de voir co-exister pour le même individu des indicateurs de burnout et d'engagement élevés, ce qui soutient la conception de ces construits comme bien distincts et non à placer sur un même continuum (Halbesleben, 2010).

1.4. L'extension du construit de burnout

D'abord considéré comme un syndrome lié au travail, le construit de burnout a rapidement été étendu à un grand nombre de situations de stress chronique. Dans des contextes proches du travail d'abord, comme chez les sportifs professionnels. En 1981, Bjorn Borg, met fin à sa carrière à 25 ans en pleine réussite, en l'expliquant par le burnout. Des chercheurs se sont intéressés à ce type de vécu et ont observé l'existence, chez certains athlètes, d'un « *épuisement émotionnel et psychologique* » allié à une « *attitude détachée ou négative et un ressentiment envers leur activité* », tout comme cela peut être observé dans le burnout professionnel (Smith, 1986, cité dans Dale & Weinberg, 1990, p. 69).

Dans le domaine du militantisme, dès 1994, Pines rendait compte d'une étude sur le burnout dans différents groupes d'activistes palestiniens impliqués dans la première Intifada¹⁵ (Pines, 1994). Plus tard, le burnout lié au militantisme a été décrit dans de nombreux groupes d'action différents (Kovan & Dirkx, 2003). Dans ce domaine, l'engagement militant est lié à des valeurs profondes pour les individus qui y impliquent leur identité et le sens qu'ils donnent à leur vie.

Enfin, parmi d'autres domaines, le burnout a été appliqué à la fonction parentale, avec le développement de la notion de burnout maternel ou parental (Lebert-Charron et al., 2018). Cela pose la question des limites de l'extension du construit. Certains auteurs considèrent que le construit de burnout peut être pertinent à envisager et évaluer indépendamment d'un contexte d'activité (Kristensen et al., 2005). Pour d'autres, comme Schaufeli et Taris, cette notion ne doit pas être appliquée à n'importe quelle situation, sous peine de se confondre avec celle de fatigue. Selon eux, elle doit être restreinte à des situations « *similaires au travail* » dans le sens où elles sont « *structurées, coercitives et dirigées vers des buts spécifiques* » (2005, p. 260).

¹⁵ La première Intifada désigne une période de conflit entre les palestiniens habitant les territoires occupés par Israël et les israéliens entre 1987 et 1993. Il s'agit d'une série d'affrontements entre des palestiniens émeutiers et l'armée d'Israël. Des attentats ont également été perpétrés par les palestiniens.

Synthèse relative au burnout et à l'engagement professionnels

La définition la plus répandue du burnout et celle de Leiter et Jackson (1981), elle implique trois dimensions : l'épuisement (manque d'énergie), la dépersonnalisation (attitude détachée) et le sentiment d'inadéquation (dévalorisation de son propre travail). Le burnout est associé à de nombreuses manifestations cliniques, il participe au développement de nombreuses affections de santé et augmente le risque de mortalité. Il entretient des liens avec l'anxiété et la dépression.

On estime que le burnout se développe par manque de ressources pour faire face à une situation de demande de travail élevée. Ce déséquilibre entre demandes et ressources crée une tension qui, si elle devient chronique, épuise l'individu. Cet état de tension serait en partie auto-entretenu par des stratégies de coping dysfonctionnelles mises en place par l'individu. C'est pourquoi on estime que le burnout est en partie un processus à la fois géré par la situation de travail et auto-entretenu.

La recherche sur le burnout a également fait émerger un construit ancré dans la psychologie positive : l'engagement dans le travail. D'abord pensé comme un miroir positif du burnout, l'engagement s'est établi comme un construit distinct et corrélé négativement au burnout. Il renvoie à la vigueur, l'implication et l'absorption dans le travail. Burnout et engagement peuvent s'agencer diversement chez les individus et ne sont pas toujours opposés.

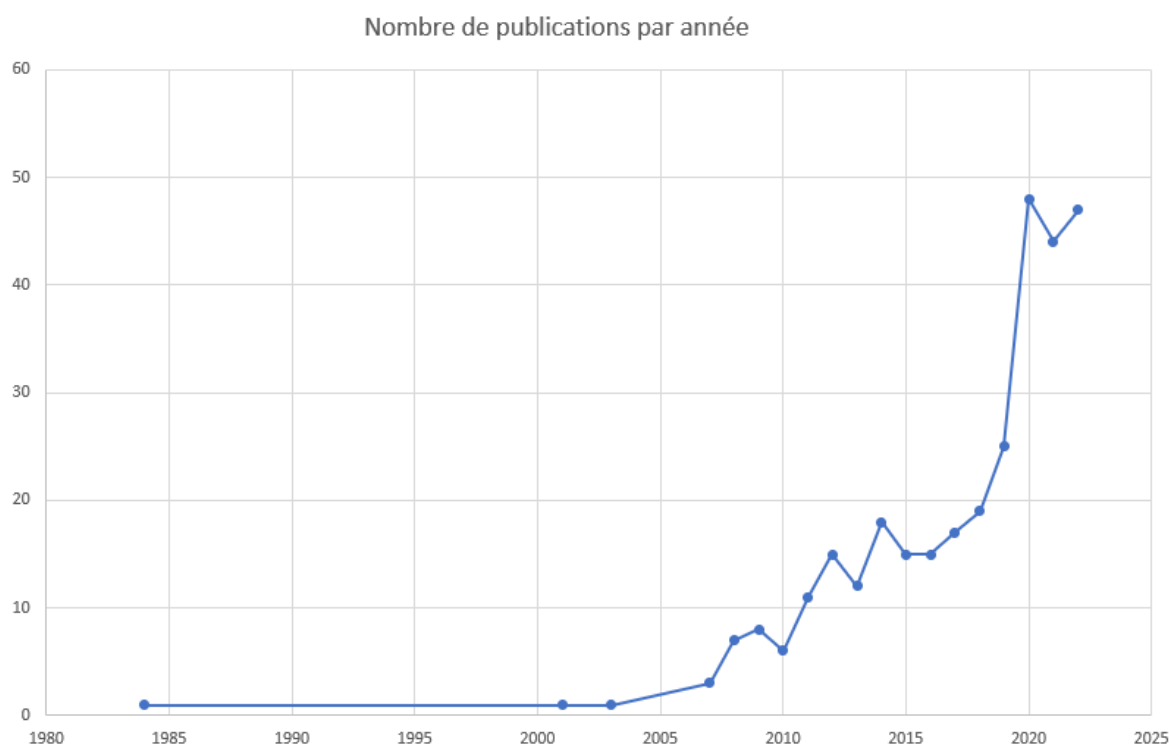
2. Le burnout et l'engagement dans le travail dans le secondaire

Burnout militant et burnout parental ne semblent pas rentrer dans le cadre proposé par Schaufeli selon lequel le construit de burnout doit être limité à des activités « *structurées, coercitives et dirigées vers des buts spécifiques* ». Militantisme et parentalité sont des activités qui sont réalisées dans un cadre non coercitif et généralement choisies librement¹⁶. Au contraire, le cadre scolaire s'impose à tous. Il est hautement structuré, avec des emplois du temps fixes, une hiérarchie entre enseignants et élèves. Il est coercitif, puisque l'école est obligatoire et qu'un certain nombre de règles s'y imposent aux élèves et étudiants sous peine de sanction. Enfin, il est dirigé vers des buts : les élèves sont là pour acquérir des connaissances et des compétences et cela est sanctionné régulièrement par des contrôles et des examens.

Les travaux scientifiques sur le burnout scolaire touchant des élèves pendant le secondaire se sont développés dans le courant des années 2010 (voir figure 3).

Figure 3

Répartition des publications scientifiques sur le burnout scolaire par année jusqu'en 2022



Pour la préparation de ce manuscrit, 314 publications portant sur des élèves du secondaire ont été identifiées, dont 277 articles empiriques : principalement en Europe avec 173 publications (et plus

¹⁶ En tout cas dans l'occident moderne

particulièrement en Finlande : 66 publications) et en Asie avec 121 publications (en particulier en Chine avec 45 publications et en Corée du Sud avec 31 publications, voir figure 4). Quatre méta-analyses ont été publiées, incluant des élèves du secondaire et des étudiants du supérieur¹⁷. Enfin, une revue systématique de la littérature a été réalisée par notre équipe. Elle porte sur l'évolution dans le temps du burnout scolaire ainsi que ses prédicteurs et issues mis en évidence dans des études longitudinales (Vansoeterstede et al., 2023).

Figure 4

Répartition des publications scientifiques sur le burnout scolaire par pays dans le monde entre 1989 et 2022



Les chercheurs les plus influents dans le domaine sont : Katariina Salmela-Aro, en Finlande, avec 21 publications en premier auteur ; Nicolas Meylan, en Suisse (six publications en premier auteur) ; Yun Luo, en Chine (cinq publications en premier auteur) et Shih-Shen Shih, à Taiwan (cinq publications en premier auteur).

Les publications sur l'engagement dans le travail scolaire chez des élèves du secondaire sont moins nombreuses. L'engagement est généralement considéré conjointement avec le burnout scolaire. Pour la préparation de ce manuscrit, 43 publications ont été identifiées dont 36 portaient également sur le burnout scolaire.

La suite de ce chapitre propose de réaliser un état de la recherche concernant le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire chez les élèves scolarisés dans le secondaire. Après en

¹⁷ Elles concernent l'effet des interventions visant à diminuer le burnout scolaire (L. Tang et al., 2021), l'application du modèle demande-contrôle de Karasek au burnout scolaire (S. Kim et al., 2021), les liens entre burnout scolaire et performance scolaire (Madigan & Curran, 2020) et les liens entre soutien social et burnout scolaire (B. Kim, Jee, et al., 2017).

avoir exposé leurs définitions et leurs principaux outils de mesure, deux questions importantes concernant le burnout scolaire seront abordées : peut-on le distinguer des symptômes anxieux et dépressifs ? Est-il possible d'établir sa prévalence ? Un état de la recherche sur les prédicteurs et les issues du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire sera ensuite présenté. Celui-ci distinguera les facteurs de risque et de protection organisationnels, relationnels et individuels d'une part et les issues en termes de parcours scolaires, de bien-être subjectif et de santé d'autre part.

2.1. Le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire : définitions et mesures

2.1.1. Origines et définition du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire

Les travaux de Schaufeli ont été déterminants pour l'émergence de la recherche sur le burnout en contexte académique, avec la création d'une nouvelle version du MBI (Maslach Burnout Inventory ; Maslach & Jackson, 1981) adaptée aux étudiants du supérieur, le MBI-Student Survey (Schaufeli, Martínez, et al., 2002). Dès le début, le chercheur a envisagé le burnout étudiant en lien avec le concept d'engagement dans le travail scolaire, capitalisant sur les travaux précédemment menés dans le domaine professionnel. Il a alors défini l'engagement comme un construit propre, opposé positif du burnout. L'objectif était d'adopter une nouvelle perspective, en lien avec le développement du courant de la psychologie positive qui met l'accent sur les ressources positives des individus (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Schaufeli a donc développé, en même temps que le MBI-SS, un outil pour mesurer l'engagement des étudiants, l'Utrecht Work Engagement Scale for Student ou UWES-S (Schaufeli et al., 2002). Parallèlement, d'autres équipes de recherche ont développé des outils spécifiques pour mesurer le burnout scolaire des adolescents (« school burnout » nommé aussi « learning burnout » ou « academic burnout ») en Chine et en Corée (Hu & Dai, 2007; Y. B. Lee et al., 2009).

2.1.1.1. La définition du burnout scolaire

En 2009, Salmela-Aro a proposé une définition du burnout scolaire dérivée des travaux menés par Schaufeli (2002), avec trois dimensions. La première est l'épuisement lié à l'école qui peut être défini comme une fatigue résultant d'une tension et d'une surcharge de travail scolaire. La deuxième, le cynisme lié à l'école, se manifeste par une attitude indifférente ou distante envers le travail scolaire en général, une perte d'intérêt pour son propre travail scolaire et le fait de ne plus lui trouver de sens. Enfin, le manque d'efficacité scolaire reflète un sentiment diminué de compétence, une moindre réussite et un manque d'accomplissement dans son travail et à l'école en général. Ce syndrome psychologique se développerait chez des élèves initialement engagés dans leur travail scolaire

(Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008). Il serait dû à un manque d'ajustement entre les ressources internes de l'élève pour le travail scolaire et ses propres attentes de réussite à l'école ou celles des autres comme les professeurs, les pairs ou les parents.

L'ensemble de ces travaux et définitions s'inscrivent donc dans la lignée de la définition proposée par Maslach et Jackson (1981). La principale différence entre la définition du burnout scolaire et celle proposée par Maslach et Jackson réside dans la dimension cynisme (dépersonnalisation dans le burnout professionnel). En effet, la dimension dépersonnalisation dans le burnout professionnel renvoie à une attitude cynique qui se manifeste dans les relations interpersonnelles (avec les collègues ou les patients/clients/élèves selon le contexte professionnel). Or, dans le burnout scolaire, cette attitude cynique est conçue comme portant sur le travail scolaire ou le sens de l'école et apparaît donc comme une manifestation plus motivationnelle qu'interpersonnelle.

2.1.1.2. La définition de l'engagement dans le travail scolaire

Il existe deux conceptions différentes de l'engagement dans le contexte académique même si elles ne sont pas toujours explicitement distinguées par les chercheurs. L'une classiquement mobilisée dans des travaux nord-américains en psychologie de l'éducation, l'autre dans des travaux européens issus du champ du burnout professionnel, tels qu'ils ont été présentés en introduction de ce chapitre.

Dans le champ de la psychologie de l'éducation, la notion d'engagement de l'élève (*school engagement*) est un concept qui a émergé dans les années 1980 (Mosher & MacGowan, 1985) et qui a connu par la suite une large variété d'opérationnalisations, sans consensus clair sur sa définition. On peut considérer néanmoins que l'engagement de l'élève renvoie à son intérêt pour l'école, sa motivation et son implication dans les activités scolaires (Appleton et al., 2008). Fredricks et ses collaborateurs (2004) le définissent comme un construit multidimensionnel impliquant des composantes affective, cognitive et comportementale. Il est principalement utilisé comme cadre pour décrire et comprendre les trajectoires de décrochage scolaire et concevoir des interventions pour le prévenir mais aussi pour favoriser la réussite des élèves. Dans un article de 2008 dédié à la revue critique de ce construit, Appleton et ses collaborateurs soulignent l'hétérogénéité de ses définitions et opérationnalisations et parlent de « jungle conceptuelle ». Ils mettent cependant en évidence le fait que c'est généralement sa partie comportementale qui est mesurée dans les études. C'est la forme la plus objectivable de l'engagement de l'élève. Elle peut être mesurée typiquement par le nombre d'activités dans lesquelles un élève s'engage ou par la réalisation des tâches scolaires. Les autres formes de l'engagement de l'élève ont tendance à se recouper et se chevaucher et peuvent renvoyer au sentiment d'appartenance ou d'identification à l'école (Finn, 1989), ainsi qu'à des mesures de motivation ou de stratégies d'auto-régulation des apprentissages (Fredricks et al., 2004). Pour Skinner

et Pitzer (2012), l'engagement de l'élève serait une manifestation observable de la motivation de l'élève, susceptible d'entraîner des retombées positives, telles que plus de soutien social et de meilleurs résultats scolaires.

Salmela-Aro et Upadaya (2012) distinguent explicitement l'engagement de l'élève (*school engagement*) du *schoolwork engagement*, engagement dans le travail scolaire, issu des travaux sur le burnout, qui est un construit plus restreint, désignant un état d'esprit positif et épanouissant relatif au travail scolaire, caractérisé par l'énergie, le dévouement et l'absorption cognitive. Ainsi, l'engagement de l'élève décrit le rapport à l'école avec une forte composante comportementale, tandis que l'engagement dans le travail scolaire décrit le rapport subjectif au travail scolaire et met l'accent sur le vécu cognitivo-émotionnel de l'élève. Comparé au construit d'engagement de l'élève, l'engagement dans le travail scolaire décrit plus précisément le rapport subjectif de l'élève à son travail, sans entremêler des composantes comportementales, affectives et cognitives. Il s'agit d'un construit plus resserré, plus clair et théoriquement moins confus. Sa construction le situe comme une issue de la rencontre entre l'individu et le travail. Pour les chercheuses, on peut le considérer comme une forme durable de *flow*, notamment dans le sens où ce serait une expérience si agréable en elle-même, que les individus chercheraient à la prolonger (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Upadaya & Salmela-Aro, 2013).

2.1.2. Le burnout scolaire se distingue-t-il des symptômes dépressifs et anxieux ?

2.1.2.1. Le burnout scolaire et les symptômes dépressifs

Comme cela a été évoqué précédemment, des controverses existent encore actuellement dans le domaine du burnout professionnel sur sa distinction avec la dépression (Bianchi et al., 2019). Dans le contexte scolaire, plusieurs études ont montré des liens positifs entre burnout et symptômes dépressifs. Ceux-ci sont d'ampleur faible à modérée avec des corrélations le plus souvent entre 0,40 à 0,50 chez les lycéens (Fiorilli et al., 2017; Gerber et al., 2018; Kocak & Secer, 2018; M. Y. Lee et al., 2020; Salmela-Aro, Savolainen, et al., 2009; Teuber et al., 2020, 2021; Yan et al., 2018; Zakari et al., 2008). Il a été montré que burnout scolaire et symptômes dépressifs se prédisent mutuellement dans le temps (Salmela-Aro, Upadaya, et al., 2017). Une étude longitudinale de Salmela-Aro, Savolainen, et collaborateurs (2009) a pu établir que le burnout scolaire prédisait les symptômes dépressifs plus que l'inverse et a pu montrer des cycles cumulatifs où en retour les symptômes dépressifs augmentaient les niveaux de burnout (pour les élèves de cursus académique). Une étude sud-coréenne a produit des résultats similaires, montrant que les symptômes dépressifs n'apparaissent que quand le burnout scolaire a déjà pris une certaine importance alors que les symptômes dépressifs ne prédisent pas le burnout dans ses premiers stades (M. Y. Lee & Lee, 2018). Cette étude a également

montré des liens réciproques entre les deux phénomènes. Le même type d'observation a pu être réalisé dans le domaine du burnout professionnel, amenant à la formulation que burnout et dépression se développent « en tandem » (McKnight & Glass, 1995). Une récente revue systématique de la littérature a montré que le burnout scolaire était bien un prédicteur des symptômes dépressifs mais que les deux phénomènes s'influençaient mutuellement dans le temps (Vansoeterstede et al., 2023).

2.1.2.2. Le burnout scolaire et les symptômes anxieux

La toute première étude menée sur le burnout des élèves, dans une population d'adolescents doués, suggérait que l'anxiété-trait pouvait être liée positivement au stress et au burnout (Fimian & Cross, 1986). Une étude ultérieure a mis en évidence un lien similaire dans une populations de lycéens tout-venant (Slivar, 2001).

Dans le cadre des liens entre burnout scolaire et anxiété, c'est l'anxiété de performance (ou anxiété scolaire), c'est-à-dire l'anxiété spécifiquement liée aux situations d'évaluations, qui a été la plus exploré. Les études rapportent des corrélations faibles à modérées (Fiorilli et al., 2020; M. Y. Lee et al., 2020). L'étude de Lee et son équipe (2020) a permis de préciser grâce à des données longitudinales que l'anxiété de performance prédisait l'augmentation de l'épuisement dans le temps. Les élèves anxieux en situation d'évaluation auraient une anticipation négative de leur capacité à réussir, ce qui augmenterait leur stress et influencerait négativement leur réussite effective. L'anxiété de performance pourrait être en soi un stress chronique contribuant au burnout scolaire (Lee et al., 2020; Mammadov, 2019). De plus, l'anxiété scolaire diminuerait la capacité des élèves à bénéficier du soutien de leurs enseignants (L. Romano et al., 2020).

2.1.3. Les mesures du burnout scolaire

D'après les recherches bibliographiques réalisées pour la préparation de ce manuscrit, le School Burnout Inventory est l'outil le plus utilisé pour mesure le burnout scolaire auprès d'élèves du secondaire, suivi du Maslach Burnout Inventory-Student Survey. Aussi, seuls ces deux outils seront présentés en détail.

2.1.3.1. Le Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)

Le MBI-SS est le premier outil à avoir été adapté pour investiguer le burnout dans un contexte scolaire. C'est Schaufeli, constatant que plusieurs études avaient mis en évidence l'existence du phénomène de burnout chez des étudiants du supérieur, qui a développé cette échelle afin de mettre à la disposition des chercheurs un outil adapté et validé (Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Elle est dérivée du MBI avec des items légèrement reformulés de manière à prendre en compte

l'environnement étudiantin. Les termes faisant référence au « travail » ont été remplacés par des termes faisant référence aux « études ».

L'équipe de Schaufeli a dans le même temps souhaité tester le construit d'engagement comme opposé à celui de burnout, sur un même continuum. L'engagement est alors défini comme un état d'esprit positif et épanouissant lié au travail, caractérisé par la vigueur, le dévouement et l'absorption (Schaufeli, Martínez, et al., 2002; Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Les deux échelles (MBI-SS pour le burnout et UWES-S pour l'engagement) ont été développées et validées conjointement dans trois pays différents (Espagne, Portugal, Pays-Bas) auprès de 1661 étudiants d'université.

L'échelle de burnout pour étudiants comprend 16 items, répartis dans trois dimensions : épuisement, cynisme et efficacité. Les étudiants répondent sur une échelle de Likert en sept points allant de 0 (« Jamais ») à 6 (« Toujours »). L'étude de validation a confirmé sa structure tri-factorielle.

Une version francophone de la MBI-SS a été validée récemment auprès de 667 étudiants français de 18 à 25 ans (Faye-Dumanget et al., 2017). La structure de l'échelle reproduit de manière acceptable celle de l'échelle originale et les coefficients de Cronbach sont de 0,77 pour l'épuisement, 0,81 pour le cynisme et 0,72 pour l'efficacité. A notre connaissance, aucune validation de cet outil n'a été réalisée auprès d'un échantillon d'élèves francophones du secondaire.

2.1.3.2. Le School Burnout Inventory (SBI)

Le School Burnout Inventory a été développé par l'équipe de Salmela-Aro en Finlande en se basant sur les trois dimensions régulièrement mises en avant dans la recherche sur le burnout professionnel et étudiant (Salmela-Aro, Kiuru, et al., 2009a). Il s'agit d'un inventaire dérivé du Bergen Burnout Inventory (BBI-15), une échelle de burnout professionnel (Näätänen et al., 2003). Comme pour le MBI-SS, les chercheurs ont modifié la formulation des items de manière à faire référence au contexte scolaire plutôt qu'au contexte professionnel. L'échelle comprenait à l'origine 10 items que les élèves sont invités à évaluer sur une échelle de Likert en six points allant de 1 (« Complètement en désaccord ») à 6 (« Complètement d'accord »), rendant compte de trois dimensions : épuisement, cynisme et sentiment d'inadéquation en tant qu'élève (qui peut être considéré comme l'inverse de la dimension efficacité dans le MBI-SS). Il est à noter que du fait de la suppression d'un item de la dimension inadéquation au cours des différentes étapes de validation, celle-ci ne comprend que deux items. Si dans la version originale, cela affectait relativement peu la fiabilité interne avec un alpha de Cronbach de 0,67, il n'en a pas été de même quand l'outil a été transposé à des élèves d'autres cultures.

La version francophone de l'échelle a été développée par l'équipe suisse de Meylan auprès de 387 adolescents de 13 à 17 ans, scolarisés dans le secondaire (Meylan et al., 2015b). Les résultats de

l'étude de validation confirment la structure à la fois tridimensionnelle et sous-tendue par un facteur latent de l'outil. Cependant, les indices de consistance interne sont moins bons que ceux de l'étude originale avec des coefficients de Cronbach de 0,65 et 0,77 pour les dimensions épuisement et cynisme et une corrélation de Pearson de 0,37¹⁸ pour la dimension inadéquation.

Sur ce point, il faut noter que plusieurs études ont retrouvé une consistance interne faible pour la dimension inadéquation du SBI avec des alphas de Cronbach de 0,54 dans l'étude de validation allemande, 0,54 dans une version lithuanienne de l'échelle, 0,51 dans une version chilienne (Carmona Halty et al., 2022; Fiorilli et al., 2017; Hofericher et al., 2022; Pilkauskaite-Valickiene et al., 2011). Ceci peut sans doute être attribué au fait qu'elle ne contient que deux items. Le SBI reste le seul outil de mesure du burnout scolaire validé auprès d'une population d'élèves francophones de niveau secondaire.

Plusieurs autres outils ont évidemment été développés. Il peut être intéressant de citer notamment le Korean Academic Burnout Inventory, développé spécifiquement pour la Corée du Sud, et qui fait émerger de nouvelles dimensions : antipathie (ou haine de l'école) et anxiété scolaire (J. Lee et al., 2013). Autre initiative intéressante, la création de la Secondary School Burnout Scale en Turquie, à partir d'une analyse qualitative de l'expérience scolaire de 150 élèves (Aypay, 2012). Cependant, ce travail aboutit à une échelle rassemblant des dimensions disparates d'expériences ou émotions négatives liées à l'école qu'on peut difficilement considérer comme reflétant de manière solide le construit de burnout scolaire.

2.1.4. Les mesures de l'engagement dans le travail scolaire

2.1.4.1. L'Utrecht Work Engagement Scale-for Student (UWES-S)

L'outil le plus utilisé pour évaluer l'engagement dans le travail en contexte académique est l'UWES-S. Développé par Schaufeli et ses collaborateurs, il a été testé dans une population de 314 étudiants du supérieur, comparés à une population de 619 travailleurs en Espagne, puis dans une population de 1661 étudiants du Portugal, des Pays-Bas et d'Espagne (Schaufeli, Martínez, et al., 2002; Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Son contenu a été créé afin de refléter l'opposé positif du burnout académique. La dimension absorption a été choisie plutôt qu'une dimension d'efficacité qui aurait été le véritable inverse de la dimension inefficacité de la MBI-SS, car elle correspondait mieux aux données recueillies par des entretiens approfondis. L'outil contient 17 items répartis dans trois dimensions fortement corrélées entre elles (> 0,90) : vigueur, dévouement, absorption. Sa consistance interne est

¹⁸ Lorsqu'une dimension comprend seulement deux items, il est souvent conseillé d'utiliser une corrélation de Pearson plutôt qu'un alpha de Cronbach. On considère alors que la valeur est faible en-dessous de 0,40, moyenne entre 0,40 et 0,60 et forte au-dessus de 0,60.

relativement satisfaisante avec des alphas de Cronbach variant entre 0,65 et 0,86 selon les sous-dimensions et les échantillons. Comme attendu, le score total à l'UWES-S est corrélé négativement au score de la MBI-SS. Une analyse factorielle sur les six dimensions des deux échelles combinées a révélé une structure en deux facteurs : le premier comprenant les trois dimensions de l'UWES-S et la dimension inefficacité de la MBI-SS, le second comprenant les dimensions épuisement et dépersonnalisation de la MBI-SS. Ce résultat semble indiquer que la dimension efficacité (ou inadéquation) du burnout peut être considéré comme un indicateur d'engagement.

2.1.4.2. L'Inventaire d'engagement dans le travail scolaire (EDA)

L'échelle EDA est une adaptation de l'UWES-S version courte (UWES-9S) développée pour une population d'élèves du secondaire (Carmona-Halty et al., 2019; Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Les termes faisant référence aux études ont été remplacés par des termes relatifs au travail scolaire ou à l'école. Elle a été testée auprès de 1530 lycéens finlandais en voie académique et professionnelle. Les analyses factorielles menées ont mis en évidence une structure semblable à celle de l'UWES-S chez les élèves de deuxième année (environ 17 ans) tandis qu'en première année (environ 16 ans), une structure en un seul facteur a été mise en évidence. Cela pourrait s'expliquer selon les auteurs par une moins bonne compréhension des subtilités du concept chez les élèves plus jeunes. Les coefficients de fiabilités internes sont élevés (alphas de Cronbach de 0,97 à 0,98 pour le modèle à trois facteurs ; 0,98 pour le modèle à un facteur).

2.2. Les prédicteurs et les issues du burnout scolaire

Même si la recherche sur le burnout scolaire permet plus facilement que d'autres thématiques le suivi de cohortes, la majorité des études qui seront présentées ici sont basées sur des designs transversaux. Aussi, la distinction entre prédicteurs et issues a été faite principalement sur des bases théoriques. Dans le texte, le vocabulaire causal a été réservé à la description de résultats obtenus par des méthodes statistiques permettant de prédire une variable dépendante au temps 2 en contrôlant la variable indépendante au temps 1. Les termes tels que « associé à » ou « prédire » sans plus de précision ont été utilisés pour décrire des études corrélationnelles transversales.

Parmi les facteurs considérés comme contribuant au développement du burnout chez les élèves du secondaire on peut distinguer des facteurs organisationnels, c'est-à-dire liés au contexte de travail (programme scolaire, pratiques pédagogiques, culture), des facteurs relationnels (qualité des relations, conflits) et des facteurs plus individuels (genre, traits de personnalités, motivation ou compétences scolaires). Les études citées ont toutes été conduites chez des élèves scolarisés dans le secondaire, sauf mention contraire.

2.2.1. Les prédicteurs du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire

2.2.1.1. Les facteurs organisationnels

2.2.1.1.1. Facteurs liés aux contextes de scolarisation

La charge de travail est un facteur de stress important pour les élèves, positivement lié au burnout scolaire (Meylan et al., 2011; Veyis et al., 2019) et négativement lié à l'engagement (Teuber et al., 2020). Il est probable que l'augmentation de celle-ci au fil du parcours scolaire soit responsable de l'augmentation qu'on observe dans les niveaux de burnout quand les élèves progressent dans le secondaire (Gungor, 2019; Lee et al., 2013; Meylan et al., 2011; Salmela-Aro, Read, et al., 2017; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b). En France, une récente étude a relevé que la fréquence de situations de burnout modéré ou élevé¹⁹ augmentait pendant le collège (de 12 % en sixième à 49 % en troisième) puis au lycée, avec un pic de fréquence en seconde (84 %) puis en terminale (73 % ; Simoës Perlant et al., 2022).

La plupart des pays offrent des voies d'études différenciées à partir du lycée. On trouve généralement une offre de voie académique et de voie professionnelle et, selon les pays, différents niveaux de voies académiques (basique et avancé par exemple) ou l'ajout d'une voie technique (ou technologique) comme en Italie, en France ou en Pologne. Les trajectoires de développement du burnout scolaire semblent varier selon les différentes voies (Bask & Salmela-Aro, 2013). Globalement, le burnout scolaire est plus élevé en voie générale qu'en voie professionnelle (Lehto et al., 2019 ; Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008 ; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Alors qu'il augmente quand les élèves transitionnent du collège vers la voie académique de lycée, il est stable, voire diminue chez les élèves qui s'orientent en voie professionnelle (Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012a). La plupart des études s'étant intéressées à l'effet de la voie scolaire ont été réalisées en Finlande, mais cet effet différencié de la voie scolaire sur le burnout scolaire a également été observé en Chine et en Suisse (Li et al., 2014; Meylan et al., 2011).

Les liens entre voie scolaire et engagement dans le travail scolaire sont moins clairs. Une étude finlandaise a rapporté des niveaux d'engagement plus faibles en voie académique (Salmela-Aro & Upadaya, 2012), mais deux autres études, l'une réalisée en Chine et l'autre en Finlande, n'ont rapporté aucune différence selon la voie (Teuber et al., 2021; Tuominen-Soini et al., 2012).

2.2.1.1.2. Facteurs liés aux pratiques enseignantes

On sait que l'attitude des enseignants en classe et le climat de la classe peuvent avoir une influence sur le niveau de burnout des élèves (Pilkaukaite-Valickiene et al., 2011; Salmela-Aro, Kiuru,

¹⁹ Score de Burnout > 29 à l'Inventaire de Burnout Scolaire de Salmela-Aro

Pietikäinen, et al., 2008). Certains aspects des modalités pédagogiques peuvent protéger du burnout scolaire, tels qu'un environnement de classe structuré (incluant le fait de recevoir des consignes explicites et détaillées), ou encore du soutien à l'autonomie des élèves (Shih, 2015a, 2015b). Une récente étude suisse s'est penchée sur une grande variété d'aspects des pratiques pédagogiques et a montré que celles-ci étaient corrélées aux niveaux de burnout des élèves. Le temps consacré à l'enseignement (plutôt qu'à réguler la classe) et le soutien offert aux élèves en difficulté était associé à moins d'épuisement, les encouragements des enseignants et leur motivation étaient associés à moins de cynisme et l'application des règles (justice) était associée à moins de sentiment d'inadéquation (Meylan et al., 2020). Il faut noter cependant que la plupart des études qui s'intéressent aux pratiques pédagogiques se basent sur la perception des élèves et non sur des observations en classe, ce qui doit rendre prudent sur l'interprétation des résultats.

2.2.1.1.3. *Des facteurs culturels ?*

Enfin, les niveaux de burnout scolaire semblent varier selon les pays. Cela pourrait être dû à un ensemble de facteurs mêlant organisation du système scolaire et des établissements scolaires, culture et marché de l'emploi. Par exemple, les chercheurs coréens mettent souvent en avant l'importance de l'esprit de compétition dans le système scolaire de leur pays (J. Lee et al., 2013). A titre d'illustration, le tableau 3 présente une synthèse des études ayant publié des scores moyens de burnout scolaire chez des lycéens. Pour favoriser leur comparabilité, seules les études ayant utilisé le School Burnout Inventory sont incluses. La Finlande, réputée pour son système scolaire favorisant la performance et le bien-être des élèves semble effectivement rapporter des scores de burnout scolaire plus faibles que les autres pays. Par ailleurs, la seule étude française rapportant des scores moyens révèle des scores très alarmants (Simoës-Perlant et al., 2022). Cette étude a été réalisée après d'un échantillon de convenance, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à la population de lycéens. En l'absence de méta-analyse, il n'est pas possible de conclure à de réelles différences entre pays. Il faut également tenir compte de l'année pendant laquelle a été réalisé le recueil de données. Par exemple, il est possible que les différentes modalités de confinement et les différents moments de la crise sanitaire liée au Covid-19 aient un impact sur le stress et le burnout scolaire des élèves.

Tableau 1 – Scores moyens de burnout scolaire au lycée relevés dans les études européennes utilisant le School Burnout Inventory

Pays Min. – max.	Score moyen au School Burnout Inventory	Étude
	2.9	Kocak & Secer (2022)
Turquie 2.9 – 3.31	3.24 (garçons) 3.31 (filles)	Yıldırım & Koçak (2022)
	2.96	Savi Çakar & Uzun (2021)
	2.57	Lehto et al. (2019)
	2.73	Vasalampi et al. (2009)
Finlande 2.42 – 3.01	2.80 (16-17 ans) 3.01 (17-18 ans)	Salmela-Aro et al. (2017)
	2.8	Tuominen-Soini & Salmela-Aro (2014)
	2.42 (10 ^{ème}) ²⁰⁻²¹ 2.62 (11 ^{ème}) ²¹	Salmela-Aro & Upadyaya (2014)
	2.84	Marion et al. (2014)
Italie 3.15 – 3.7	3.15 3.7	Gabola et al. (2021) Farina et al. (2021)
	2.93	Meylan et al. (2020)
Suisse 2.8 – 2.93	2.8	Gabola et al. (2021)
	2.81	Meylan et al. (2011)
Allemagne 3.12	3.12	Herrmann et al. (2019)
France 4.13 – 4.38	4,38 (10 ^{ème}) 4,13 (12 ^{ème})	Simoës-Perlant et al. (2022)

On dispose de trop peu d'études dans une diversité de pays pour pouvoir comparer les niveaux moyens d'engagement dans le travail scolaire des lycéens dans différents contextes culturels.

2.2.1.2. Les facteurs relationnels

2.2.1.2.1. Les relations avec la famille

Certains éléments des relations familiales peuvent favoriser le burnout scolaire des adolescents comme des relations familiales décourageantes ou encore le burnout professionnel des parents (Boyacı & Özhan, 2018; Salmela-Aro, Tynkkynen, et al., 2011). Par ailleurs, le fait de vivre dans une famille recomposée ou de ne pas vivre avec ses deux parents seraient aussi des facteurs de risque (Bibi et al., 2019; Salmela-Aro, Read, et al., 2017). Au contraire, vivre des relations familiales

²⁰ Les indications des classes ont été formulées selon le système K12, (le système états-uniens) qui est le plus souvent adopté dans la littérature internationale, afin de pouvoir comparer les études entre elles. La 10^{ème} correspond à notre seconde, la 11^{ème} à la première et la 12^{ème} à la Terminale.

²¹ Le même groupe d'élèves a été interrogé deux fois à une année d'intervalle.

soutenantes ou avoir des liens d'attachements de bonne qualité avec ses parents seraient des facteurs protecteurs (An et al., 2018; Boyacı & Özhan, 2018; Shin et al., 2012). La cohésion parentale et le soutien des parents à l'autonomie des adolescents sont associés à plus d'engagement dans le travail scolaire (Woo et al., 2020).

Au sein de l'école, la satisfaction vis-à-vis des relations d'une manière générale est un facteur de protection vis-à-vis du burnout scolaire (Farina et al., 2020; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, et al., 2008), tandis que la solitude (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020) ou l'aliénation, qui renvoie au manque de relations satisfaisantes sont au contraire des facteurs de risque (Tomaszek, 2020).

2.2.1.2.2. *Les relations avec les enseignants*

Le soutien des enseignants pourrait être un facteur clé de protection contre le burnout scolaire. Avoir des enseignants soutenant prédict un moindre niveau de burnout scolaire dans le temps (Lindfors et al., 2018). Le sentiment d'avoir des enseignants motivés (Meylan et al., 2020; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, et al., 2008), qui se montrent soutenant en cas de difficulté (Meylan et al., 2020) y compris sur le plan émotionnel (L. Romano et al., 2020, 2021) sont autant de caractéristiques de la relation enseignant/élève qui sont associées à moins de burnout scolaire. La qualité des relations enseignants/élèves, mesurée par le soutien instrumental et émotionnel, la justice et la qualité perçue de manière plus générale par les élèves, seraient liées positivement à l'engagement dans le travail scolaire (Teuber et al., 2021).

Parmi les principales sources de soutien social (parents, enseignants et pairs), une méta-analyse incluant des élèves et des étudiants a montré que celui apporté par les enseignants était le plus important pour protéger du burnout scolaire (Kim et al., 2017).

2.2.1.2.3. *Les relations avec les pairs*

Les relations avec les pairs pourraient également affecter le burnout scolaire (Shih, 2015b) mais de manière plus marginale (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti, & Stephan, 2015). Comme cela a été mentionné dans le chapitre précédent²², le soutien social des pairs est souvent associé à des effets apparemment paradoxaux chez les adolescents. Dans le cas du burnout scolaire, il a été montré que les élèves tendent à former des groupes avec des pairs ayant des niveaux de burnout similaires (Kiuru et al., 2008). D'ailleurs, les élèves ayant un niveau important de soutien des pairs mais un niveau faible de soutien des enseignants seraient plus à risque de développer du burnout scolaire (Ulmanen, Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2022).

L'importance de ces facteurs relationnels pour protéger du burnout pourrait être partiellement dépendante des compétences émotionnelles et relationnelles des adolescents eux-

²² Voir Chapitre 1 : L'adolescent en contexte scolaire, partie 2.3.2.

mêmes. Ces compétences sont elles-mêmes des facteurs protecteurs (Farina et al., 2020; Salmela-Aro & Upadaya, 2020; Supervía et al., 2019) et des chercheurs suggèrent qu'elles favoriseraient la perception du soutien social (Luciano et al., 2021). De même, l'anxiété scolaire empêcherait les élèves de percevoir le soutien apporté par leurs enseignants (L. Romano et al., 2020). Il est donc possible que les élèves ayant le plus de ressources soient ceux qui bénéficient le plus du soutien social.

Les études sur l'engagement dans le travail scolaire suggèrent également un impact positif des compétences psycho-sociales des élèves. L'engagement social a été proposé comme une dimension supplémentaire de l'engagement de l'élève²³, il renvoie aux interactions sociales avec les adultes ou les pairs, qui sont mobilisées par les élèves en situation d'apprentissage (Finn & Zimmer, 2012). Les élèves avec un haut niveau d'engagement social auraient un engagement dans le travail scolaire plus élevé (Tuovinen et al., 2020). De plus, les élèves engagés dans leur travail scolaire semblent être plus « populaires », plus actifs socialement et avoir un réseau social plus dense (Rimpelä et al., 2020).

Réciproquement, il semblerait que les pairs aient une influence sur le niveau d'engagement dans le travail scolaire (M.-T. Wang et al., 2018). Il est possible que les amis, par la révélation de soi, la discussion voire la co-rumination, s'influencent sur leurs valeurs, leurs attitudes mais aussi leurs émotions (Rose, 2002). Mais il se peut aussi que les pairs influencent les stratégies de coping par imitation ou via leur soutien émotionnel et/ou instrumental. Par exemple, il a été montré que les pairs pouvaient favoriser le fait de se ré-engager dans une tâche après un échec plutôt que d'abandonner (Vollet & Kindermann, 2020).

Globalement, le soutien social perçu est associé à plus d'engagement dans le travail scolaire (Zhao et al., 2021). Le soutien perçu de la part de différentes sources, en particulier les sources de soutien au sein de l'école, prédit le niveau d'engagement dans le travail dans le temps (Ulmanen, Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2022).

2.2.1.3. Les facteurs individuels

2.2.1.3.1. *Le genre*

Quelques études montrent que le genre masculin serait un facteur de risque vis-à-vis du développement du burnout scolaire (Bibi et al., 2019; Gungor, 2019). Cependant, notre récente revue systématique a mis en avant qu'une majorité des études sur ce sujet montraient une plus grande vulnérabilité des filles (Vansoeterstede et al., 2023). Il se pourrait que le contexte culturel modère l'association entre genre et burnout scolaire, mais il n'existe pas encore de méta-analyse sur ce sujet.

²³ Engagement dans le sens du courant de psychologie de l'éducation, tel que présenté plus haut.

Quelques études suggèrent que les filles auraient également un niveau d'engagement dans le travail scolaire plus élevé (Cadime et al., 2016; Teuber et al., 2021).

En outre, il semble que l'effet du genre soit différent selon les dimensions du burnout prises en compte, le genre féminin étant plus fortement associé à la dimension épuisement et le genre masculin à celle de cynisme (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012a), ce qui serait cohérent avec ce que montre la littérature sur le burnout professionnel (Purvanova & Muros, 2010). D'après Salmela-Aro et Tynkkynen, cet effet différencié du genre pourrait s'expliquer par le fait que les filles ont plus tendance à développer des symptômes intériorisés et les garçons plutôt tendance à développer des symptômes extériorisés (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012a). Cela pourrait également être lié à la plus grande vulnérabilité des filles au stress, puisqu'on sait que la dimension épuisement est celle qui est le plus fortement associée au stress perçu (Bale & Epperson, 2015).

2.2.1.3.2. Les traits de personnalité

Une estime de soi faible expose à un risque plus important de burnout scolaire (Espayos et al., 2022; Fimian & Cross, 1986; Kiuru et al., 2008; J. Lee et al., 2010), tandis qu'une bonne estime de soi favorise l'engagement dans le travail scolaire (Cadime et al., 2016; Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Zhao et al., 2021). L'estime de soi est considérée comme une ressource clé pour le coping (Chapman & Mullis, 1999; Dumont & Provost, 1999; Mullis & Chapman, 2000). Les élèves ayant une bonne estime de soi se sentent plus capables de faire face aux situations de stress scolaire, ce qui leur permet d'adopter des comportements de coping plus adaptatifs, protégeant du burnout scolaire (Luo et al., 2016). L'estime de soi pourrait également être une variable clé pour expliquer la plus forte exposition des filles au burnout. Une étude allemande a montré que l'estime de soi globale des filles était plus faible que celle des garçons tandis que leur estime de soi contingente, c'est-à-dire un aspect de l'estime de soi dépendant de réalisations imposées par l'extérieur (apparence physique, réussites scolaires...) dans le domaine scolaire était plus élevée. Ces deux aspects de l'estime de soi étant liés négativement au burnout scolaire, l'importance accordée aux filles à la réussite scolaire les exposerait à plus de burnout scolaire, et en particulier plus d'épuisement (Herrmann et al., 2019).

L'endurance est définie comme un trait de personnalité caractérisé par « *la persévérance et la passion investies dans des buts à long terme* » (Duckworth et al., 2007, p 1087). Certaines études montrent qu'elle est associée à un moindre burnout scolaire (Salmela-Aro & Upadaya, 2020; Teuber et al., 2020). Une étude suggère qu'un niveau élevé d'endurance protégerait les élèves à burnout élevé des symptômes dépressifs (Tang et al., 2021).

D'autres ressources personnelles ont pu être identifiées comme des ressources clés. C'est le cas de l'espoir, qui protégerait du burnout scolaire (Boyacı & Özhan, 2018; Carmona Halty et al., 2022; Gungor, 2019), de même que l'optimisme (Carmona Halty et al., 2022). La résilience-trait ou le ressort

académique²⁴ protègerait du burnout scolaire (Carmona Halty et al., 2022; Fiorilli et al., 2020; L. Romano et al., 2021; Salmela-Aro & Upadyaya, 2020; Sorkkila et al., 2018; Ying et al., 2016) et favoriserait l'engagement dans le travail scolaire (Iqbal et al., 2022). Et encore, la pleine conscience dispositionnelle²⁵ serait une ressource contre le burnout scolaire (Xu et al., 2017; Yuan et al., 2018). L'intelligence émotionnelle (Supervía et al., 2019) et la persévérance (Teuber et al., 2020, 2021) seraient deux autres prédicteurs positifs de l'engagement dans le travail scolaire. Toutes ces ressources peuvent promouvoir un coping efficient, en favorisant la persévérance et une bonne régulation émotionnelle notamment.

Alors que les traits de personnalités du Big Five²⁶ ont été bien étudiés en lien avec le burnout professionnel, peu d'études les ont pris en compte dans le contexte du burnout scolaire (Alarcon et al., 2009; Z. Liu et al., 2022; Roloff et al., 2022). L'introversion et le névrosisme seraient associés positivement au burnout scolaire (Bai et al., 2019; Tuovinen et al., 2020).

Le perfectionnisme négatif ou maladaptif, qui se caractérise notamment par un souci élevé concernant le risque de faire des erreurs, accompagné de doutes récurrents sur ses actions, est un facteur de risque vis-à-vis du burnout scolaire tandis que le perfectionnisme positif ou adaptif, qui lui, se caractérise plutôt par le fait de se fixer des standards élevés, mais sans souci ou doute excessif, en est un facteur de protection (Choi et al., 2020; Luo et al., 2016; Seong et al., 2021) et favorise également l'engagement dans le travail scolaire (Shih, 2012).

2.2.1.3.3. *La motivation*

Plusieurs études se sont penchées sur les liens entre motivation et burnout scolaire. Dans la conceptualisation de Deci et Ryan (1985, 2002), on peut considérer la motivation sur un continuum allant de la motivation purement externe (l'activité est poursuivie pour répondre à des contraintes externes, comme faire plaisir à ses parents) à la motivation totalement interne (l'activité est poursuivie en raison de la satisfaction qu'elle procure). Comme attendu, l'amotivation (absence de motivation) ou une motivation de type externe sont associées à plus de burnout (M. Y. Lee et al., 2019; Zhang et

²⁴ La résilience-trait renvoie à la capacité des individus à faire face aux revers et défis et à s'adapter malgré l'adversité. Dans le contexte scolaire, la résilience académique renvoie à la capacité des élèves à réussir scolairement malgré un contexte social et économique défavorable tandis que le ressort académique renvoie à la capacité d'un élève à faire face aux revers et aux défis qu'il rencontre dans son quotidien académique (Martin & Marsh, 2009).

²⁵ La pleine conscience dispositionnelle se définit comme la capacité d'un individu à concentrer son attention sur le moment présent d'une manière ouverte, curieuse et sans jugement (Bishop et al., 2004)

²⁶ Le Big Five est un modèle de personnalité en cinq facteurs : ouverture à l'expérience, conscience, extraversion, agréabilité et névrosisme.

al., 2013), tandis que la motivation interne est associée à moins de burnout scolaire (Salmela-Aro, 2012). La satisfaction du besoin fondamental d'autonomie²⁷ serait un facteur de protection (Shih, 2015a).

Le type de motivation d'accomplissement a également été étudié dans le contexte du burnout scolaire. Dans cette approche de la motivation, on distingue les élèves qui se fixent des buts de maîtrise, c'est-à-dire qu'ils cherchent à maîtriser de nouvelles compétences, de ceux qui poursuivent des buts de performance, c'est-à-dire qu'ils cherchent à performer, dans un sens compétitif, ou à éviter de montrer leur manque de compétence (Elliott & Dweck, 1988). Le fait de poursuivre des buts liés à la performance serait associé à plus de cynisme (Sorkkila et al., 2018). Au contraire, l'adoption de buts de maîtrise serait un facteur de protection vis-à-vis du burnout scolaire (H. Liu et al., 2020; Sorkkila et al., 2018; Tuominen, Niemivirta, et al., 2020; Tuominen-Soini et al., 2012) et favoriserait l'engagement dans le travail scolaire (Tuominen, Juntunen, et al., 2020; Tuominen, Niemivirta, et al., 2020). De même, un état d'esprit de développement, c'est-à-dire la croyance que l'intelligence peut se développer et s'entraîner, serait lié négativement au burnout scolaire (K. T. Kim, 2020) et positivement à l'engagement dans le travail scolaire (Iqbal et al., 2022).

Enfin le sentiment d'efficacité personnelle a été mis en évidence comme un facteur de protection contre le burnout scolaire (Bilge et al., 2014; Carmona Halty et al., 2022; Jung et al., 2015; Martos Martínez et al., 2021; Sariçam, 2015) et un prédicteur positif de l'engagement dans le travail scolaire (Oger, Martin-Krumm, et al., 2022; Teuber et al., 2021; Zhao et al., 2021).

2.2.1.3.4. *Les compétences académiques*

De nombreuses études montrent une association négative entre le niveau scolaire, tel que mesuré par la moyenne scolaire, et le burnout scolaire, y compris dans des designs longitudinaux, qui pourraient permettre de mieux distinguer prédicteur et issue. Cependant, une seule de ces études a mené des analyses statistiques permettant de distinguer quelle variable prédisait l'autre dans le temps (Vansoeterstede et al., 2023). Celle-ci montrait que la moyenne scolaire prédisait le burnout scolaire, les élèves avec de meilleurs résultats ayant des niveaux de burnout plus faibles (Evers et al., 2020). On peut noter que les élèves ayant des difficultés de lecture sont moins motivés et ont des niveaux de burnout scolaire plus élevés (Torppa et al., 2020). Deux études longitudinales ont montré que la performance en mathématiques était un prédicteur négatif du burnout scolaire dans le temps ce qui suggère que de bonnes compétences scolaires pourraient plutôt protéger du burnout scolaire (Parviainen et al., 2020; Widlund et al., 2023).

²⁷ Le besoin d'autonomie fait partie des trois besoins psychologiques fondamentaux selon Deci et Ryan avec le besoin d'appartenance et le besoin de compétence. Lorsqu'ils sont comblés, ils favorisent la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985, 2002).

Comme attendu, l'engagement dans le travail est lié positivement au niveau scolaire estimé par la moyenne scolaire (Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Woo et al., 2020) et aux performances en mathématiques (Widlund et al., 2023).

2.2.2. Les issues du burnout scolaire

2.2.2.1. Les parcours scolaires

Si les études citées précédemment semblent plutôt suggérer un effet protecteur des compétences académiques, d'autres études indiquent un possible effet délétère indirect du burnout scolaire sur les performances scolaires. Cet effet pourrait passer par différentes variables médiatrices, telles que les perturbations du sommeil liées à l'utilisation des réseaux sociaux (Evers et al., 2020), le délaissement du travail scolaire du fait d'un usage excessif d'internet (Liou et al., 2022) ou encore via une augmentation des symptômes dépressifs et une diminution de l'engagement dans le travail scolaire (Fiorilli et al., 2017).

Le burnout scolaire aurait également des liens avec les aspirations académiques, celles-ci étant plus ambitieuses chez les élèves avec moins de burnout et plus d'engagement dans le travail scolaire (Vasalampi et al., 2009; Widlund et al., 2021). Ce serait principalement la dimension cynisme du burnout scolaire qui prédirait une diminution des aspirations scolaires. Au contraire, épuisement et aspirations académiques élevées se prédiraient l'une l'autre dans le temps (Salmela-Aro & Upadaya, 2017). Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves qui ont des aspirations académiques élevées passent plus de temps à travailler et sont plus stressés par l'enjeu qu'ils accordent à leur scolarité, ce qui favoriserait l'épuisement. L'étude de Korhonen et son équipe (2016) suggère un lien différencié selon le genre : les filles, réputées plus engagées dans les études, maintiendraient un plus haut niveau d'ambition scolaire malgré le burnout.

La dimension cynisme causerait un risque plus important d'abandon scolaire (Bask & Salmela-Aro, 2013; Korhonen et al., 2014) et un plus faible niveau d'études final (Salmela-Aro & Upadaya, 2017).

2.2.2.2. Le bien-être subjectif et la santé

Les liens négatifs entre burnout scolaire et bien-être sont relativement bien documentés, que ce soit le bien-être académique (M.-T. Wang et al., 2015), ou le bien-être subjectif plus général (Aypay & Eryilmaz, 2011; Cadime et al., 2016 ; Andriyani et al., 2017; Çapri et al., 2013; Gerber et al., 2015; Salmela-Aro & Upadaya, 2014a). On sait que le burnout scolaire prédit le bien-être subjectif dans le temps plus que l'inverse (Raiziene et al., 2014; Salmela-Aro & Upadaya, 2014a). Au contraire, l'engagement dans le travail scolaire est lié positivement à la satisfaction de vie (Oger, Martin-Krumm,

et al., 2022; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b; Teuber et al., 2021) et au bien-être (Cadime et al., 2016; Iqbal et al., 2022)

Sur le plan de la santé physique, peu d'études ont été menées pour le moment. On dispose cependant de quelques éléments faisant le lien entre burnout scolaire et sommeil. Ainsi, deux études ont montré des liens entre le burnout scolaire et une moindre qualité de sommeil (Gerber et al., 2015; Lehto et al., 2019).

Sur le plan de la santé mentale, en revanche, de nombreuses études ont vérifié le lien positif entre burnout des adolescents et les symptômes dépressifs (Fiorilli et al., 2017; Gerber et al., 2015; Lee & Lee, 2018; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b; Walburg et al., 2014; Zakari et al., 2008). Ce lien n'a au contraire pas été mis en évidence pour l'engagement dans le travail scolaire (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b; Teuber et al., 2021).

Les études longitudinales montrent qu'il y a des liens réciproques entre burnout scolaire et dépression (Salmela-Aro, Upadyaya, et al., 2017), le burnout prédisant les symptômes dépressifs plus que l'inverse (Salmela-Aro, Savolainen, et al., 2009), mais avec des effets de cycles cumulatifs dans le temps. Chez les élèves en difficulté scolaire, le sentiment d'inadéquation contribuerait particulièrement au développement de symptômes dépressifs. Il est possible qu'il existe un effet de seuil, c'est-à-dire qu'il faille que le niveau de burnout scolaire atteigne un niveau au moins modéré pour que des symptômes dépressifs se développent (M. Y. Lee & Lee, 2018). Enfin, le burnout scolaire est également associé aux idées suicidaires à l'adolescence (Wang et al., 2020; Zakari et al., 2008).

Comme cela a été mentionné précédemment, le burnout scolaire a également des liens avec l'anxiété, notamment l'anxiété-trait et l'anxiété de performance. Mais aucune étude n'a encore été menée pour examiner les liens entre le burnout scolaire et des entités psychopathologiques bien définies comme le trouble anxieux généralisé, l'anxiété sociale ou le trouble panique par exemple. Il est possible que les symptômes anxieux soient plutôt des prédicteurs que des issues du burnout scolaire. En effet, une étude longitudinale suivant des élèves de la primaire au lycée a montré que les symptômes internalisés dans l'enfance prédisaient le niveau de burnout scolaire à l'adolescence (Parviainen et al., 2020).

Différents comportements de consommation de substances et d'autres comportements associés à des addictions ont été mis en évidence comme des conséquences possibles du burnout scolaire. C'est généralement la dimension cynisme qui prédit le plus la consommation de substances dangereuses comme le tabac (Moncla et al., 2014) ou le cannabis (Walburg et al., 2015). Le burnout est également associé à une plus grande consommation d'alcool (Oller-Perret & Walburg, 2018). La consommation de substances pourrait être un moyen de coping utilisé en situation de burnout scolaire

élevé. En effet, Meylan et son équipe ont montré une association entre burnout élevé et consommation émergente (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti, Gaspoz, et al., 2015). Le lien étroit entre cynisme et consommation de substances pourrait aussi s'expliquer par le fait que le cynisme est associé à une attitude positive envers le fait d'enfreindre les règles (del Carmen Pérez-Fuentes et al., 2021).

Le burnout scolaire cause également d'autres comportements problématiques comme l'usage excessif d'internet (Liou et al., 2022; Salmela-Aro, Upadyaya, et al., 2017; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2019, 2020) ou des réseaux sociaux (Hietajärvi & Maksniemi, 2022; Walburg et al., 2016) et des perturbations du sommeil dus à l'usage des réseaux sociaux (Akungu et al., 2021; Evers et al., 2020). Tous ces comportements problématiques ont aussi un effet rétroactif et contribuent au développement du burnout scolaire dans le temps, comme c'est le cas pour les symptômes dépressifs. Notons cependant que toutes les études ne retrouvent pas ces effets réciproques (Maksniemi et al., 2022).

Synthèse relative au burnout scolaire

Le burnout scolaire, à l'instar du burnout professionnel, peut être considéré comme un syndrome psychologique tridimensionnel comprenant l'épuisement, résultant d'une tension chronique liée à une surcharge de travail scolaire, le cynisme, soit une perte de l'intérêt et du sens que l'élève peut trouver à son travail scolaire et le sentiment d'inadéquation en tant qu'élève, soit l'impression de ne pas être à la hauteur. Même si ce syndrome entretient des liens avec dépression et anxiété, il en est distinct. Des outils de mesure ont été spécifiquement développés pour étudier le burnout scolaire en contexte de scolarisation secondaire. Parmi eux, le School Burnout Inventory (SBI) est le plus utilisé. Une étude parue en 2022 a rapporté des niveaux très inquiétants de burnout scolaire dans une population de lycéens français.

Peu d'études se sont intéressées aux prédicteurs organisationnels du burnout scolaire. On sait cependant que la voie générale de lycée est un facteur de risque et que le burnout des élèves tend à augmenter au fil de leur scolarité dans le secondaire. L'environnement relationnel des élèves peut les protéger du burnout scolaire, en particulier le soutien qu'ils perçoivent de leurs enseignants. Parmi les facteurs de risque au niveau individuel, on peut citer le genre féminin, une faible estime de soi, un perfectionnisme maladaptif, une motivation peu ou pas auto-déterminée et de faibles compétences académiques.

Le burnout scolaire aurait des conséquences délétères pour les parcours scolaires en diminuant l'engagement de l'élève, les aspirations académiques et en favorisant le décrochage scolaire. Il a aussi un impact sur la santé des élèves. La dimension épuisement est particulièrement liée aux indicateurs de bien-être comme les symptômes dépressifs et le bien-être général tandis que la dimension cynisme est positivement associée aux comportements problématiques comme la consommation de substance et l'abandon scolaire.

Synthèse relative à l'engagement dans le travail scolaire

L'engagement dans le travail scolaire désigne un « état d'esprit persistant caractérisé par l'énergie, l'implication et le fait d'être absorbé » par son travail scolaire. Il peut se concevoir comme l'opposé positif du burnout scolaire. Il est rarement étudié de manière dissociée du burnout scolaire. Selon les outils utilisés, il se mesure par trois dimensions : l'énergie, l'implication et l'absorption, ou par un facteur global. La notion d'engagement dans le travail scolaire doit être distinguée de la notion d'engagement de l'élève (ou engagement à l'école), qui est une notion proche mais qui implique souvent des composantes comportementales observables tandis que l'engagement dans le travail scolaire est un construit plus subjectif.

On en sait peu sur les facteurs organisationnels liés à l'engagement dans le travail chez les élèves du secondaire si ce n'est que la charge de travail lui serait liée négativement. Ses liens avec les facteurs relationnels sont au contraire bien documentés. Toutes les sources de soutien social favorisent l'engagement dans le travail scolaire et peut-être plus particulièrement le soutien des pairs. Au niveau des facteurs individuels, il pourrait être favorisé par une bonne estime de soi, la poursuite de buts de maîtrise, un sentiment d'efficacité personnelle élevé et de bonnes compétences académiques.

Les élèves avec un niveau élevé d'engagement dans le travail scolaire montrent un meilleur bien-être. Ils poursuivraient plus souvent leurs études dans le supérieur après le lycée.

Chapitre 3 : Le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire : des processus ?

Burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire sont essentiellement compris comme résultant de l'équilibre ou du déséquilibre entre ressources de l'élève et exigences de la situation scolaire, dans le cadre du modèle demandes-ressources (Bakker & Demerouti, 2007). Après avoir décrit ce modèle et son application aux élèves du secondaire, nous verrons que si les deux phénomènes sont globalement liés négativement, il existe pour certains élèves une expérience plus complexe mêlant épuisement et engagement. Le modèle demandes-ressources postule que burnout et engagement sont des processus influençant la santé et le bien-être des travailleurs. Mais dans le domaine scolaire, peut-on montrer que le burnout est un processus ? Pour répondre à cette question nous examinerons les données permettant d'attester de la stabilité ou du changement du burnout scolaire dans le temps. Pour finir, nous interrogerons le rôle des processus transactionnels (stress perçu, coping, soutien social perçu) afin de proposer un modèle transactionnel du développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire.

1. Le modèle Demandes-Ressources de Bakker & Demerouti (2007)

1.1. Le modèle JD-R original

Le modèle Demande-Ressources (Job Demand-Resources ou JD-R) a été développé spécifiquement pour décrire l'impact des caractéristiques du travail sur les performances. Il se veut simple et versatile, facile à opérationnaliser, permettant de prendre en compte un grand nombre de facteurs de risque et de protection (Bakker & Demerouti, 2007). Il est ainsi adaptable à un grand nombre de contextes de travail.

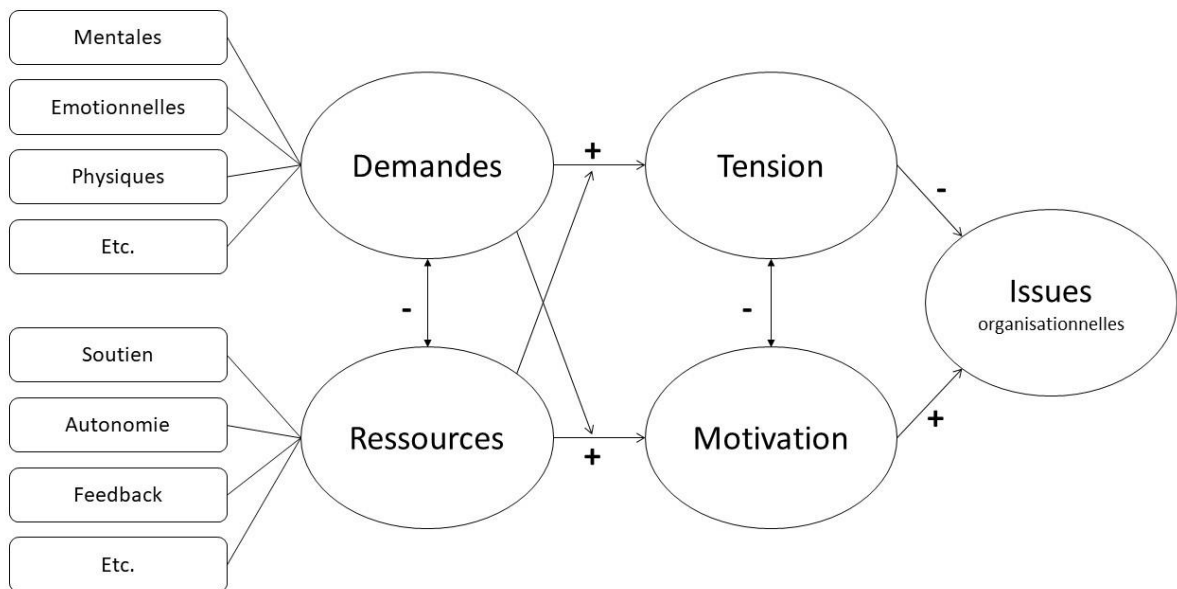
Les facteurs sont classés en deux catégories (voir figure 5). D'une part, les demandes, qui renvoient aux aspects du travail impliquant un effort ou une compétence, qui peuvent être physiques ou psychologiques (cognitives ou émotionnelles) et sont donc associées à un coût pour l'individu. Et d'autre part, les ressources, qui renvoient aux aspects du travail facilitant l'atteinte d'un objectif ou permettant de réduire une demande et son coût associé ou encore de stimuler la croissance personnelle, l'apprentissage et le développement. Ce modèle est en cohérence avec le modèle de conservation des ressources qui est un modèle de stress basé sur le présupposé que la motivation humaine est dirigée vers le maintien ou l'accumulation des ressources (Hobfoll, 1989).

Le modèle JD-R postule l'existence de deux processus distincts. Le premier processus est un processus d'atteinte à la santé (incluant le burnout) : un travail mal conçu, ou des demandes excessives

chroniques, épuisent les ressources mentales et physiques de l'individu jusqu'à l'épuisement, avec des conséquences sur la santé. Le second processus est de nature motivationnelle : les ressources ont une fonction de motivation intrinsèque en promouvant la croissance de l'employé, son apprentissage et son développement. Le développement de ce processus mène à l'engagement tandis que son appauvrissement mène au cynisme.

Figure 5

Le modèle demandes-ressources (d'après Bakker & Demerouti, 2007)



Le modèle prévoit des interactions entre demandes et ressources. Les ressources pourraient ainsi modérer l'impact des demandes sur la tension ou le burnout (Bakker et al., 2003). Une variable modératrice peut agir de différentes façons : en diminuant la tendance de l'organisation à générer des stressseurs, en affectant les perceptions et cognitions évoquées par ces stressseurs, en modérant les réponses qui suivent le processus d'évaluation ou en réduisant les conséquences nocives pour la santé de ces réponses (Kahn & Byosiére, 1992). Le soutien social est une variable couramment associée à ce type d'effet.

Les demandes modèreraient l'impact des ressources sur l'engagement. En particulier, les ressources influenceraient la motivation ou l'engagement au travail, surtout dans un contexte de demande élevée. Cette proposition est en lien avec la théorie de la conservation des ressources qui propose que tous les types de ressources atteignent leur potentiel de motivation et deviennent particulièrement utiles au moment où elles deviennent nécessaires (Hobfoll, 1989, 2002).

Le modèle JD-R est bien étayé par les résultats de la recherche (Bakker & Demerouti, 2016). Plus récemment, l'utilisation de designs de recherche longitudinaux a permis d'aller plus loin dans la compréhension des processus en jeu et d'approfondir le modèle avec une dimension temporelle. Les notions de « job-crafting » (spirale ascendante où l'employé engagé améliore ses ressources disponibles au travail) et d'auto-sabotage (spirale descendante où l'employé surmené augmente la demande de travail) ont été proposées (Bakker & Costa, 2014; Tims et al., 2012). Les dernières propositions théoriques pour faire évoluer le modèle demandes-ressources intègrent l'approche transactionnelle du stress en prenant en compte le coping comme l'une des dimensions possibles participant aux processus de régulation aboutissant au burnout et à l'engagement (Bakker & de Vries, 2021).

1.2. L'application du modèle JD-R au contexte scolaire

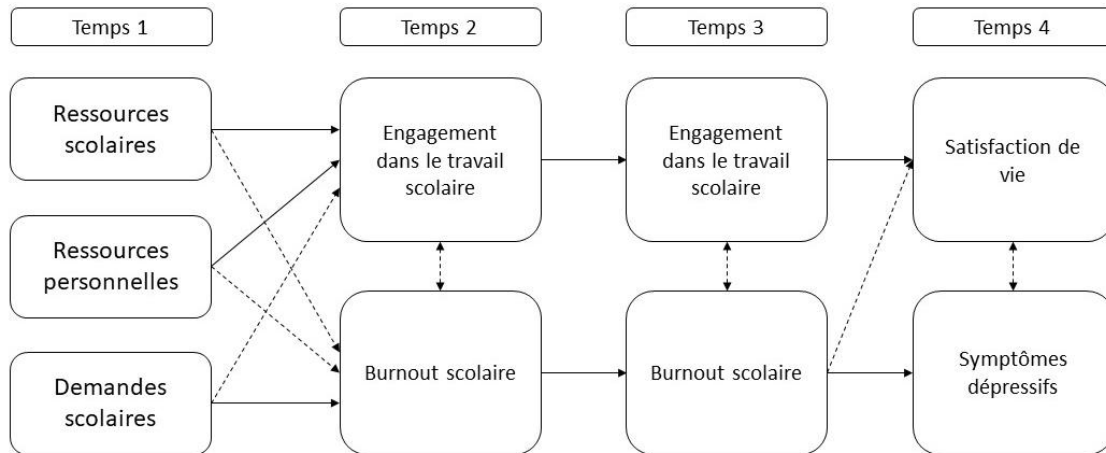
Le modèle demandes-ressources est le principal modèle à être mobilisé pour rendre compte du burnout des élèves. Des études transversales ont produit des résultats étayant le modèle. C'est le cas de l'étude de Teuber et collaborateurs (2020) qui a utilisé des analyses en équations structurales pour montrer auprès de lycéens chinois des liens entre demandes et burnout scolaire d'une part, ressources et engagement d'autre part. Cette étude a également confirmé le lien positif entre engagement dans le travail scolaire et satisfaction de vie d'une part, burnout scolaire et symptômes dépressifs d'autre part.

Dans une population de collégiens, lycéens et étudiants français, il a été montré que les profils d'élèves avec des niveaux de demande élevée et de ressources faibles avaient des niveaux de burnout scolaire plus élevés et des niveaux d'engagement dans le travail scolaire plus faibles et que les élèves avec le profil inverse (ressources élevées et demandes faibles) avaient des niveaux de burnout scolaire plus faibles et d'engagement dans le travail scolaire plus élevés (Oger, Martin-Krumm, et al., 2022).

Le modèle a également été testé avec des données longitudinales par Salmela-Aro et Upadaya (2014a). Les chercheuses ont interrogé 1709 adolescents finlandais quatre fois. La première fois à la fin de leur dernière année de collège (à 15 ans) puis pendant leur première et leur deuxième année de lycée et enfin deux ans après la fin de leur scolarité obligatoire (à 19 ans). Elles ont mesuré leurs ressources (personnelles et scolaires) et leurs demandes scolaires au premier temps, leur burnout scolaire et leur engagement dans le travail scolaire aux temps deux et trois et enfin leur bien-être et leurs symptômes dépressifs au quatrième temps. Les résultats sont résumés dans la figure 6. Ils mettent bien en évidence les deux processus supposés, un processus de surcharge menant au burnout scolaire et impactant le bien-être de l'élève à long terme, un autre processus motivationnel menant au développement de l'engagement dans le travail scolaire et au bien-être ultérieur.

Figure 6

Modèle JD-R appliqué au contexte scolaire (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014a)



Note : Les flèches pleines représentent des liens positifs et les flèches en pointillé des liens négatifs.

Il faut noter que dans la plupart des études, l'engagement dans le travail scolaire est lié négativement à l'épuisement de manière faible à modérée seulement. Les corrélations rapportées se situent entre -0,25 et -0,46 (Fiorilli et al., 2017; Marion et al., 2014; Rimpelä et al., 2020; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012, 2014b; Vasalampi et al., 2009). Les deux construits ne sont donc pas de parfaits opposés. Les analyses statistiques centrées sur l'individu ont permis d'éclairer leurs liens complexes.

2. L'apport des méthodes statistiques centrées sur la personne

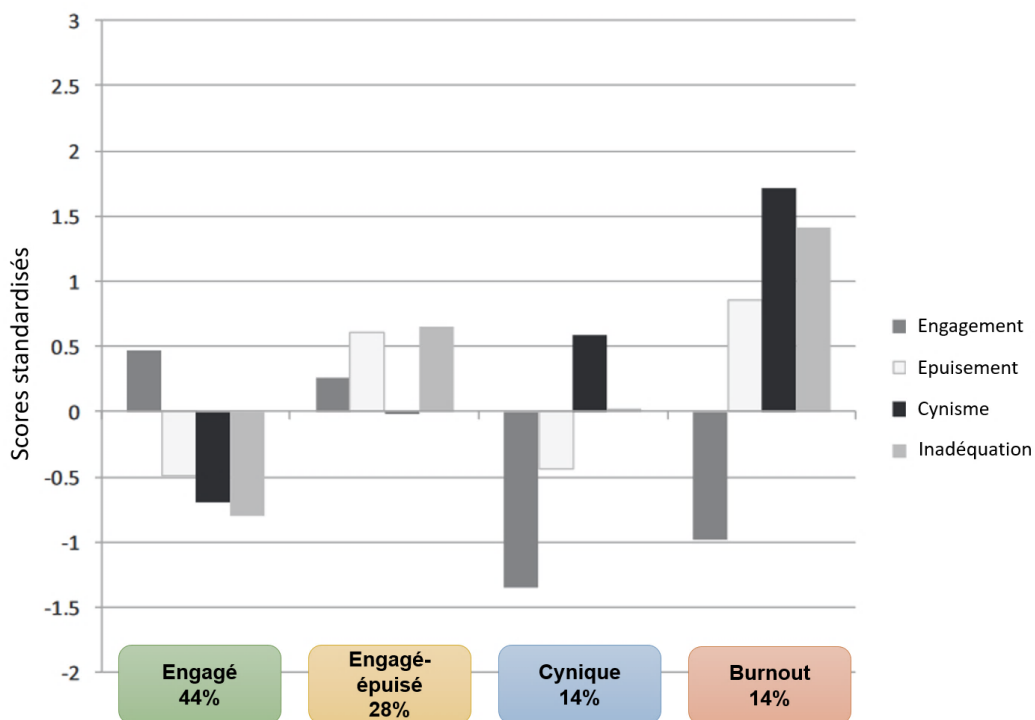
Quelques études ont utilisé des approches statistiques centrées sur la personne pour réaliser des profils utilisant les trois dimensions du burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire comme variables dépendantes chez des élèves du secondaire.

2.1. Mise en évidence de profils de burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire

La première étude à utiliser cette approche a été réalisée en Finlande et a mis en évidence quatre profils d'élèves au lycée (voir figure 7) : un profil « engagé » (44 % de l'échantillon), rassemblant des élèves avec un niveau d'engagement dans le travail scolaire élevé et des niveaux faibles dans les trois dimensions du burnout, un profil « engagé-épuisé » (28 %), rassemblant des élèves à engagement élevé mais avec des niveaux d'épuisement élevés également, un profil « cynique » (14 %), rassemblant des élèves à engagement faible et cynisme élevé, et enfin un profil de « burnout scolaire » (14 %) avec un engagement faible et des niveaux élevés dans les trois dimensions du burnout (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

Figure 7

Profils de Burnout scolaire et d'Engagement dans le travail scolaire dans l'étude de Tuominen-Soini et Salmela-Aro (2014)



Note : Les scores sont centrés-réduits

Une étude ultérieure auprès de lycéens finlandais et états-uniens a trouvé des résultats légèrement différents (Salmela-Aro et al., 2016). Dans les deux échantillons, le profil « cynique » n'apparaissait pas, à la différence du profil « engagé-épuisé », qui était bien mis en évidence. L'étude mettait également en évidence d'importantes différences de prévalence dans les deux échantillons avec un groupe de burnout sévère représentant 7 % de l'échantillon finlandais et 14 % de l'échantillon américain.

Une dernière étude a réalisé ce type d'analyses sur les mêmes variables mais cette fois en y adjoignant l'addiction aux études (*studyholism*) comme variable dépendante (Salmela-Aro & Upadaya, 2020). Le « *studyholism* » décrit le comportement d'élèves ou d'étudiants qui passent énormément de temps à étudier et éprouvent des difficultés à s'arrêter. Ils restent préoccupés par leur travail scolaire, même quand ils font autre chose (Salmela-Aro, 2017). L'étude, réalisée à nouveau en Finlande, auprès de lycéens, a identifié cette fois trois profils, le premier regroupant des élèves avec engagement dans le travail scolaire élevé, burnout scolaire faible et « *studyholism* » faible (groupe « Engagé », 34 % de l'échantillon), le deuxième avec des niveaux moyens dans toutes les dimensions évaluées (groupe « stressé », 47 %), le dernier avec un engagement faible, des niveaux élevés dans les trois dimensions du burnout scolaire et un niveau élevé de « *studyholism* » (groupe « burned out », 19 %).

2.2. Implications théoriques de l'existence de ces profils

Ce que nous apprennent ces études en premier lieu, c'est que l'engagement dans le travail scolaire peut cohabiter avec un niveau d'épuisement relativement élevé (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Notons que dans ce cas, les élèves ont aussi un niveau de sentiment d'inadéquation plus élevé que la moyenne, ce qui reflète sans doute leur perception du déséquilibre entre le niveau de demande auquel ils font face et leur capacité à le gérer. Une autre étude, évaluant plutôt l'engagement de l'élève a confirmé qu'un certain nombre d'élèves pouvaient développer des indicateurs de burnout scolaire plus élevés que la moyenne tout en maintenant leur engagement à l'école (Molinari & Grazia, 2021).

De plus, une étude a montré l'existence d'un groupe d'élèves avec un niveau de cynisme élevé et un niveau d'engagement dans le travail scolaire très faible, sans que cela soit associé à un niveau d'épuisement et d'inadéquation élevé (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Un profil similaire a été identifié dans l'étude de Molinari et Grazia auprès de collégiens italiens, avec une approche multidimensionnelle de l'engagement²⁸ (Molinari & Grazia, 2021). Ce profil concernait 14 % d'élèves

²⁸ Engagement de l'élève

dans l'étude finlandaise, 6 % dans l'étude italienne. L'existence de ce profil interroge sur le développement du burnout scolaire. Ce profil est-il l'aboutissement final du processus de burnout scolaire ? Ou bien serait-il le reflet d'un processus de désengagement progressif ou précoce, lié non pas au stress mais au fait que l'élève ne trouve pas dans l'école de sources de satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux ?

Dans la dernière hypothèse, ce type d'élèves pourrait correspondre à un profil identifié par Nuñez-Regueiro (2017). Dans un important travail sur le décrochage scolaire, le chercheur décrit un profil d'élèves issus de milieux défavorisés, ne maîtrisant pas les attentes scolaires et présentant des comportements déviants. Ces élèves sont confrontés très tôt (dès l'école primaire) à d'importantes difficultés scolaires associées à un désengagement cognitif, émotionnel et comportemental. On peut faire l'hypothèse que ces élèves n'investissent jamais réellement l'école et par conséquent n'expérimentent pas de stress scolaire (ni de burnout scolaire). Le profil cynisme élevé / engagement dans le travail scolaire faible serait dans ce cas un indicateur du non investissement de la situation scolaire, ou d'une aliénation scolaire, plutôt que l'aboutissement du processus de burnout.

Répondre à ces questions nécessite des études combinant une approche longitudinale avec une approche statistiques centrée sur la personne.

2.3. Implications pour l'établissement de prévalences du burnout scolaire

Un dernier apport des méthodes statistiques centrées sur la personne dans l'étude du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire est la possibilité d'établir leur prévalence. En effet, comme dans le cadre professionnel (Dyrbye et al., 2009; Rotenstein et al., 2018), il n'existe aucun consensus sur des seuils cliniques de burnout pour les élèves du secondaire. Ainsi, même si quelques études pionnières ont avancé des scores seuils pour établir la prévalence du burnout scolaire, et même si à notre connaissance, aucun débat formalisé n'a abouti à ce consensus, la plupart des études abordent le burnout scolaire comme un continuum et ne proposent pas de chiffres établissant des prévalences. S'il n'existe pas de consensus sur un score seuil au-dessus duquel on établirait un diagnostic de burnout scolaire, il existe bien cependant des groupes d'élèves plus concernés par le phénomène.

Les techniques statistiques centrées sur les individus, comme les analyses en cluster ou les analyses en profils latents, ont permis d'aller plus loin dans l'identification de profils d'élèves en souffrance dans leur rapport au travail. Pour certains chercheurs, ce type d'approche pourrait être plus pertinente pour établir des prévalences qu'une approche par les seuils (Berjot et al., 2017). La plupart des études utilisant cette approche en contexte scolaire combinent une mesure de burnout académique avec d'autres variables entretenant une certaine proximité (engagement de l'élève,

engagement dans le travail scolaire, motivation, addiction aux études²⁹). Ces études permettent de distinguer nettement des groupes d'élèves en détresse. Typiquement, des groupes d'élèves avec des scores élevés dans les trois dimensions du burnout associé à un score faible d'engagement dans le travail scolaire.

En se basant sur ce type d'approche et en utilisant les trois dimensions du burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire comme indicateurs, on pourrait ainsi estimer que 7,8 à 14 % des lycéens finlandais et 14,4 % des lycéens états-uniens sont touchés par le burnout scolaire (Salmela-Aro et al., 2016; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

3. Le développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire

Pour la plupart des chercheurs, le burnout est un processus qui se développe en réaction à l'augmentation de la charge de travail (Leiter, 1993; Maslach & Leiter, 1997; Maslach & Schaufeli, 1993; Schaufeli & Enzmann, 1998). Dans cette conception, la dépersonnalisation (ou cynisme) est considérée comme un mécanisme de coping (de type désengagement) en réaction au phénomène d'épuisement (Cordes & Dougherty, 1993). L'objectif de ce mécanisme est de se protéger des effets négatifs de l'épuisement en se désengageant psychiquement de la situation. Ce désinvestissement entraînerait une diminution du sentiment d'accomplissement (inefficacité ou inadéquation) du fait du décalage constaté par l'individu entre ses attentes initiales et son comportement actuel (Cordes & Dougherty, 1993). Il existe relativement peu d'études ayant cherché à étayer empiriquement ce modèle du burnout comme processus.

Parmi elles, certaines soutiennent effectivement ce point de vue théorique. Il a été montré que l'épuisement prédit la dépersonnalisation (cynisme) dans le temps, et que ces deux phénomènes s'amplifiant, ils entraînent la perte d'efficacité (Leiter, 1989; Leiter & Maslach, 1988). Mais cette cascade causale n'est pas retrouvée dans les toutes les études (Taris et al., 2005).

Peut-on retrouver ce type de liens temporels entre les dimensions du burnout scolaire ? Mais tout d'abord, le burnout scolaire évolue-t-il dans le temps ?

3.1. Stabilité ou changement ?

Il est observé dans de nombreux pays une inflexion de l'investissement des élèves dans leur scolarité au moment de l'entrée dans le secondaire (Engels et al., 2019; Tuominen, Niemivirta, et al., 2020). Selon le modèle d'ajustement « stade-environnement », qui est un modèle qui s'inscrit dans la

²⁹ *Studyholism*

théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985, 2002), soit un modèle motivationnel, le désengagement progressif des élèves serait dû au fait qu'au moment où ils entrent dans l'adolescence, le cadre proposé par l'école s'ajuste moins bien à leurs besoins (émotionnels, cognitifs et sociaux) et à leurs buts personnels (Eccles et al., 1993; Eccles & Midgley). Plus tard, la transition vers le lycée pourrait s'avérer particulièrement difficile pour les élèves moins compétents et les élèves anxieux (Eccles & Roeser, 2009).

Les études sur le burnout scolaire impliquant des suivis de cohortes semblent confirmer cette tendance à la dégradation de la relation des élèves à l'école et au travail scolaire. Notre revue systématique de la littérature a montré que la moitié des études de cohortes rapportaient une augmentation du burnout scolaire pendant le secondaire ; l'autre moitié rapportant une stabilité (Vansoeterstede et al., 2023). Cependant, les quelques études ayant utilisé des analyses de trajectoires latentes, qui sont une forme d'analyses centrées sur la personne appliquées à des données longitudinales, ont mis en évidence une diversité de trajectoires. Elles montrent que l'augmentation du burnout scolaire au niveau moyen est probablement dû à une minorité d'élèves (M. Y. Lee & Lee, 2018; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014a; Zhou et al., 2019). Si quelques études longitudinales ont été menées impliquant l'engagement dans le travail scolaire comme variable, aucune n'a rapporté de résultat sur son changement dans le temps au niveau moyen.

Les études sur l'évolution du burnout scolaire permettent d'envisager les trajectoires de désengagement des élèves différemment des approches motivationnelles présentées plus haut. Pour certains élèves, le désengagement scolaire (et le décrochage³⁰) ne serait pas seulement la résultante d'un processus motivationnel mais pourrait aussi être l'aboutissement de l'exposition à du stress scolaire évoluant vers un syndrome de burnout scolaire. Cette proposition est soutenue par l'équipe de Dupéré (2015) et a pu être étayée par Nuñez-Regueiro en 2017 à l'aide de données empiriques.

3.2. Relations causales entre les dimensions du burnout scolaire

Plusieurs études se sont intéressées aux liens dans le temps entre les différentes dimensions du burnout scolaire. Comme cela a été évoqué précédemment, cette question avait été relativement peu explorée dans le burnout professionnel et si un consensus avait émergé sur l'épuisement comme première dimension à se développer, les liens avec les deux autres dimensions (dépersonnalisation et inefficacité) étaient contradictoires selon les études (R. T. Lee & Ashforth, 1993, 1993; Leiter, 1989; Taris et al., 2005).

³⁰ Le décrochage scolaire désigne le fait de quitter l'école sans avoir obtenu de diplôme qualifiant.

Dans le contexte scolaire, il est vraisemblable que l'épuisement soit également la première dimension à se développer (Vansoeterstede et al., 2023). Cependant, certaines études montrent que l'épuisement prédit le cynisme³¹, d'autres que l'épuisement prédit le sentiment d'inadéquation³². Et les liens entre cynisme et inadéquation sont peu clairs, une étude montrant que le cynisme prédit l'inadéquation (Parker & Salmela-Aro, 2011), une autre l'inverse (Noh et al., 2013) et deux dernières montrant des liens réciproques (Salmela-Aro, Upadaya, et al., 2017). Ces données confirment donc que l'épuisement est bien au cœur du processus de burnout scolaire. Mais comme dans le cas du burnout professionnel, les liens entre les deux autres dimensions sont moins clairs.

4. Quel rôle des processus transactionnels ?

4.1. Le modèle développemental transactionnel du coping scolaire de Skinner et Saxton (2019)

Dans leur revue systématique portant sur le développement du coping en contexte scolaire, les chercheuses Skinner et Saxton ont proposé un cadre théorique pour étudier l'ajustement scolaire dans un cadre développemental et transactionnel (Skinner & Saxton, 2019). Conformément au modèle transactionnel proposé par Lazarus et Folkman (1984), elles proposent que certaines situations scolaires (mauvaise note, tâche scolaire difficile, approche d'un examen, charge de travail élevée) peuvent être perçues comme des stressors quand elles surchargent ou excèdent les ressources de l'élève pour y faire face et quand ces tâches impliquent les buts personnels que l'élève s'est fixé. L'évaluation faite par l'élève de ces situations, ainsi que ses ressources individuelles et interpersonnelles, influencent la manière dont il y fait face (*coping*). Sa réponse de coping contribue alors aux issues (résultat scolaire, apprentissage scolaire, efficacité perçue, persévérance, bien-être, comportements problématiques, psychopathologie, burnout scolaire) qui, à leur tour, influencent les réponses de coping ultérieures. Ce modèle est un cadre pour rendre compte de la manière dont le coping académique se développe pendant l'enfance et l'adolescence, c'est-à-dire comment l'individu apprend progressivement à faire face au stress scolaire.

Dans le modèle de Skinner et Saxton (voir figure 8), l'engagement scolaire fait référence à l'engagement de l'élève (et non à l'engagement dans le travail scolaire) et il est considéré comme une ressource de l'élève. Le modèle prévoit que le processus itératif de stress-coping en contexte scolaire prédit l'ajustement et la réussite scolaire à long terme. Une de ses issues pourrait être le burnout scolaire. Dans la mesure où le modèle envisage également des issues favorables en termes de bien-

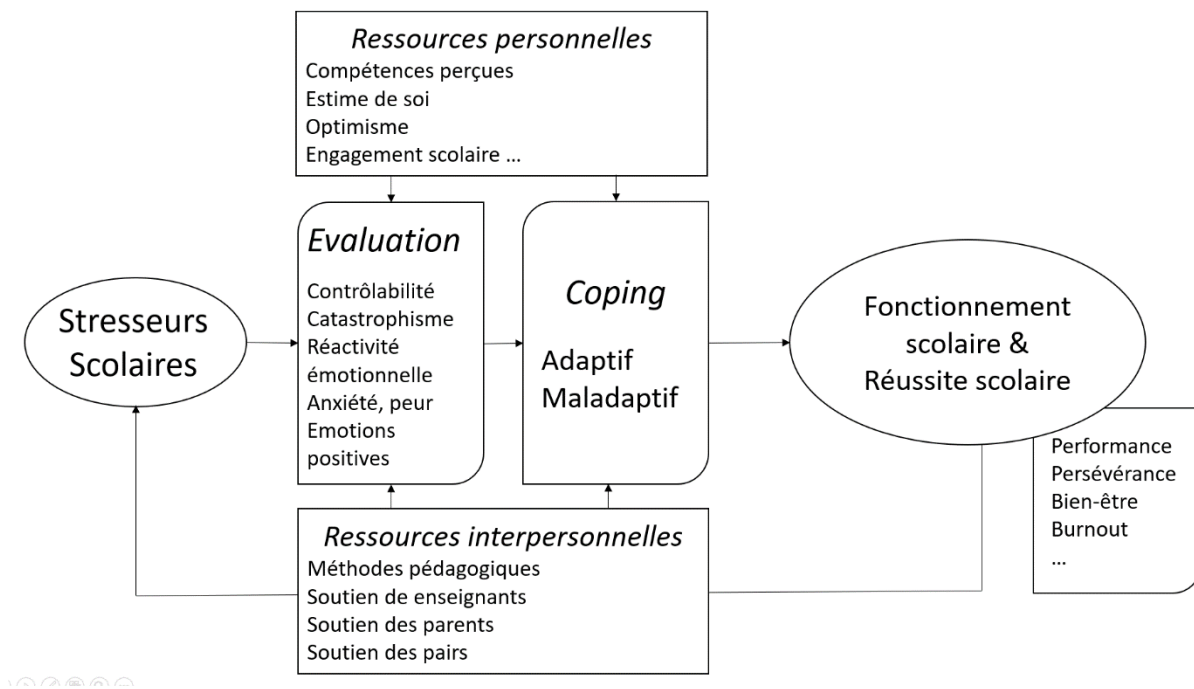
³¹ Pour rappel, le cynisme est l'équivalent de la dimension dépersonnalisation dans le burnout professionnel

³² Pour rappel, le sentiment d'inadéquation est l'équivalent de la dimension efficacité réduite dans le burnout professionnel

être, l'engagement dans le travail scolaire pourrait aussi faire partie des issues du modèle. Il s'agit cependant d'un modèle théorique aboutissement de longues années de recherche mais qui n'a jamais été testé empiriquement.

Figure 8

Modèle développemental motivationnel du processus de coping en contexte scolaire, adapté de Skinner et Saxton (2019)



Par ailleurs, aucune étude n'a jamais testé la validité du modèle transactionnel du stress pour expliquer le développement le burnout scolaire. On dispose cependant d'un certain nombre d'études qui ont pu explorer les liens entre des variables du modèle (stress perçu, coping, soutien social) et le burnout scolaire d'une part, l'engagement dans le travail scolaire d'autre part.

4.2. Le stress perçu

Conformément au modèle bien établi du burnout professionnel qui suppose que le burnout est la conséquence d'un stress chronique élevé, plusieurs études ont montré un lien positif entre stress perçu et burnout scolaire (Fimian & Cross, 1986; Hofericher et al., 2022; Jiang et al., 2021; Suldo et al., 2018; Zakari et al., 2008). Les études relèvent généralement un lien modéré entre stress scolaire perçu et burnout scolaire avec des corrélations variant largement selon les études, de 0,27 à 0,76 (Gerber et al., 2018; Jung et al., 2015; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti, & Stephan, 2015; Sariçam et al., 2017). Le stress scolaire prédit positivement les trois dimensions du burnout scolaire mais plus fortement la dimension épuisement (Meylan, Doudin, Antonietti, & Stéphan, 2015a).

Parmi les sources de stress scolaire qui affectent le burnout des élèves, on relève la difficulté à répondre à ses propres attentes ou aux attentes des adultes, la pression perçue, la charge de travail, les examens et les contrôles, la crainte d'échouer ou encore la préoccupation en lien avec l'avenir scolaire ou professionnel (Çam & Öğülmüş, 2021; Jung et al., 2015; Meylan et al., 2011; Veyis et al., 2019).

La seule étude à notre connaissance à s'être intéressée aux effets différenciés de multiples sources de stress scolaires sur le burnout scolaire est celle réalisée par l'équipe de Meylan chez des lycéens suisses. Elle a montré que la pression liée à la réussite scolaire et la charge de travail avaient un poids plus important dans la prédiction du burnout scolaire que le stress lié à des relations difficiles avec les enseignants ou les pairs (Meylan et al., 2011). En particulier, parmi les trois dimensions de stress évaluées, la pression liée à la réussite était le plus fort prédicteur de l'épuisement tandis que la charge de travail était le plus fort prédicteur du cynisme.

Aucune étude n'a encore examiné les liens entre stress scolaire et engagement dans le travail scolaire. Cependant, les études ayant testé le modèle demandes-ressources en contexte scolaire ont utilisé des mesures de la « demande scolaire », qui peut être assimilée à une mesure du stress scolaire globale. Ces études ont été présentées avec le modèle demandes-ressources appliqué au contexte scolaire et ont montré un lien négatif entre demandes et engagement dans le travail scolaire. On ignore donc quelles sont les dimensions du stress scolaire les plus à susceptibles d'affecter l'engagement dans le travail scolaire.

4.3. Le soutien social

Le soutien social est un facteur important de protection contre le burnout scolaire et qui favorise l'engagement dans le travail scolaire (Vansoeterstede et al., 2023). Les principales sources de soutien social qui ont été étudiées dans ce cadre sont celui provenant des enseignants, des parents et des pairs (B. Kim, Jee, et al., 2017).

Un récent article d'Ulmanen et collaborateurs a étudié conjointement le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire en lien avec le soutien social (Ulmanen, Soini, Pietarinen, Pyhältö, et al., 2022). Les résultats ont montré que les élèves avec un niveau de soutien social perçu élevé de la part de toutes les sources étaient ceux qui avaient le niveau d'engagement dans le travail scolaire le plus élevé et le niveau de burnout scolaire le plus faible. Dans cette étude, l'engagement dans le travail scolaire était le plus fortement corrélé positivement avec le soutien des enseignants et des pairs tandis que le burnout scolaire était le plus fortement corrélé négativement avec le soutien des enseignants. Ceci suggère que le rôle du soutien social perçu n'est pas le même pour ces deux variables. Les études présentées dans le chapitre précédent semblent montrer une importance particulière du soutien des

pairs pour le développement de l'engagement dans le travail scolaire, tandis que pour le burnout scolaire, c'est le soutien des enseignants qui semble jouer le rôle protecteur le plus important. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants sont les mieux à même de juger des qualités de travail de leurs élèves. De ce fait, leurs encouragements ou leurs compliments ont une valeur forte pour les élèves. De plus, étant au plus près de la tâche scolaire, ils ont le pouvoir, par leur manière de formuler les consignes et d'encadrer le travail des élèves, de procurer un soutien informationnel adapté.

4.4. Le coping

Plusieurs études se sont intéressées aux liens entre coping et burnout scolaire à l'adolescence. Au niveau des stratégies globales, elles montrent que le coping centré sur le problème prédit négativement le burnout scolaire tandis que le coping centré sur les émotions le prédit positivement (Luo et al., 2016; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2022). Une étude longitudinale a montré que le coping centré sur le problème modérait le lien positif entre déséquilibre effort/récompense et burnout scolaire (B. Kim, Kim, et al., 2017). Cela signifie que quand l'élève ne recueille pas le fruit des efforts qu'il fournit, le fait qu'il adopte des stratégies de coping centrées sur le problème le protège de développer du burnout scolaire. Cet effet de modération n'était pas observé pour le coping centré sur l'émotion. Également, il a été montré que le coping actif, c'est-à-dire dont l'objectif est de gérer activement la situation stressante, est lié négativement aux trois dimensions du burnout scolaire, en particulier le sentiment d'inadéquation. Le coping évitant (dont l'objectif est d'éviter la confrontation au stress) est lié positivement au burnout scolaire, en particulier à l'épuisement et au cynisme (Shih, 2014, 2015b).

Quelques études se sont intéressées aux stratégies de coping à un niveau plus fin. Par exemple, l'étude de Shih, à Taiwan, s'est intéressée aux stratégies d'évitement de l'aide, c'est-à-dire le fait de ne pas demander d'aide lorsque l'élève en a besoin et aux stratégies d'auto-handicap, qui renvoient au fait de « saboter » son travail dans le but de pouvoir ensuite avoir une bonne raison de ne pas performer (ex : faire son travail à la dernière minute). L'étude a montré que les élèves avec un niveau de burnout élevé utilisaient plus souvent ces deux stratégies d'évitement (Shih, 2013). Plus particulièrement, le sentiment d'inadéquation serait plus fortement lié à l'évitement de l'aide et le cynisme à l'auto-handicap. L'engagement dans le travail scolaire était fortement lié négativement aux stratégies d'évitement.

L'étude de l'équipe de Tomaszek en Pologne a également montré que les élèves avec des scores de burnout faible ou élevé utilisaient des stratégies de coping différentes, cette fois en mesurant une large variété de stratégies (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2022). Les élèves avec

un burnout élevé utilisaient plus souvent le déni, l'expression des émotions négatives, l'usage de substances, l'évitement comportemental et le blâme de soi. Les chercheuses ont mis en évidence des tailles d'effets importantes pour l'expression des émotions, l'usage de substances et le blâme de soi. A l'opposé, les élèves à faible niveau de burnout utilisaient plus souvent la réinterprétation positive et la recherche de soutien émotionnel (avec des tailles d'effet importantes). Les résultats de la régression hiérarchique incluant toutes les stratégies de coping mesurées ont montré que la réinterprétation positive (négativement) et le blâme de soi (positivement) étaient les plus forts prédicteurs du burnout scolaire. Les résultats de l'étude de Vinter confirment l'importance particulière de ces deux stratégies pour expliquer le burnout scolaire (Vinter, 2021). L'étude soulignait également l'importance de la catastrophisation pour prédire le burnout scolaire.

Enfin, dans une étude sur des élèves du secondaire inclus dans des programmes pour élèves doués aux Etats-Unis et impliquant un grand nombre de stressés et de stratégies de coping, des chercheurs ont montré que les stratégies d'évitement³³ et la rumination étaient les plus fortement liées positivement au burnout scolaire (Suldo et al., 2018).

Notons que plusieurs des études présentées ici souffrent de faiblesses méthodologiques notables comme le fait de n'inclure que des catégories très larges de stratégies de coping (Shih, 2013) ou l'utilisation d'outils avec des indices de cohérence problématiques (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2022). La difficulté à obtenir de bonnes qualités psychométriques avec les outils de mesure du coping est un problème récurrent dans ce domaine de recherche (Aldwin, 2009). Cela s'explique notamment par le fait que les items sont souvent formulés de manière relativement vague, de manière à pouvoir s'appliquer à un grand nombre de situations. Surtout, toutes ces études ont utilisé des inventaires de coping généraux, destinés à mesurer le coping dispositionnel et non situationnel, c'est-à-dire spécifique au contexte scolaire.

De plus, aucune des études citées n'a contrôlé le niveau de stress perçu dans leurs analyses statistiques, à l'exception de celle de Suldo et collaborateurs (2018). Enfin, une seule étude a adopté un design longitudinal pour étudier les liens entre coping et burnout scolaire. Or, ce type d'étude est essentiel pour comprendre comment le coping façonne l'expérience du burnout scolaire (B. Kim, Kim, et al., 2017). En effet, le coping varie en fonction du niveau de stress et les dernières évolutions du modèle Demandes-Ressources invitent à interroger le rôle du coping pour nourrir le processus de burnout (Bakker & de Vries, 2021). Le coping étant une variable modifiable, qu'on peut modeler par l'apprentissage, en savoir plus sur les stratégies de coping susceptibles de protéger du burnout scolaire

³³ Ici, les stratégies d'évitement incluaient : manquer l'école, dormir, réduire son effort scolaire, réduire la demande scolaire (par exemple partager le travail avec un camarade), consommer des substances.

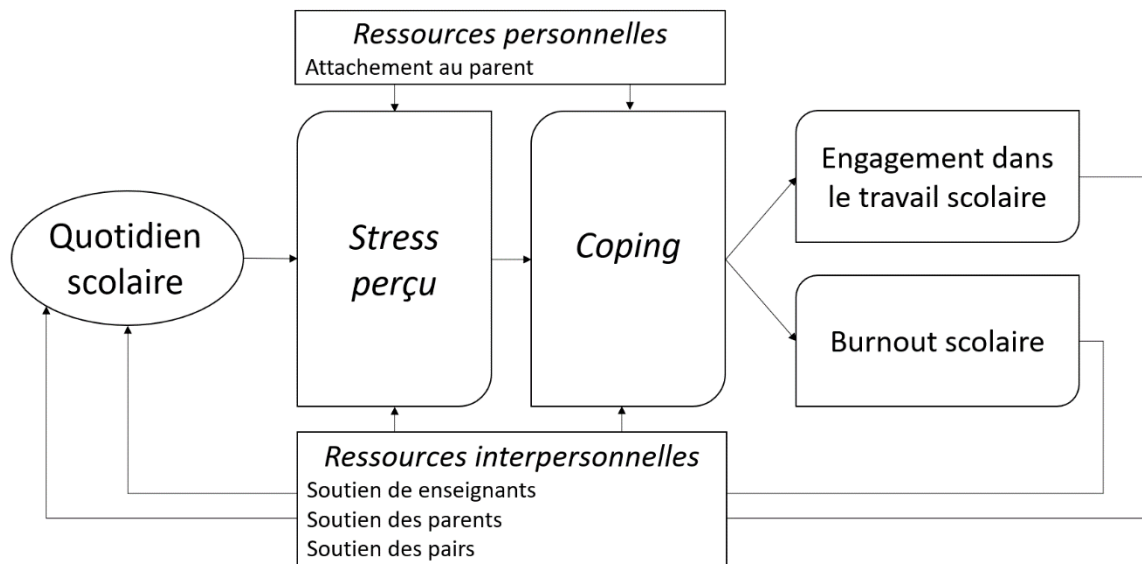
est essentiel pour pouvoir créer des interventions auprès des élèves (Frydenberg, 2017; Skinner & Saxton, 2019).

5. Vers un modèle transactionnel du développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire

Le modèle transactionnel du stress suppose que le processus de stress-coping, selon son issue favorable ou défavorable, peut générer des émotions négatives ou positives. Dans le cadre scolaire, Skinner et Saxton (2019) voient la répétition des processus de stress-coping comme déterminant pour les issues dans le cadre scolaire en termes de performance et d'ajustement. Elles situent le burnout scolaire comme une de ces issues possibles, quand des processus répétés de stress-coping amènent à des issues défavorables. L'engagement dans le travail scolaire, puisqu'il est conçu comme un pendant positif du burnout scolaire, pourrait en constituer une issue positive. Aussi, l'un des objectifs de cette thèse est de vérifier si le processus de stress-coping peut prédire le développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire.

Figure 9

Modèle transactionnel appliqué au fonctionnement scolaire



Le modèle qui sert de cadre à ce travail est illustré dans la figure 9. Il est inspiré par la proposition de Skinner et Saxton (2019), elle-même issue des travaux de Lazarus et Folkman (Folkman, 2008; Lazarus & Folkman, 1984). Contrairement au modèle demande-ressources appliqué au contexte scolaire (Bakker & Demerouti, 2007; Salmela-Aro & Upadaya, 2014b), le modèle de Skinner et Saxton permet de prendre en compte les processus internes aux individus (évaluation subjective du niveau de stress, coping) qui sont mis en place en situation scolaire. De plus, il va plus loin que le modèle

transactionnel initialement proposé par Lazarus et Folkman, en inscrivant le processus de stress-coping dans une perspective développementale. Il propose ainsi d'expliquer le développement du burnout scolaire et d'autres indicateurs de fonctionnement ou de performance scolaire comme des issues d'un processus itératif de stress-coping en contexte scolaire. Dans le modèle que nous proposons, l'engagement dans le travail, corollaire positif du burnout scolaire, est considéré comme une autre issue de ce processus. Ce modèle présente l'attachement au parent comme une ressource individuelle de l'élève susceptible d'influencer sa perception du stress et sa manière de faire face au stress. Les trois sources de soutien social déjà bien documentées comme ayant une influence sur le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire sont les parents, les enseignants et les pairs. Ces trois sources sont présentées comme des ressources interpersonnelles susceptibles également d'influencer le stress et le coping.

Synthèse relative aux liens entre burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire

Comme attendu, les études montrent que le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire sont liés négativement. Cependant, les études utilisant des approches centrées sur la personne ont montré qu'ils n'étaient pas de parfaits opposés. Il existe en effet des élèves pouvant être fortement engagés dans leur travail scolaire tout en étant épuisés. Ces élèves auraient également un sentiment d'inadéquation en tant qu'élève. Ce profil d'élèves pourrait être dans un stade précoce du processus de burnout. Avec le temps, des mécanismes de coping délétères, en particulier le fait de ne plus prendre de pauses, de penser constamment à son travail, pourraient encore aggraver l'épuisement. L'engagement dans le travail scolaire diminuerait alors et laisserait sa place au cynisme, débouchant sur un tableau complet de burnout scolaire.

Le modèle le plus utilisé actuellement pour comprendre le burnout scolaire est le modèle demandes-ressources. Celui-ci postule deux processus distincts : l'un de surcharge, lié à des demandes excessives, menant au burnout scolaire et à la dégradation du bien-être subjectif, l'autre motivationnel, lié aux ressources (individuelles et organisationnelles), favorisant l'engagement dans le travail scolaire et le bien-être. Si ce modèle permet de prendre en compte un grand nombre de facteurs de risque et de protection, il n'explique pas comment l'individu prend une part active aux processus par lesquels se développent burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire. Pour Skinner et Saxton, deux chercheuses développementalistes, notamment expertes du coping en contexte académique, le processus de coping comme phénomène itératif et développemental pourrait expliquer de nombreuses issues scolaires, et notamment le burnout scolaire. Pour aller plus loin, on pourrait également mobiliser cette approche pour expliquer le développement de l'engagement dans le travail scolaire.

Problématique générale

La recherche sur le burnout scolaire chez les élèves du secondaire est relativement récente. On dispose d'un assez bon niveau d'évidence que celui-ci favorise le développement de symptômes dépressifs, à une période, l'adolescence, qui y est particulièrement vulnérable (Vansoeterstede et al., 2023). Il s'agit donc d'un enjeu de santé publique. Quelques études ont été publiées en France sur cette problématique. Une première série d'études menées par Walburg et collaborateurs à Toulouse a porté sur les liens entre burnout scolaire, symptômes dépressifs et idées suicidaires (Zakari et al., 2008) puis sur les liens entre burnout scolaire et comportements addictifs (Moncla et al., 2014; Oller-Perret & Walburg, 2018; Walburg et al., 2015, 2016). Par la suite, Oger et ses collaborateurs, à l'Université de Lorraine, ont publié plusieurs articles sur le burnout scolaire dans le cadre du modèle demandes-ressources (Oger, Broc, et al., 2022; Oger, Martin-Krumm, et al., 2022). Et, très récemment, Simoës-Perlant et ses collaborateurs, à Toulouse, ont publié des données sur le burnout scolaire et le refus scolaire anxieux chez les lycéens (Simoës-Perlant et al., 2022, 2023). Leurs résultats étaient principalement centrés sur l'établissement des prévalences de ces deux phénomènes, mesurés en 2021/2022, soit un peu plus d'un an après le premier confinement dû au Covid-19 et, pour les lycéens, l'année où les cours ont repris pour tous en classe entière à temps complet. Les chercheuses rapportaient des prévalences très inquiétantes avec 73 % des élèves de terminale, 55 % des élèves de première et 84 % des élèves de seconde présentant un score de burnout scolaire modéré ou élevé. En 2008 déjà, Zakari et ses collaborateurs rapportaient une prévalence inquiétante de 48 % de lycéens ayant un score de burnout scolaire élevé. Il est donc probable que les élèves français soient particulièrement exposés au burnout scolaire, ce qui mérite une attention particulière.

Les prévalences rapportées dans les études citées doivent cependant être interprétées avec précaution dans la mesure où il n'existe pas de consensus scientifique sur la manière de les établir. Pour certains auteurs, les approches centrées sur la personne peuvent être des alternatives intéressantes pour estimer des prévalences dans des populations spécifiques (Berjot et al., 2017). Pour le moment, aucune étude n'a examiné le burnout scolaire en France avec une telle méthodologie. Or, l'approche centrée sur la personne, notamment si on combine une mesure du burnout scolaire avec une mesure de l'engagement dans le travail scolaire, permettrait de décrire plus finement de quelle manière les élèves sont touchés par le phénomène. Il serait intéressant de disposer de telles données et de pouvoir les comparer avec celles qui ont été produites dans d'autres pays. De plus, les études pour le moment publiées en France n'ont pas analysé les liens possibles entre des variables socio-démographiques telles que la taille du foyer ou le niveau d'étude des parents et le burnout scolaire. Enfin, les études françaises ont examiné les liens entre stress et burnout scolaire, mais n'ont pas donné

lieu à des analyses permettant de comprendre quels étaient les facteurs de stress scolaire les plus liés au burnout scolaire chez les lycéens français.

Le premier objectif de cette thèse est donc de produire un état des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire chez les lycéens français. Premièrement, nous souhaitons adopter une approche statistique centrée sur la personne afin d'établir une prévalence de différents profils de fonctionnement scolaire et examiner les variables socio-démographiques qui y sont associées (étude 1-a). Deuxièmement, nous souhaitons examiner l'évolution sur une année complète du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire (étude 1-b).

Par ailleurs, le modèle demandes-ressources, pour le moment le plus utilisé pour expliquer le burnout scolaire, ne permet pas de rendre compte des processus en jeu au niveau individuel. La proposition de Skinner et Saxton (2019) de modèle motivationnel développemental du coping académique, fondé sur le modèle transactionnel du stress (Lazarus & Folkman, 1984) est une base théorique qui pourrait permettre d'éclairer ces processus. Le processus itératif de stress-coping en contexte scolaire permet-il d'expliquer le développement du burnout scolaire ? Et permet-il d'expliquer le développement de l'engagement dans le travail scolaire ? Si on dispose de quelques études sur le coping en lien avec le burnout scolaire, il en existe peu ayant analysé des données longitudinales (B. Kim, Kim, et al., 2017; Vinter, 2021) et aucune ayant étudié les liens entre coping et engagement dans le travail scolaire.

Le second objectif de cette thèse est donc d'examiner la pertinence du modèle transactionnel pour expliquer le développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire. Premièrement, nous étudierons la manière dont les différents profils de fonctionnement scolaire issus de l'étude 1-a sont associés avec un antécédent, l'attachement au parent et avec les processus transactionnels soit le stress scolaire, le soutien social et le coping (étude 2-a). Des études précédentes, on sait que le burnout scolaire est fortement associé avec les dimensions charge de travail et pression liée à la réussite de stress scolaire (Meylan et al., 2011). De plus, l'équipe d'Ulmanen (Ulmanen, Soini, Pietarinen, Pyhältö, et al., 2022) a montré que les élèves très engagés dans le travail scolaire et avec de faibles niveaux de burnout scolaire présentaient des niveaux de soutien social élevés de toutes les sources. Enfin, des études sur le coping ont montré que les stratégies de type évitement et de gestion émotionnelle maladaptives étaient associées à l'épuisement et au cynisme (Shih, 2014, 2015b; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2022). Ainsi on peut s'attendre à ce que les profils présentant les plus niveaux les plus élevés d'engagement dans le travail scolaire et les plus faible de burnout scolaire présentent les niveaux les plus faibles de stress scolaire perçu, les niveaux les plus élevés de soutien social perçu et d'attachement au parent et des stratégies adaptatives de coping. Au contraire, on peut s'attendre à ce que les profils caractérisés par des niveaux élevés de

burnout scolaire et des niveaux faibles d'engagement dans le travail scolaire présentent des niveaux élevés de stress scolaire, en particulier charge de travail et pression à la réussite, des niveaux de soutien social perçu et d'attachement au parent plus faibles, et des stratégies de coping plutôt maladaptives incluant notamment la fuite.

Deuxièmement, nous examinerons la contribution des processus transactionnels au développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire (étude 2-b). Si le modèle transactionnel du stress contribue à expliquer l'évolution du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail, on peut s'attendre à ce que chacun des trois ensembles de variables transactionnelles du modèle mesurés en début d'année (stress perçu, soutien social perçu et coping académique) contribue significativement à la prédiction du fonctionnement scolaire (burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire) dans le temps.

Partie Empirique

Méthodologie

1. Objectifs de la thèse

Comme cela a été développé dans la problématique qui vient d'être présentée, cette thèse a deux objectifs principaux. Ceux-ci se déclinent en quatre sous-objectifs :

1- Produire un état des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire chez les lycéens français :

1-a : Identifier différents profils de burnout scolaire et d'engagement dans le travail scolaire chez les lycéens français.

1-b : Décrire l'évolution dans le temps du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire chez les lycéens français.

2- Examiner la contribution des processus transactionnels au développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire :

2-a : Examiner comment les différents profils de burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire sont associés aux variables du modèle transactionnel : stress scolaire perçu, soutien social scolaire perçu, coping scolaire, ainsi qu'à des variables socio-démographiques.

2-b : Tester empiriquement la contribution des variables transactionnelles à la variabilité du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire dans le temps.

2. Participants

Un total de 588 élèves de lycée a participé à la partie transversale de l'étude dont 489 ont complété le questionnaire de manière exhaustive. Pour participer à l'étude, les élèves devaient être scolarisés en lycée, dans une formation menant au baccalauréat, en France métropolitaine³⁴, avoir reçu l'autorisation d'un tuteur légal et donné leur consentement à l'étude.

³⁴ Cette condition a été donnée en raison du suivi longitudinal qui était proposé aux élèves volontaires, afin que tous les élèves suivent le même rythme scolaire (date de rentrée et de vacances scolaires).

3. Procédure

3.1. Procédure de recrutement

Les données de l'étude ont été recueillies par un questionnaire en ligne sur la plateforme Lime Survey, qui est une plateforme sécurisée. Les données étaient hébergées sur les serveurs de l'Université Paris Cité. La plupart des élèves ont complété le questionnaire en dehors du temps scolaire. Une partie des élèves a été sollicitée directement en établissement. Dans ce cas, ils ont été invités à compléter le questionnaire, en groupe, sur les postes informatiques de l'établissement, pendant un temps libre de leur emploi du temps. Un membre de l'équipe de recherche était alors présent pour présenter l'étude et répondre aux questions.

Toute participation d'élève mineur a fait l'objet d'un consentement parental préalable (voir annexe 2). Les parents pouvaient autoriser leur enfant à participer au volet quantitatif ou au volet qualitatif³⁵, ou aux deux. De plus, les élèves étaient invités à consulter l'information relative à l'étude et à donner leur propre consentement avant de participer à l'étude (voir annexe 3). Les participants étaient libres d'interrompre leur participation à tout moment sans avoir à s'en justifier. Il était rappelé aux élèves que leurs réponses étaient anonymes et ne pouvaient être transmises à des tiers : parent, équipe pédagogique ou autre. La complétion de l'ensemble des questionnaires demandait entre 30 et 45 minutes. Afin d'obtenir un maximum de réponses complètes, une grande majorité des questions étaient à réponse obligatoire. Le protocole de recherche a été approuvé par le Comité d'Ethique de la Recherche de l'Université Paris Cité le 12 janvier 2021, après avoir fait l'objet d'une déclaration CNIL par la Déléguée à la Protection des Données (N° IRB : 00012020-99).

Dans la mesure où l'étude a été lancée en pleine crise du Covid-19 et alors que les lycées subissaient de grandes modifications d'organisation et des menaces de reconfinement, il a été choisi, contrairement à ce qui avait initialement envisagé, de rendre le protocole entièrement numérique. Un email d'information a été transmis à tous les lycées publics ou privés sous contrat de France métropolitaine (environ 1300 établissements). Cet email contenait une description de l'étude et de ses objectifs, ainsi qu'un protocole de diffusion de l'étude, accompagné de documents de présentation de l'étude à l'attention des parents et des élèves. Les parents souhaitant autoriser la participation de leur enfant étaient invités à compléter le formulaire de consentement en ligne. Lorsqu'ils le faisaient, ils renseignaient l'adresse mail de leur enfant, permettant à l'investigatrice principale de diffuser le questionnaire directement aux élèves autorisés.

³⁵ Des entretiens ont été réalisés dans le cadre de cette recherche mais n'ont pas encore été entièrement analysés et ne font donc pas l'objet du présent manuscrit.

Partie empirique

Un autre email était diffusé aux élèves pour leur proposer de participer à un entretien de recherche. Dans ce cas, ils étaient invités à renseigner un numéro de téléphone et un pseudonyme. La chercheuse principale coordonnait alors un rendez-vous avec eux par SMS. Les entretiens pouvaient avoir lieu par téléphone ou via la plateforme de visio-conférence Zoom, selon les préférences du participant. Un enregistrement était réalisé afin de permettre la transcription de l'entretien.

Par la suite, des participants ont également été recrutés via les réseaux des membres de l'équipe de recherche, toujours en passant par les tuteurs légaux. Puis, des passations en établissement scolaire ont été réalisées, dès que cela a été possible étant données les conditions sanitaires et les contraintes des établissements.

3.2. Design de l'étude

Le recueil de données s'est étendu d'octobre 2021 à novembre 2022. Au fur et à mesure de l'inclusion des participants, il était proposé à chacun de contribuer à la partie longitudinale de l'étude. Cette partie a consisté en trois recueils de données supplémentaires. Le premier s'est déroulé du 15 février au 1^{er} avril 2022 (T1), le deuxième du 2 mai au 15 juin 2022 (T2) et le troisième du 6 octobre au 5 décembre 2023 (T3). Le tableau 3 résume les différents temps de l'étude.

Tableau 2 – Design de l'étude

Année scolaire	2021 / 2022				2022 / 2023
	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre	Vacances d'été	1 ^{er} trimestre
Etude 1	Octobre 2021 / Novembre 2022				
Etude 2					
T0					
T1	Fev/Mars 2022	Fev/Mars 2022	Fev/Mars 2022	Fev/Mars 2022	
T2					
T3					Oct/Nov 2023

4. Ethique

4.1. Implication de participants mineurs

Le recueil de données étant destiné à des personnes mineures, un enjeu important a été de penser la procédure de recueil de manière à obtenir les consentements éclairés des représentants légaux. C'est la raison pour laquelle il a été choisi de passer principalement par les établissements scolaires. Cela permettait d'être certain que l'information sur l'étude et le lien de recueil des consentements parentaux seraient diffusés uniquement aux représentants légaux officiels des élèves.

4.2. Anonymat des participants

Le Comité d’Ethique pour la Recherche de l’Université Paris Cité a attiré l’attention de l’équipe de recherche sur le fait que quelques items du protocole pouvaient être considérés comme sensibles (items relatifs à la consommation de substance dans le A-COPE). Aussi, un anonymat réel était nécessaire. Le choix a donc été fait de séparer strictement les données liées au recueil de consentement et les données du protocole. Un fichier a été créé sur LimeSurvey regroupant toutes les adresses email des participants potentiels. Ce fichier a été utilisé pour solliciter et relancer les élèves sans qu’aucune liaison ne soit possible pour les chercheurs avec les contenus des questionnaires complétés.

Afin de pouvoir, malgré tout, appareiller les données aux différents temps de mesures, les participants étaient invités à créer un identifiant unique sur le modèle suivant : nom de mon professeur préféré au collège, cinq derniers chiffres de mon numéro de téléphone.

Par ailleurs, il a été décidé de ne pas recueillir d’informations relatives à la situation géographique du lycée d’appartenance des participants, car cette information aurait pu être recoupée avec d’autres informations socio-démographiques, menant à l’identification de certains participants (ex : ville + classe + spécialité rare + handicap).

4.3. RGPD et sécurisation des données

L’hébergement du questionnaire et des données recueillies a été réalisé sur LimeSurvey, via les serveurs de l’université, de manière à sécuriser les données et de respecter la RGPD. Pour les mêmes raisons, les entretiens ont été réalisés soit via la plateforme Zoom, hébergée sur les serveurs de l’université, soit par téléphone. Ils étaient enregistrés sur un dictaphone de manière à ce que les données ne soient pas hébergées sur un réseau.

4.4. Protection des participants

Dans la mesure où certaines questions du protocole abordaient la consommation de substances (A-COPE) et que, par ailleurs, le protocole portait notamment sur le stress et la souffrance liée aux études, nous avons choisi, en accord avec le comité d’éthique, de proposer des ressources à la fin du questionnaire. Les participants avaient accès aux coordonnées de Drogues Info Service et Fil Santé Jeunes. De plus, ils étaient incités à se rapprocher des professionnels de leur établissement scolaire en cas de difficultés liées à leur vécu scolaire : CPE, Psychologue de l’Education Nationale, infirmier scolaire.

4.5. Difficultés rencontrées pour la mise en œuvre de la recherche : impact de la situation sanitaire

En dehors des ajustements qui ont dû être réalisés pour des raisons éthiques, ce projet a été considérablement freiné par le contexte sanitaire lié au Covid-19. Le projet de la thèse a été conçu pendant la période du premier confinement. La finalisation du protocole s'est faite durant l'année scolaire 2020/2021, soit une année marquée par des périodes de « reconfinement » et de « couvre-feux ». Il était prévu que l'étude démarre au dernier trimestre de l'année scolaire et continue sur les trois trimestres de l'année 2021/2022. Malheureusement, comme cela est décrit dans le tableau 1, ce trimestre a été marqué par un nouveau confinement qui a amené l'équipe à reconsidérer les modalités et dates du recueil de données.

Tableau 3 – Description de l'évolution du contexte sanitaire lié au Covid-19, de son impact sur le fonctionnement des lycées et de l'avancée de la recherche

Année scolaire – trimestre	Dates des différents confinement ³⁶	Impact sur les lycées	Avancée de la recherche
2019/2020 – trimestre 3	1 ^{er} confinement 17 mars 2020 – 11 mai 2020	Fermeture totale : enseignement en « distanciel »	Elaboration du projet de thèse
Eté 2020			
2020/2021 – trimestre 1	2 ^{ème} confinement 30 octobre 2020 – 15 décembre 2020	Ouverture : fonctionnement habituel	1 ^{ère} inscription en thèse
2020/2021 – trimestre 2			Finalisation du protocole - CER
2020/2021 – trimestre 3	3 ^{ème} confinement 31 mars 2021 – 3 mai 2021	Fermeture totale puis réouverture en demi-jauge à partir du 3 mai	Début prévu du recueil de données
Eté 2021			
2020/2021 – trimestre 1		Ouverture : fonctionnement selon des modalités variées (au choix des établissements) pour limiter le « brassage des élèves »	Début effectif du recueil de données
2020/2021 – trimestre 2	Absence de confinement		
2020/2021 – trimestre 3			Fin du T0

Etant donné le contexte sanitaire instable, impliquant beaucoup d'incertitudes et une charge de travail considérable pour les équipes de direction, vie scolaire et médecine scolaire, il a été choisi

³⁶ Une page Wikipédia recense sur une page dédiée les différents confinements et autres mesures sanitaires qui ont touché la France pendant la période allant du 17 mars 2020 au 30 juin 2021 :

de renoncer à un recueil de données en établissement. Aussi, l'ensemble du protocole a été repensé de manière à pouvoir être réalisé de manière 100 % dématérialisée.

Les conséquences de ce choix sont premièrement que le nombre de participants a été bien moindre qu'attendu (il était visé 1500 participants à l'origine pour le T0), et deuxièmement que le panel de participants est sans doute moins bien représentatif de l'ensemble de la population lycéenne. En effet, les modalités de participation impliquaient que les chefs d'établissement informaient les parents par Pronote ou via l'ENT de l'établissement. Or, tous les parents ne consultent pas ces canaux d'information et il est probable que les participants de l'étude soient issus de familles plus mobilisées scolairement que la moyenne.

Par ailleurs, ce contexte a amené l'équipe de recherche à ajouter quelques questions dans le protocole pour mesurer l'impact du contexte sanitaire sur la scolarité des élèves. Ces items ont été introduits à titre exploratoire et dans le but d'être éventuellement utilisés comme variables contrôle.

4.6. Efforts pour faciliter l'accès à l'étude

La prise en compte de toutes les considérations éthiques a engendré une notice d'information longue et d'un niveau de langue assez complexe. Il nous a semblé que cela pouvait constituer un frein à la participation. C'est pourquoi nous avons cherché à simplifier au maximum le langage. Nous avons utilisé l'outil Scolarius³⁷ pour évaluer le niveau de difficulté des textes utilisés et avons retenu des textes correspondant à un niveau de scolarité secondaire. Pour améliorer la compréhension et l'adhésion des participants, nous avons également créé des flyers (voir annexes 4 et 5), ainsi que des vidéos expliquant le déroulement de l'étude³⁸.

5. Outils

Le protocole de recueil de données quantitatives comprenait un questionnaire ad-hoc ainsi que six questionnaires psychométriques. Le questionnaire ad-hoc permettait de recueillir des informations socio-démographiques sur les élèves, ainsi que des informations relatives à l'impact de la situation sanitaire sur leur scolarité, sur leurs parcours scolaires, leurs habitudes scolaires et leurs projets post-baccalauréat. Les questionnaires psychométriques visaient à mesurer l'attachement au parent (Inventaire d'Attachement aux Parents et aux Pairs, IPPA), le stress scolaire (Questionnaire de Stress Scolaire, Daily Hassles Questionnaire adapté), le soutien social perçu de la part des parents,

https://fr.wikipedia.org/wiki/Confinements_li%C3%A9s_%C3%A0_la_pand%C3%A9mie_de_Covid-19_en_France#

³⁷ <https://www.scolarius.com/>

³⁸ <https://www.youtube.com/@etudetavieaulycee6785>

Partie empirique

enseignants et camarades (Echelle de Soutien Social perçu pour Enfants et Adolescents, CASSS), un inventaire de coping (Inventaire de Coping pour Adolescents, A-COPE), un inventaire de burnout scolaire (Inventaire de Burnout Scolaire, SBI) et un inventaire de mesure de l'engagement dans le travail scolaire (Inventaire d'engagement dans le travail scolaire, EDA). L'ensemble des questionnaires du protocole sont présentés dans le tableau 2 avec leurs caractéristiques. Des alphas de Cronbach ont été calculé pour vérifier la cohérence interne des dimensions de toutes les échelles psychométriques utilisées. Pour les échelles qui ont fait l'objet de modifications ou d'adaptations, des analyses en composantes principales ont été réalisées, ces analyses sont présentées ci-dessous.

Tableau 4 – Synthèse des questionnaires utilisés dans le protocole de recherche

Questionnaire	Mesure	Dimensions	Nb d'items (Après AF)	Alphas de Cronbach
Questionnaire ad-hoc	Données socio-démographiques	Age, genre, composition de la famille...	9	
	Parcours et habitudes scolaires	Placement en classe, heures de coucher et lever...	21	
	Impact du Covid sur la scolarité	Vécu du premier confinement, organisation des cours...	9	
	Activités extra-scolaires	Pratique d'une activité encadrée...	5	
	Projets post-BAC	Niveau visé, type de formation envisagée...	3	
IPPA	Attachement au parent	Communication	14	0,9
		Confiance		
		Aliénation		
Questionnaire de Stress Scolaire	Intensité du stress scolaire	Avenir scolaire et professionnel	32 (25)	0,847
		Surcharge		0,824
		Relations enseignants		0,799
		Relations camarades		0,692
		Relations parents		0,766
Perturbations externes	0,657			
CASSS	Soutien perçu de la part des parents, enseignants et camarades	Soutien perçu de la part des parents	36	0,94
		Soutien perçu de la part des enseignants		0,91
		Soutien perçu de la part des camarades		0,95
A-COPE adapté	Coping en contexte scolaire	Générer des émotions positives	57 (23)	0,77
		Fuir		0,82
		Se tourner vers la religion		0,78
		Générer des émotions négatives		0,76
		Se tourner vers les adultes		0,70
		Faire de l'humour		$r = 0,69^{39}$
SBI	Burnout scolaire	Epuisement	9	0,73
		Cynisme	(8)	0,77
EDA	Engagement dans le travail scolaire	Engagement dans le travail scolaire	9	0,9

³⁹ Cette dimension ne comportant que deux items, une corrélation de Pearson a été calculée plutôt qu'un alpha de Cronbach. Une corrélation de 0,69 indique une consistance forte. Cette dimension a été conservée malgré son faible nombre d'items du fait que les items qui le composent saturent fortement et de manière très stable tout au long de la procédure d'analyse factorielle.

5.1. Questionnaires ad-hoc

Un questionnaire ad-hoc a été créé pour recueillir des informations socio-démographiques, relatives aux parcours scolaires des élèves, à leurs habitudes quotidiennes, et à leurs projets post-baccalauréat. Les aspects les plus importants du questionnaire sont présentés ci-dessous et l'ensemble du questionnaire peut être consulté en annexe 3.

Les informations socio-démographiques concernaient le genre, l'âge, la composition du foyer, le rang dans la fratrie, le décès éventuel d'un membre de la famille nucléaire, le nombre de personnes au foyer, la situation d'hébergement. Nous avons également interrogé les élèves sur le niveau d'études de leurs parents. L'ensemble du questionnaire peut être consulté en annexe 6.

Concernant leur scolarité, les élèves ont été interrogés sur quelques caractéristiques de leur lycée ne permettant pas de les identifier : type de ville dans lequel est implanté l'établissement, statut du lycée. Ils indiquaient dans quelle classe ils étaient, leur voie, leur(s) spécialité(s). Il leur était demandé de préciser s'ils étaient porteurs d'une maladie chronique ou confrontés à une situation de handicap (question facultative). Ils étaient ensuite invités à répondre à quelques questions concernant leur appréhension de l'année scolaire : leur sentiment sur leur chance de réussir leur année et leur souhait éventuel d'abandonner leur formation. Puis, ils étaient interrogés sur quelques éléments de leur scolarité liés à la crise du Covid. Il leur était demandé s'ils pensaient avoir mieux ou moins bien travaillé pendant le confinement (mars-mai 2020) et s'ils étaient retournés en classe à la fin du confinement. Il leur était également demandé de répondre à quelques questions sur leurs conditions de scolarité pendant l'année scolaire 2020/2021 : éventuelles interruptions des cours liées au Covid, organisation des emplois du temps (classe entière ou demi-groupe, alternance entre présentiel et distanciel...), confinement individuel, fermeture de la classe due au Covid. Enfin, ils répondaient à quelques questions sur leur passé scolaire : scolarité dans l'enseignement public ou privé, redoublement et sur leurs habitudes scolaires : placement en classe, motifs d'absence, heures de lever et de coucher.

Les participants ont répondu à des questions sur leur gestion du travail scolaire pendant le premier confinement et sur l'impact du contexte sanitaire sur leur scolarité durant l'année 2020/2021 (fermeture de classe, confinement individuel, organisation des cours en demi-jauge, présentiel/distanciel...).

Les élèves étaient invités à indiquer s'ils pratiquaient une activité encadrée en dehors de l'école et combien d'heures par semaine ils y consacraient et quel était le loisir non encadré auquel ils consacraient le plus de temps.

A la fin du questionnaire, les élèves indiquaient la probabilité qu'ils envisagent les types de formations suivants : Université, BTS, BUT, autre formation à BAC +3, CPGE, école de niveau BAC +5, Grande Ecole, formation professionnelle courte (CAP, BAC Professionnel, Mention Complémentaire) ou un travail rémunéré. Enfin, il leur était demandé d'indiquer le niveau d'études qu'ils souhaitaient atteindre à la fin de leurs études et quel était leur degré de certitude vocationnelle. La dernière question leur demandait d'indiquer leur moyenne scolaire (sur leur dernier bulletin).

5.2. Inventaire d'attachement au parent (Inventory of Parents and Peer Attachment, IPPA)

L'inventaire d'attachement au parent est une échelle issue de l'IPPA (Inventory of Parent and Peer Attachment), un questionnaire créé en 1987 (Armsden & Greenberg, 1987) pour évaluer l'attachement aux parents et aux pairs des adolescents, en se référant à la théorie de l'attachement.

Sa version française a été testée dans un échantillon de 206 adolescents français de moyenne d'âge 14,71 ans (Vignoli & Mallet, 2004). La partie concernant l'attachement au parent a été réduite de 28 à 14 items tout en conservant sa structure factorielle en trois dimensions : communication, renvoyant à la qualité de la communication entre l'adolescent et son parent ; confiance, qui renvoie au respect mutuel et à la confiance dans la relation, et aliénation, qui exprime le besoin de l'adolescent de se sentir plus proche de son parent. Les adolescents sont invités à répondre aux items proposés sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 « Presque jamais ou jamais vrai » à 5 « Presque toujours à toujours vrai ». Les scores des items de la dimension aliénation sont inversés. Les auteurs proposent la possibilité d'utiliser soit les scores par dimension, soit un score global de qualité de l'attachement au père ou à la mère. La consistance interne de l'outil est globalement satisfaisante : $\alpha = 0,89$ pour l'échelle d'attachement à la mère et $\alpha = 0,89$ pour l'échelle d'attachement au père.

Dans notre étude, nous avons utilisé un score global de qualité de l'attachement au parent. Les adolescents ont été invités à répondre à un seul questionnaire en se référant à la personne qui s'occupe le plus d'eux au quotidien (voir annexe 7). L'alpha de Cronbach pour l'échelle globale était de $\alpha = 0,90$.

5.3. Questionnaire de stress scolaire (adapté du Daily Hassles Questionnaire)

Le questionnaire de stress scolaire est un inventaire de stressseurs scolaires issu du Daily Hassles Questionnaire (Bobo et al., 1986) et adapté en français par Plancherel et son équipe en Suisse (Plancherel et al., 1997).

Une première version à 16 items a été partiellement validée auprès d'un échantillon de 342 jeunes suisses francophones de 13 à 17 ans (Meylan et al., 2011). Elle se décline en trois dimensions :

Partie empirique

le succès ($\alpha = 0,74$), relatif à la réussite scolaire et aux préoccupations au sujet de l'avenir académique ou professionnel ; la charge de travail ($\alpha = 0,77$), liée à la somme de travail scolaire nécessaire et aux soucis à ce propos ; les relations ($\alpha = 0,74$), qui font référence aux relations avec les pairs et avec les enseignants.

La version proposée dans notre étude comporte 32 items, proposés par l'équipe de Meylan à titre exploratoire, dans le but de faire émerger de nouvelles sous-dimensions. Le questionnaire complet tel qu'il a été proposé aux participants de l'étude est consultable en annexe 8.

L'échelle permet de calculer des scores de fréquence et des scores d'intensité. Seuls les scores d'intensité ont été utilisés dans le cadre des travaux présentés ci-après. En effet, l'équipe de Meylan (2011) a montré que l'intensité de stress scolaire était plus fortement corrélée à l'épuisement que la fréquence. Les scores d'intensité sont calculés en ajoutant la valeur associée à chaque modalité de réponse pour les items d'une même dimension, puis en divisant le total par le nombre d'items de la dimension. Les valeurs associées aux modalités de réponse sont : 1 pour « Pas eu ce problème » et « Pas du tout stressé », 2 pour « Peu stressé », 3 pour « Moyennement stressé » et 4 pour « Très stressé ».

5.3.1. Analyse factorielle du Questionnaire de stress scolaire

Le questionnaire de stress scolaire modifié a fait l'objet d'une analyse en composantes principale. Celle-ci a été réalisée avec SPSS 23.0 par extraction en composantes principales avec rotation « varimax ». Lorsqu'un item saturait plusieurs facteurs avec un écart inférieur à 0,20 entre ses saturations à deux dimensions, il a été supprimé. Au total, sept items ont été ainsi supprimés, les items 1, 4, 10, 11, 17, 27, 29 (voir annexe 8). Après leur suppression, l'analyse a mis en évidence six dimensions expliquant 61 % de la variance de l'échelle, ce qui est satisfaisant (voir tableau 6).

Tableau 5 – Description des dimensions, indices de consistance interne, items et leur saturation du Questionnaire de stress scolaire

Facteur	Consistance interne	N° d'item	Description de l'item	Saturation
Facteur 1 Avenir scolaire et professionnel	Alpha de Cronbach = 0,85	21	Avoir peur de l'échec à un examen ou un test.	0,77
		14	Me faire du souci pour mon avenir professionnel.	0,74
		15	Être inquiet au sujet de mon avenir scolaire.	0,72
		12	Recevoir une (ou des) mauvaise(s) note(s).	0,68
		22	Se fixer des objectifs très élevés au lycée.	0,67
Facteur 2 Surcharge	Alpha de Cronbach = 0,82	7	Avoir trop de travaux écrits à préparer pour le lycée.	0,73
		2	Avoir trop de devoirs à faire pour le lycée.	0,71
		31	Manquer de temps pour travailler.	0,67
		19	Avoir une grande quantité de matières à apprendre par cœur.	0,63
		18	Avoir trop d'heures de cours.	0,60
		32	Avoir beaucoup d'activités extra-scolaires.	0,47
Facteur 3 Relations aux enseignants	Alpha de Cronbach = 0,80	23	Manquer d'aide personnelle de la part des enseignants.	0,80
		20	Manquer d'attention des enseignants.	0,78
		24	Manquer d'information de la part des enseignants.	0,65
		25	Avoir des enseignants stressés.	0,60
Facteur 4 Relations aux camarades	Alpha de Cronbach = 0,69	5	Être l'objet d'intimidations ou de menaces de la part de camarades.	0,83
		8	Être l'objet de moqueries de la part de mes camarades.	0,77
		3	Être victime de racket au lycée.	0,61
		6	Avoir des disputes avec mes camarades.	0,60
Facteur 5 Relations aux parents	Alpha de Cronbach = 0,77	16	Mes parents ont de trop grandes exigences concernant ma réussite scolaire.	0,82
		9	Mes parents sont mécontents de moi au lycée.	0,81
		28	Annoncer une mauvaise note à ses parents.	0,69
Facteur 6 Perturbations externes	Alpha de Cronbach = 0,66	26	Perdre du temps en cours à cause d'élèves qui dérangent.	0,77
		13	Être dérangé par du bruit au lycée.	0,72
		30	Être dérangé par du bruit à la maison lorsque je travaille.	0,61

La première dimension, « l'avenir scolaire et professionnel », renvoie aux préoccupations académiques en lien avec l'orientation et la réussite ($\alpha = 0,85$). La deuxième, « surcharge », renvoie à la difficulté à faire face à une charge de travail importante ($\alpha = 0,82$). La troisième, « relations aux enseignants », renvoie au stress généré par les « relations avec les enseignants » ou la frustration des besoins de soutien de la part des enseignants ($\alpha = 0,80$). La dimension « relations avec les camarades » renvoie aux conflits ou situations d'intimidations avec les pairs ($\alpha = 0,69$). La dimension « relations aux parents » renvoie à la menace de jugement négatif de la part des parents sur la réussite scolaire de l'élève ($\alpha = 0,77$). Enfin, la sixième dimension, « perturbations externes », renvoie aux bruits ou comportements qui peuvent perturber le travail de l'élève ($\alpha = 0,66$).

5.4. Echelle de soutien social perçu pour adolescents (Child and Adolescent Social Support Scale, CASSS)

La Child and Adolescent Social Support Scale (Malecki & Demaray, 2002) est une échelle de soutien social perçu pour adolescents développée aux Etats-Unis en 2002 qui a été modifiée et enrichie en 2008 (Demaray & Malecki, 2002; Rueger et al., 2008). Elle comporte 60 items évaluant le soutien perçu de la part de cinq sources : parents, enseignants, camarades de classe, amis proches, école. Chaque sous-échelle comprend 12 items avec à chaque fois trois items par type de soutien social (informationnel, émotionnel, évaluatif, instrumental). Les adolescents sont invités à répondre aux items sur une échelle de Likert en six points allant de 1 « Jamais » à 6 « Toujours ».

La version francophone a été développée auprès d'un échantillon de 441 adolescents de 13 à 17 ans en Suisse francophone (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti, & Stephan, 2015). Comme dans la version originale, les analyses factorielles confirmatoires ont mis en évidence une structure factorielle s'ajustant bien à un modèle à cinq facteurs ou à un modèle hiérarchique avec cinq facteurs regroupés dans un facteur latent global. Les coefficients de fiabilité des sous-échelles varient de 0,94 à 0,96 et celui de l'échelle totale est de 0,72.

Dans notre étude, seules les sous-échelles concernant le soutien social perçu de la part des parents, des enseignants et des camarades de classe ont été utilisées, soit 36 items (voir annexe 9). En effet, l'objectif de la thèse était d'examiner le rôle des soutiens sociaux les plus liés à la tâche scolaire. L'échelle de soutien de l'école a été cependant écartée car il a été jugé qu'elle mesurait des éléments confus et difficiles à interpréter. Les alphas de Cronbach dans notre échantillon étaient très satisfaisants : 0,94 pour le soutien des parents, 0,91 pour le soutien des enseignants et 0,95 pour le soutien des camarades.

5.5. Inventaire de coping pour adolescents (Adolescents Coping Orientation for Problem Experience, A-COPE)

L'A-COPE est un inventaire des styles de coping propres aux adolescents (Patterson & McCubbin, 1987). Il a été validé auprès d'un échantillon de 709 adolescents de 11 à 18 ans aux États-Unis. Il comprend 54 items regroupés en 12 facteurs présentant des coefficients de fiabilité échelonnés de $\alpha = 0,50$ à $\alpha = 0,76$ (dont 8 facteurs $\alpha > .70$) et expliquant 60,1 % de la variance.

Il existe une version francophone de cet outil (Plancherel et al., 1993) mais elle a été validée auprès d'un public de pré-adolescents. Du fait du nombre important d'items écartés (car peu choisis) qui auraient pu être choisis par des adolescents plus âgés, nous avons décidé d'utiliser la version originale.

5.5.1. Adaptation de l'échelle A-COPE

Il a donc été décidé de repartir de l'échelle originale de Patterson et McCubbin. Une traduction et des ajustements culturels ont été réalisés. Premièrement, l'échelle a été traduite de l'anglais au français par une personne bilingue native francophone. Puis, des ajustements culturels ont été proposés. Ceux-ci étaient nécessaires principalement du fait de l'ancienneté du questionnaire dont certains items présentaient des usages qui ont évolué durant les dernières années. Par exemple l'item « Je regarde la télévision » a été remplacé par « Je regarde des vidéos (télévision, youtube, twitch...) ». De plus, deux nouveaux items ont été proposés par l'équipe. Le premier pour prendre en compte l'usage des réseaux sociaux : « Je consulte les réseaux sociaux (Insta, Snapchat, Tiktok, Twitter...) », le second pour prendre en compte l'absentéisme « Je ne vais pas en cours ». Enfin, le questionnaire traduit en français a fait l'objet d'une rétro-traduction par une personne bilingue native anglophone afin de s'assurer de la stabilité des contenus. Celle-ci a été jugée satisfaisante. Le questionnaire original ainsi que sa traduction sont consultables en annexe 10.

De plus, la consigne a été modifiée afin de pouvoir évaluer le coping situationnel plutôt que le coping global (style de coping)⁴⁰ : il a été demandé aux élèves de décrire une situation de stress scolaire vécue récemment, puis d'en évaluer l'importance pour eux et de préciser le niveau de stress ressenti. Ensuite seulement, ils ont été invités à se positionner sur l'utilisation de différents comportements de coping en situation de stress scolaire. Ils ont été invités à répondre aux items, comme dans la version originale, sur une échelle de Likert en cinq points allant de 0 « Jamais » à 4 « La plupart du temps ».

⁴⁰ Le style de coping est un trait de personnalité, il renvoie à la tendance générale d'un individu à adopter une stratégie de coping de manière préférentielle.

5.5.2. Analyse factorielle de l'A-COPE en contexte scolaire

L'échelle a fait l'objet d'une analyse factorielle exploratoire. Celle-ci a été réalisée à l'aide du logiciel R. Lors des analyses préliminaires, des données atypiques ont été détectés aux items 21, 23, 24, 40, 42 et 55. Les observations concernées ont été remplacées par la médiane de l'échantillon. La matrice de corrélations entre items a mis en évidence de nombreuses corrélations de faible magnitude. Cependant, le test de Bartlett s'est révélé significatif et l'indice *KMO* était de 0,83, indiquant une structure factorisable.

Une extraction en axes principaux a été employée. Les facteurs étant supposés corrélés entre eux, une méthode de rotation oblique est recommandée. Cependant, une première série d'analyses avec « oblimin » a donné des solutions décevantes puisque les items avaient tendance à saturer à chaque fois un seul facteur. Les analyses suivantes ont donc été réalisées avec une méthode de rotation orthogonale « varimax ». Cette série d'analyses a donné des résultats satisfaisants. Seuls les items saturant à plus de 0,40 sur un facteur ont été conservés. Dans le cas où un item saturerait deux facteurs, l'item a été conservé uniquement s'il y avait un écart de 0,20 ou plus entre les deux indices.

Après plusieurs réitérations, les analyses ont abouti à une solution relativement satisfaisante à six facteurs expliquant 50 % de la variance. Cependant, le facteur 1 contenait deux items (17 et 47, voir annexe 10) conceptuellement éloignés des autres items de la dimension. L'un de ces deux items (17) avait également une saturation relativement faible (0,44). Cet item a donc été retiré. La nouvelle analyse a indiqué la nécessité de retirer également l'item 47, qui saturait deux facteurs.

La solution retenue finalement comporte six facteurs expliquant 51 % de la variance et répartis dans 23 items. Les six facteurs sont : « Générer des émotions positives » ($\alpha = 0,77$), qui renvoie à des comportements ou pensées susceptibles de créer des émotions positives chez soi et/ou les autres, « Fuir » ($\alpha = 0,82$), qui renvoie à des comportements d'évitement comme la consommation de substances, « Se tourner vers la religion » ($\alpha = 0,78$), qui renvoie aux activités religieuses, « Générer des émotions négatives » ($\alpha = 0,76$), qui renvoie à des comportements verbaux d'expression de la colère, « Se tourner vers les adultes » ($\alpha = 0,70$), qui renvoie à des actions de recherche de soutien social ou de négociation avec les adultes, et enfin « Faire de l'humour » ($r = 0,69$), qui renvoie à l'utilisation de l'humour. Le dernier facteur ne contenant que deux items, une corrélation de Pearson a été calculée, celle-ci indique une consistance forte. Ce facteur a été conservé malgré son faible nombre d'items car il présentait un bon indice de cohérence interne, que les items qui le composaient saturaient fortement et que ce facteur s'est révélé très stable tout au long des analyses.

Tableau 6 – Description des dimensions, indices de consistance interne, items et leur saturation du A-COPE adaptée au contexte scolaire

Facteur	Consistance interne	N° d'item	Description de l'item	Saturation
Facteur 1 : Générer des émotions positives	Alpha de Cronbach = 0,77	COP15	Je pense aux choses positives dans ma vie.	0,60
		COP18	Je dis des choses gentilles aux gens (compliments, encouragements).	0,61
		COP29	Je vois quelqu'un que j'aime.	0,52
		COP30	J'aide les autres à résoudre leurs problèmes.	0,56
		COP35	J'essaie d'entretenir mes amitiés ou de me faire de nouveaux amis.	0,57
Facteur 2 : Fuir	Alpha de Cronbach = 0,82	COP45	J'essaie de voir le bon côté des choses	0,59
		COP24	Je consomme des substances (cannabis, ecstasy, solvants, aérosols...).	0,96
		COP40	Je trouve un nouvel emploi ou alors je travaille encore plus à celui que j'ai.	0,96
		COP42	Je fume (des cigarettes).	0,68
Facteur 3 : Se tourner vers la religion	Alpha de Cronbach = 0,78	COP46	Je bois de l'alcool (bière, vin, cocktails, alcools forts...)	0,48
		COP21	Je parle avec un prêtre, un pasteur, un imam, un rabbin ou autre.	0,71
		COP23	Je vais dans un lieu de culte (église, temple, mosquée, synagogue, etc.)	0,85
Facteur 4 : Générer des émotions négatives	Alpha de Cronbach = 0,76	COP44	Je prie.	0,77
		COP19	Je me mets en colère et je crie sur les gens.	0,69
		COP26	Je dis des gros mots.	0,47
		COP28	Je fais des reproches aux autres.	0,77
Facteur 5 : Se tourner vers les adultes	Alpha de Cronbach = 0,70	COP49	Je dis des choses méchantes aux autres.	0,77
		COP6	Je parle de ce qui me dérange avec un enseignant ou un autre adulte de l'école.	0,45
		COP12	Je discute avec mes parents et j'essaie de les raisonner, de trouver un compromis.	0,54
Facteur 6 : Faire de l'humour	Corrélation de Pearson = 0,69	COP31	Je parle avec ma mère (ou la femme qui m'élève) de ce qui me dérange.	0,76
		COP50	Je parle avec mon père (ou l'homme qui m'élève) de ce qui me dérange.	0,65
		COP3	J'essaie d'être drôle et de dédramatiser.	0,70
		COP20	Je plaisante et j'essaie de garder mon sens de l'humour.	0,81

5.6. Inventaire de burnout scolaire (School Burnout Inventory, SBI)

5.6.1. Caractéristiques de la version originale du SBI

Le School Burnout Inventory est un outil de mesure du burnout scolaire multidimensionnel élaboré par Salmela-Aro et son équipe finlandaise à partir du BBI-15 (Bergen Burnout Inventory en 15 items, Salmela-Aro et al., 2011) qui mesure le burnout professionnel. Les termes évoquant le travail ont été remplacés par des termes faisant référence à l'école. L'étude de validation (Salmela-Aro, Kiuru,

et al., 2009b) a permis d'aboutir à un outil en neuf items explorant les trois dimensions du burnout scolaire : épuisement scolaire (quatre items), cynisme (trois items) et sentiment d'inadéquation (deux items). Les adolescents sont invités à répondre aux items sur une échelle de Likert en six points allant de 1 « Complètement faux » à 6 « Complètement vrai ». Le niveau de burnout est évalué avec un score total ou/et trois scores distincts.

La version francophone de l'outil a été validée en Suisse par l'équipe de Meylan auprès de 387 adolescents âgés de 13 à 17 ans et fréquentant l'enseignement secondaire publique de Suisse francophone (Meylan, Doudin, Antonietti, & Stéphan, 2015a). L'échelle est reproduite en annexe 11. Les analyses factorielles confirmatoires montrent qu'un modèle à trois facteurs et un modèle de second ordre (un facteur latent général) expliquent bien les données obtenues, ce qui est conforme aux résultats mis en évidence par l'équipe de Salmela-Aro en Finlande. L'outil permet donc à la fois une évaluation tridimensionnelle et globale du construit de burnout scolaire. L'échelle se décline originellement en trois dimensions : le cynisme, qui renvoie à une perte d'intérêt vis-à-vis de l'école où l'élève ne parvient plus à donner du sens à sa scolarité ($\alpha = 0,77$) ; l'épuisement, l'incapacité à faire face à la demande scolaire avec le développement d'une fatigue chronique liée à la charge de travail ($\alpha = 0,65$) et l'inadéquation, une perte du sentiment d'accomplissement dans le travail scolaire et dans l'école en général (r de Pearson = 0,37).

Dans la mesure où les indices de fiabilité de l'échelle n'étaient pas tout à fait satisfaisants dans l'étude de validation publiée par Meylan et ses collaborateurs, il a été décidé de vérifier que la structure factorielle de l'outil était satisfaisante.

5.6.2. Analyses factorielles de la SBI

Les analyses ont été réalisées avec R. Les analyses préliminaires ont montré l'absence de données atypiques. Afin de vérifier que l'échelle était bien factorisable, nous avons utilisé le test de Bartlett et l'indice *KMO*. Le test de Bartlett s'est avéré significatif, comme attendu, et l'indice *KMO* de 0,85, indiquait une valeur correcte.

Le premier objectif était de vérifier que la structure factorielle était bien conforme aux attentes. Aussi, c'est une analyse factorielle confirmatoire qui a été menée dans un premier temps. L'analyse cherchait à vérifier si les données de l'échantillon étaient compatibles avec le modèle à trois facteurs attendu (épuisement, cynisme, inadéquation). Les résultats indiquaient que les items saturaient de manière satisfaisante (saturation la plus faible = 0,591). Cependant les indices

d'ajustement du modèle n'étaient pas tout à fait satisfaisants : $RMSEA = 0,064$; $SRMR = 0.049$; $CFI = 0.889$; $TLI = 0,833$; $AGFI = 0,962$; $Chi2/df = 3,47^{41}$.

Une analyse factorielle exploratoire a donc été réalisée, utilisant une méthode d'extraction en axes principaux et une rotation « oblimin ». Une première analyse sur trois facteurs a donné un résultat problématique avec un facteur épuisement correspondant aux attentes, mais un item d'inadéquation saturant sur le facteur cynisme. Il restait ainsi un seul item dans le dernier facteur, inadéquation. De fait, l'analyse du diagramme des valeurs propres indiquait plutôt une structure à deux facteurs.

Une seconde analyse a été réalisée sur deux facteurs. Un item attendu pour renvoyer à la dimension inadéquation saturait également sur le facteur cynisme. Après son retrait, il a été obtenu une structure claire en deux facteurs : épuisement et cynisme. L'ensemble expliquait 45 % de la variance. Les alphas de Cronbach étaient de 0,73 pour le facteur épuisement et 0,77 pour le facteur cynisme. Ce sont donc ces deux dimensions qui ont été prises en compte pour l'analyse des résultats.

⁴¹ Les seuils d'interprétation de ces indices ont été prélevés dans l'ouvrage : Broc, G., Carsberg, M., Cazauvieilh, C., Faury, S., & Loyal, D. (2022). Stats faciles avec R. Guide pratique. De Boeck Supérieur.

Tableau 7 – Description des dimensions, alphas de Cronbach, items et leur saturation de l'Inventaire de Burnout Scolaire

Facteur	Consistance interne	N° d'item	Description de l'item	Saturation
Epuisement	Alpha de Cronbach = 0,73	EPUI1	Je me sens accablé par mon travail scolaire.	0,47
		EPUI2	Je dors souvent mal à cause de questions en lien avec mon travail scolaire.	0,65
		EPUI3	Je ressasse sans cesse des choses en lien avec mon travail scolaire durant mon temps libre.	0,67
		EPUI4	La pression due à mon travail scolaire me cause des problèmes dans mes relations avec les autres.	0,62
Cynisme	Alpha de Cronbach = 0,77	CYN1	Je ressens un manque de motivation pour mon travail scolaire et je pense souvent à abandonner.	0,67
		CYN2	Je sens que je suis en train de perdre de l'intérêt pour mon travail scolaire.	0,82
		CYN3	Je me demande continuellement si mon travail a un sens.	0,60
		INAD2	J'avais de plus grandes attentes concernant mon travail scolaire avant que maintenant	0,48

5.7. Inventaire d'engagement dans le travail scolaire (Schoolwork Engagement Inventory – Energy, Dedication, Absorption, EDA)

Le Schoolwork Engagement Inventory est un inventaire basé sur la version étudiante abrégée de l'Utrecht Work Engagement Scale, développée dans des populations issues de 10 pays différents (Schaufeli et al., 2006), et adapté au contexte scolaire en Finlande par Salmela-Aro et Upadaya (2012). L'inventaire consiste en neuf items explorant trois domaines en lien avec le travail scolaire : l'énergie, l'implication et l'absorption (voir annexe 12). Ces trois dimensions sont censées refléter l'inverse positif des trois dimensions du burnout : épuisement, cynisme, inadéquation. Les adolescents sont invités à répondre à chaque item sur une échelle de Likert en six points allant de 1 « Au plus une fois par mois » à 6 « Tous les jours ». Les analyses psychométriques réalisées auprès de 1530 élèves finlandais en première année de lycée puis un an plus tard ont révélé une structure factorielle en trois facteurs très corrélés entre eux (et même confondus pour l'échantillon de la première année). Les coefficients de fiabilités sont ainsi très élevés : énergie $\alpha = 0,98$, implication $\alpha = 0,97$ et concentration $\alpha = 0,97$. Aussi, cet outil peut être utilisé pour refléter une seule dimension, appréhendée comme une forme de flow durable (Upadaya & Salmela-Aro, 2013). Dans notre échantillon, la fiabilité pour l'échelle globale était de $\alpha = 0,9$.

6. Description de l'échantillon

Un total de 540 élèves a répondu à toutes les échelles psychologiques de l'étude à un des temps de mesure. Parmi eux, les filles représentent 67,8 %. A la question portant sur le genre, les élèves ont eu la liberté de choisir une catégorie « Autre », 15 participants l'ont fait, soit 2,8 % de l'échantillon total. Au sein des participants, 94,4 % sont inscrits en voie générale ou technologique (31 % en seconde générale et technologique, 55,9 % en première ou terminale générale, 7,2 % en première ou terminale technologique) et 5,6 % en voie professionnelle. Les élèves répondants sont principalement issus de l'enseignement public de l'Education Nationale (89,1 %), 3,3 % de lycées publics dépendant du Ministère de l'Agriculture et 7,6 % étaient scolarisés dans le privé. En ce qui concerne la classe, les participants sont répartis de manière équilibrée entre la classe de seconde (32,2 %), de première (37,2 %) et de terminale (29,4 %). Il y avait deux modalités de recrutement et de passations possibles du questionnaire : 20,4 % de élèves ont été recrutés et ont complété le questionnaire dans leur établissement scolaire et 79,6 % ont été recrutés via leur établissement scolaire mais ont complété le questionnaire chez eux. Dans les deux cas, les questionnaires étaient complétés en ligne, sur la plateforme LimeSurvey. L'ensemble des caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon sont présentées dans le tableau 9.

Tableau 8 – Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon (N = 540)

Variables	<i>n (%)</i> ou moyenne (<i>e.t.</i>)
Genre	
Fille	366 (67,8 %)
Garçon	159 (29,4 %)
Autre	15 (2,8 %)
Age	16 (1,73)
Nombre de frères et sœurs	
Aucun	64 (11,9 %)
1	238 (44,1 %)
2	157 (29,1 %)
3	41 (7,6 %)
4 ou plus	39 (7,3 %)
Rang dans la fratrie	
Enfant unique	73 (12,4 %)
1 ^{er}	225 (38,3 %)
2 ^{ème}	188 (32,0 %)
3 ^{ème}	78 (13,3 %)
4 ^{ème} ou plus	13 (2,2 %)
Décès d'un membre de la famille	
Aucun	523 (96,9 %)
Décès d'un parent	10 (1,9 %)
Décès d'un frère ou d'une sœur	7 (1,3 %)

Partie empirique

Variables	<i>n (%)</i> ou moyenne (<i>e.t.</i>)
Type de foyer	
Avec les deux parents	383 (70,9 %)
Avec un seul parent	138 (25,6 %)
Autre situation ⁴²	13 (2,5 %)
Nombre de personnes au foyer	
2	46 (8,5 %)
3	147 (27,2 %)
4	195 (36,1 %)
5	114 (21,1 %)
6 ou plus	37 (6,8 %)
Niveau d'études du parent 1	
Jusqu'au Baccalauréat	149 (27,6 %)
Etudes Supérieures	342 (63,3 %)
Ne sais pas	49 (9,1 %)
Niveau d'études du parent 2	
Jusqu'au Baccalauréat	174 (32,2 %)
Etudes Supérieures	275 (50,9 %)
Ne sais pas	91 (16,9 %)
Situation géographique du lycée	
Environnement rural	174 (32,2 %)
Environnement urbain – peu dense	278 (51,5 %)
Environnement urbain – ville de plus de 100 000 habitants	88 (16,3 %)
Type de lycée	
Education Nationale	481 (89,1 %)
Autre Ministère	18 (3,3 %)
Privé	41 (7,6 %)
Voie scolaire	
Seconde Générale et Technologique	169 (31,3 %)
Voie Générale (1 ^{ère} , terminale)	302 (55,9 %)
Voie Technologique (1 ^{ère} , terminale)	39 (7,2 %)
Voie Professionnelle	30 (5,6 %)
Classe	
Seconde	174 (32,2 %)
Première	201 (37,2 %)
Terminale	159 (29,4 %)
Donnée manquante	6 (1,1 %)
Handicap ou maladie chronique	61 (11,3 %)
Pratique d'une activité encadrée en dehors de l'école	331 (61,3 %)
Modalité de passation	
En établissement	110 (20,4 %)
En ligne	430 (79,6 %)

Les élèves de notre échantillon diffèrent peu de ce qui est rapporté au niveau national puisque 70,9 % d'entre eux vivent avec leurs deux parents contre 68 % au niveau national (Algava, et al., 2020). Le niveau d'études des parents de l'échantillon est difficile à comparer avec des données nationales puisqu'il n'existe pas à notre connaissance de statistiques publiées sur le niveau d'études des parents

⁴² « Avec mon/ma petit-e ami-e », « en colocation », « seul-e », « autre »

d'élèves selon leur voie de scolarisation. Au niveau national cependant, on sait que la part des individus disposant d'un diplôme plus élevé que le baccalauréat parmi les 35-54 ans varie de 32 à 49,7 % selon le genre et l'âge (Insee, 2020). Dans notre échantillon, cette part est de 65,9 %. Cette catégorie semble donc sur-représentée chez les parents des participants de l'étude. Il est probable que les élèves de l'étude soient donc issus d'un milieu plus favorisé que la moyenne, ceci pouvant être mis en lien avec la sous-représentation d'élèves de voie professionnelle. Pour en être certain, il faudrait cependant pouvoir disposer de données sur le niveau d'étude des parents des élèves selon leur voie scolaire.

Dans notre échantillon, seuls 5,6 % des participants sont issus d'une voie professionnelle de lycée alors qu'à l'échelle nationale ils sont 27,9 % (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2022). Ils sont donc nettement sous-représentés ($\chi^2(1) = 147,3 ; p < 0,05$).

Comme le montrent les résultats reportés en annexe 13, on peut relever des différences entre les élèves selon leur type d'établissement d'origine et selon le mode de passation des questionnaires sur les variables psychologiques. Les élèves scolarisés en lycée agricole ($n = 17$) rapportent en moyenne un épuisement ($F(2,528) = 4,107 ; p = 0,017$) et un cynisme ($F(2,528) = 5,006 ; p = 0,007$) plus faibles ainsi qu'un stress lié à l'avenir scolaire moindre ($F(2,528) = 3,858 ; p = 0,022$) que les élèves scolarisés à l'Éducation Nationale ou dans un lycée privé. Également, ces élèves utilisent proportionnellement plus de stratégies de coping visant à générer des émotions positives que ceux des autres types d'établissement ($F(2,441) = 4,809 ; p = 0,015$). Par ailleurs, les élèves issus du privé ($n = 41$) rapportent un stress lié à la charge de travail plus important que ceux des deux autres types d'établissements ($F(2,528) = 5,614 ; p = 0,004$).

On peut également relever des différences entre les élèves ayant complété le questionnaire en ligne ($n = 430$) et ceux ayant participé en établissement ($n = 110$). Les élèves qui ont répondu en ligne présentent en moyenne un score d'épuisement ($t = 1,733 ; p = 0,042$) et d'engagement dans le travail scolaire ($t = -1,906 ; p = 0,029$) plus élevé et un niveau de cynisme plus faible ($t = 5,09 ; p < 0,001$). Leur niveau de stress lié à la charge de travail est plus élevé ($t = 2,444 ; p = 0,007$), ainsi que leur niveau de soutien perçu de la part des enseignants ($t = 1,99 ; p = 0,024$) et ils utilisent proportionnellement plus souvent des stratégies visant à générer des émotions positives ($t = 2,178 ; p = 0,015$) et moins de stratégies utilisant la religion ($t = -3,523 ; p < 0,001$). L'ensemble des comparaisons entre les types d'établissement et les modalités de passation pour les variables psychologiques est présenté en annexe 13.

Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée

Le premier objectif de ce travail de thèse était de produire un état des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire chez les lycéens français. Pour cela, deux sous-études ont été menées, répondant à deux sous-objectifs distincts. Le premier sous-objectif était de décrire la variété des profils d'élèves qui peut être mise en évidence dans une population de lycéens français, ainsi que leur ampleur (étude 1-a). Le second était de décrire l'évolution sur une année (du premier trimestre d'une année scolaire au premier trimestre de la suivante) du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire (étude 1-b).

1. Étude 1-a : Profils de fonctionnement scolaire basés sur le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire

L'objectif de cette étude était de décrire des profils de lycéens français basés sur les différentes dimensions du burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire. De plus, nous souhaitons examiner les caractéristiques socio-démographiques, les habitudes et parcours scolaires ainsi que les intentions d'orientation pour chaque profil.

1.1. Plan d'analyses

Des analyses ont été menées afin d'identifier des profils de lycéens sur la base des deux dimensions du burnout scolaire identifiées par les analyses exploratoires de l'inventaire de burnout scolaire⁴³ : épuisement et cynisme et sur la dimension engagement dans le travail scolaire. Une analyse en cluster en deux étapes a été menée (Clatworthy et al. 2005), utilisant les scores centrés-réduits des trois variables d'intérêt. Une analyse en clusters par classification ascendante a d'abord été réalisée utilisant la méthode de Ward et les carrés des distances euclidiennes. Le choix du nombre de clusters à conserver a été réalisé en se basant : d'une part sur l'analyse du dendrogramme et du tracé d'effondrement des coefficients de distance entre les observations agglomérées (voir annexes 14 et 15), d'autre part sur le critère de parcimonie, en prenant en compte les données déjà produites par la littérature scientifique. Puis, ce nombre de clusters a été utilisé comme point de départ pour une analyse en nuées dynamiques (*k*-means). Pour finir, une ANOVA multivariée a été réalisée afin de vérifier si les profils obtenus différaient bien significativement entre eux.

⁴³ Voir Chapitre Méthodologie, partie 5.8.2

1.2. Résultats

1.2.1. Analyse des profils

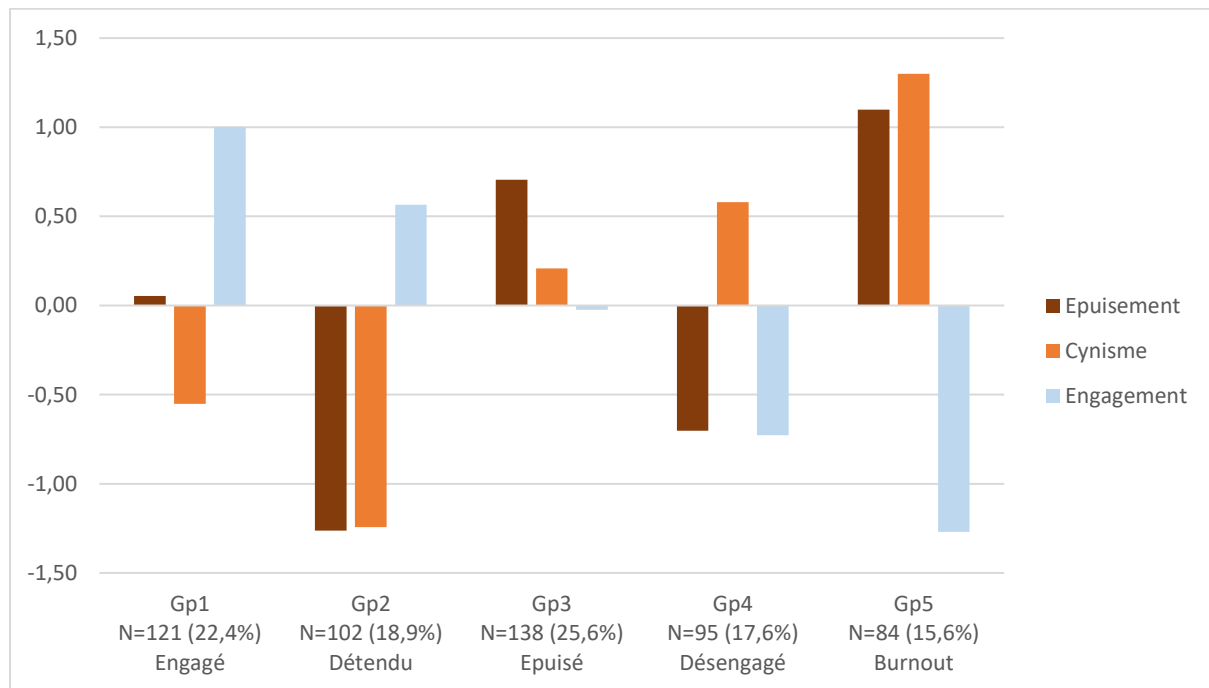
Les analyses en cluster ont permis d'identifier cinq profils distincts selon les scores d'épuisement, de cynisme et d'engagement dans le travail scolaire. Les résultats de l'analyse multivariée montrent que les cinq groupes ainsi obtenus diffèrent bien significativement au niveau de leurs scores multivariés aux trois variables dépendantes ($\lambda_{WILKS} = 0,965$; $p < .001$). De plus, les tests post-hoc révèlent que les groupes diffèrent tous les uns des autres pour chaque variable considérée au seuil de $< .01$. Les scores moyens et écarts-types centrés-réduits des différents groupes sont présentés dans le tableau 9, la figure 10 présente graphiquement les scores moyens des cinq groupes.

Tableau 9 – Moyennes et écarts-types centrés-réduits d'épuisement, de cynisme et d'engagement dans le travail dans les cinq clusters (N = 540)

Profil	N (%)	Epuisement M (SD)	Cynisme M (SD)	Engagement dans le travail scolaire M (SD)
Gp1 « Engagé »	121 (22,4 %)	0,05 (0,58)	-0,55 (0,56)	1,00 (0,46)
Gp 2 « Détendu »	102 (18,9 %)	-1,26 (0,52)	-1,24 (0,57)	0,57 (0,79)
Gp3 « Épuisé »	138 (25,6 %)	0,71 (0,51)	0,21 (0,58)	-0,02 (0,58)
Gp4 « Désengagé »	95 (17,6 %)	-0,70 (0,50)	0,58 (0,58)	-0,73 (0,69)
Gp5 « Burnout »	84 (15,6 %)	1,10 (0,64)	1,30 (0,44)	-1,27 (0,49)

Figure 10

Histogramme des scores Z d'épuisement, de cynisme et d'engagement dans le travail scolaire par profil (N = 540)



Le premier groupe, appelé « Engagé », est caractérisé par un score d'épuisement moyen, un score plutôt faible de cynisme et le score le plus élevé d'engagement. Il représente 22,4 % de l'échantillon total. Le deuxième groupe, « Détendu », représentant 18,9 % de l'échantillon, est caractérisé par les scores les plus faibles d'épuisement et de cynisme et un score relativement élevé d'engagement. Le troisième groupe, « Épuisé » se caractérise par un épuisement assez élevé, un cynisme légèrement plus élevé que la moyenne et un engagement moyen. Il représente 25,6 % de l'échantillon. Le quatrième groupe, « Désengagé », représente 17,6 % de l'échantillon et se caractérise par un épuisement et un engagement faibles mais un cynisme élevé. Enfin, le cinquième groupe « Burnout », représente 15,6 % de l'échantillon et se caractérise par les niveaux les plus élevés d'épuisement comme de cynisme et le score le plus faible d'engagement.

1.2.2. Comparaison des profils

Afin de comparer les caractéristiques socio-démographiques associées aux cinq profils identifiés, une série d'ANOVAs avec tests post-hoc de Bonferroni (ou Games-Howell en cas de variances inégales) et de Chi2 ont été réalisés. Leurs résultats sont présentés dans les sections suivantes par catégorie de variables en présentant d'abord les caractéristiques d'origine socio-démographiques, puis celles liées aux parcours scolaire et habitudes de vie, les variables liées au vécu du covid-19 et enfin celles liées aux niveaux scolaires et aux intentions d'orientation.,

Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée

1.2.2.1. Caractéristiques socio-démographiques

L'effet de l'âge sur la composition des groupes a été testé au moyen d'une ANOVA à un facteur, les résultats sont présentés dans le tableau 10. Les différences entre profils concernant les variables socio-démographiques, de nature catégorielle, ont été testés par des tests de Chi2 dont les résultats sont présentés dans le tableau 11.

Tableau 10 – Comparaison des cinq profils pour l'âge par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni)

Variables	Gp 1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Epuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout	<i>F, p, Eta2</i>
Age (<i>N</i> = 540)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	16 ^a (1,00)	15,61 (1,08)	16,16 ^a (0,95)	16,06 ^a (0,97)	16,12 ^a (1,06)	<i>F</i> (4,535) = 20,756 < .001 0,037
Post-hoc	^a Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					

Le résultat de l'ANOVA montre un effet de l'âge sur la constitution des profils ($F(4,535) = 20,756 ; p < .001$). La taille d'effet est faible⁴⁴ cependant, et seul le groupe « Détendu » se distingue des autres, avec une moyenne d'âge plus faible.

Tableau 11 – Comparaisons des cinq profils selon les variables socio-démographiques catégorielles par Chi2

Variable	Gp1 Engagé	Gp2 Détendu	Gp3 Epuisé	Gp4 Désengagé	Gp5 Burnout	Chi2, <i>p</i> , <i>V</i> de Cramer
Genre (<i>N</i> = 525)						
Filles <i>n</i> = 366 (69,7 %)	89 (74,8 %)	52 (51 %)	108 (81,2 %)	52 (56,5 %)	65 (82,3 %)	40,212 < .001 0,277
Garçons <i>n</i> = 159 (30,3 %)	30 (25,2 %)	50 (49 %)	25 (18,8 %)	40 (43,5 %)	14 (17,7 %)	

⁴⁴ L'interprétation des tailles d'effet basées sur des Eta2 est fondée sur les repères communément admis dans le cas des corrélations avec des valeurs strictement inférieures à 0,16 considérés comme faibles, des valeurs comprises entre 0,16 et 0,35 considérées comme moyennes et de valeurs supérieures ou égales à 0,36 considérées comme élevées.

Partie empirique

Variable	Gp1 Engagé	Gp2 Détendu	Gp3 Épuisé	Gp4 Désengagé	Gp5 Burnout	Chi2, <i>p</i> , <i>V</i> de Cramer
Nombre de frères et sœurs (N = 540)						
Enfant unique <i>n</i> = 64 (11,9 %)	16 (13,2 %)	15 (42,1 %)	15 (16,4 %)	9 (9,5 %)	9 (10,7 %)	
Un-e <i>n</i> = 238 (44,1 %)	51 (42,1 %)	41 (40,2 %)	72 (52,2 %)	44 (46,3 %)	30 (35,7 %)	14,869
Deux <i>n</i> = 157 (29,1 %)	38 (31,4 %)	32 (31,4 %)	35 (25,4 %)	27 (28,4 %)	25 (29,8 %)	.534
Trois <i>n</i> = 41 (7,6 %)	9 (7,4 %)	5 (4,9 %)	10 (7,2 %)	8 (8,4 %)	9 (6,4 %)	0,083
Quatre ou plus <i>n</i> = 40 (7,4 %)	7 (5,8 %)	9 (8,8 %)	6 (4,3 %)	7 (7,4 %)	11 (13,1 %)	
Rang dans la fratrie (N = 537)						
Enfant unique <i>n</i> = 64 (11,9 %)	16 (13,2 %)	15 (15 %)	15 (10,9 %)	9 (11,2 %)	9 (10,7 %)	
Premier <i>n</i> = 209 (38,9 %)	50 (41,3 %)	42 (38,9 %)	52 (37,7 %)	33 (36,6 %)	32 (38,1 %)	12,420
Deuxième <i>n</i> = 172 (32 %)	35 (29,8 %)	24 (32 %)	55 (44,2 %)	30 (30,1 %)	28 (33,3 %)	.413
Troisième ou plus <i>n</i> = 92 (17,1 %)	20 (16,5 %)	19 (19 %)	16 (11,6 %)	22 (16,1 %)	15 (17,9 %)	0,088
Type de foyer (N = 506)						
Deux parents <i>n</i> = 368 (72,7 %)	85 (77,3 %)	78 (78,8 %)	90 (68,7 %)	64 (71,1 %)	51 (67,1 %)	5,379
Un seul parent <i>n</i> = 138 (27,3 %)	25 (22,7 %)	21 (21,2 %)	41 (31,3 %)	26 (28,9 %)	25 (32,9 %)	.251
Taille du foyer (N = 538)						
Deux personnes <i>n</i> = 46 (8,6 %)	10 (8,3 %)	7 (6,9 %)	8 (5,8 %)	11 (11,6 %)	10 (11,9 %)	
Trois personnes <i>n</i> = 147 (27,3 %)	32 (26,4 %)	28 (27,7 %)	46 (33,6 %)	22 (23,2 %)	19 (22,6 %)	13,069
Quatre personnes <i>n</i> = 195 (36,2 %)	42 (34,7 %)	35 (34,7 %)	51 (37,2 %)	41 (43,2 %)	26 (31 %)	.364
Cinq personnes ou plus <i>n</i> = 150 (27,9 %)	37 (30,6 %)	31 (30,7 %)	32 (23,4 %)	21 (22,1 %)	29 (34,5 %)	0,090
Niveau d'études des parents (N = 442)						
Aucun parent n'est diplômé du supérieur <i>n</i> = 86 (19,5 %)	13 (12 %)	16 (18,6 %)	26 (23,6 %)	17 (23,6 %)	14 (21,2 %)	
Un parent est diplômé du supérieur <i>n</i> = 115 (26 %)	23 (21,3 %)	16 (18,6 %)	35 (31,8 %)	23 (31,9 %)	18 (27,3 %)	17,453
Les deux parents sont diplômés du supérieur <i>n</i> = 241 (54,5 %)	72 (66,7 %)	54 (62,8 %)	49 (44,5 %)	32 (44,4 %)	34 (51,5 %)	.026

Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée

Le résultat du test de Chi2 réalisé montre un effet du genre sur la composition des profils ($\chi^2(4) = 40,212 ; p < .001$) avec une intensité d'association faible⁴⁵. Les filles sont sur-représentées dans les groupes « Épuisé » et « Burnout » et sous-représentées dans le groupe « Désengagé ». En ce qui concerne les variables liées à la composition du foyer, la série d'analyses réalisées à l'aide des tests de Chi2 ne révèle aucune différence entre les profils selon le nombre de frères et sœurs, le rang dans la fratrie, le type de foyer ou la taille du foyer. Enfin, le niveau d'études des parents est lié (faiblement) à la composition des groupes ($\chi^2(8) = 17,453 ; p = .026$). Les élèves dont aucun parent n'a fait d'études supérieures sont sous-représentés dans le groupe « Engagé » et ceux dont les deux parents ont fait des études supérieures sont sur-représentés dans le groupe « Détendu » et sous-représentés dans les groupes « Épuisé » et « Désengagé ».

1.2.2.2. Parcours scolaire et leurs habitudes de vie

Les résultats des comparaisons de groupe selon les variables liées aux parcours scolaires et aux habitudes de vie sont décrits dans les tableaux 12 et 13.

⁴⁵ Dans le cas des tailles d'effet basés sur des V de Cramer, l'interprétation est basée sur les normes communément admises considérant des valeurs strictement inférieures à 0,3 comme faibles, comprises entre 0,3 et 0,5 comme moyennes et supérieures à 0,5 comme élevées.

Tableau 12 – Comparaisons des cinq profils selon les variables relatives aux habitudes de vie par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell)

Variabiles	Gp 1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Epuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout	<i>F, p, Eta2</i>
Temps consacré à une activité encadrée (<i>N</i> = 307)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	0,16 (1,02)	-0,03 (1,14)	-0,19 (0,71)	-0,03 (1,16)	-0,14 (0,70)	<i>F</i> (4,302) = 1,307 .267 0,017
Post-hoc	Aucun des groupes ne diffère des autres au seuil de .05					
Heure de Coucher (<i>N</i> = 540)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	22:30 ^a (1:03)	22:16 ^a (0:56)	22:39 ^a (1:00)	23:15 ^b (1:16)	23:17 ^b (1:18)	<i>F</i> ¹ (4,248) = 5,886 < .001 0,041
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Heure de lever (<i>N</i> = 539)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	6:30 (0:28)	6:33 (0:31)	6:25 (0:43)	6:36 (0:37)	6:29 (0:39)	<i>F</i> (4,534) = 1,355 .249 0,010
Post-hoc	Aucun des groupes ne diffère des autres au seuil de .05					
Temps de sommeil ⁴⁶ (<i>N</i> = 539)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	7:59 ^{a-b} (1:02)	8:16 ^a (0:57)	7:46 ^{b-c} (1:01)	7:20 ^{c-d} (1:16)	7:12 ^d (1:24)	<i>F</i> (4,534) = 14,605 < .001 0,099
Post-hoc	^{a-b-c-d} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Placement Devant ⁴⁷ (<i>N</i> = 540)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	0,18 ^a (0,99)	0,18 ^a (1,12)	0,13 ^a (0,95)	-0,34 ^b (0,09)	-0,34 ^b (0,1)	<i>F</i> (4,535) = 8,003 < .001 0,056
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Placement au milieu (<i>N</i> = 540)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	0,13 (0,98)	-0,01 (1,04)	0,06 (0,96)	-0,09 (0,97)	-0,03 (1,04)	<i>F</i> (4,535) = 0,837 .502 0,006
Post-hoc	Aucun des groupes ne diffère des autres au seuil de .05					
Placement derrière (<i>N</i> = 540)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	-0,19 ^a (0,87)	-0,23 ^a (0,97)	-0,10 ^a (0,93)	0,3 ^b (1,06)	0,34 ^b (1,07)	<i>F</i> (4,535) = 7,752 < .001 0,055
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					

¹ *F* de Welch

En ce qui concerne les habitudes en dehors de l'école, les résultats montrent que la pratique d'une activité encadrée en dehors de l'école (conservatoire, club sportif etc.) différencie faiblement les groupes ($\chi^2(4) = 21,062$; $p < .001$). Cependant, il n'y a pas de différence entre les groupes en ce qui concerne le temps consacré à cette activité. On constate que les groupes se ressemblent selon leur

⁴⁶ Le temps de sommeil a été calculé en soustrayant l'heure de coucher de l'heure de lever.⁴⁷ Les réponses aux questions portant sur le placement en classe étaient cotées en fonction de la fréquence sur une échelle de Likert en quatre points « à aucun cours » à « à tous les cours ».

Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée

horaire de lever les jours d'école alors qu'ils se différencient sur leur horaire de coucher ($F(4,248) = 5,886 ; p < .001$) et leur temps de sommeil ($F(4,534) = 14,605 ; p < .001$). Les élèves des groupes « Désengagé » et « Burnout » se couchent plus tard que ceux des trois autres groupes et sont ceux qui ont les temps de sommeil le plus court.

Pour les habitudes scolaires, les ANOVAs montrent que les groupes se différencient faiblement sur leur tendance à se placer devant ($F(4,535) = 8,003 ; p < .001$) ou derrière ($F(4,535) = 7,752 ; p < .001$) en classe. Il n'y a pas de différence concernant le fait de choisir de se placer au milieu de la classe. Les élèves des groupes « Désengagés » et « Burnout » se placent significativement plus souvent au fond de la classe et moins souvent devant que les groupes « Engagé », « Détendu » et « Épuisé ». Enfin, tous les motifs d'absence distinguent les profils. Le fait de s'être absenté au moins une fois durant l'année parce qu'on était malade est le motif qui distingue le plus les différents profils ($\chi^2(4) = 41,701 ; p < .001$). Les élèves du profil « Burnout » sont les plus nombreux à s'être absenté pour ce motif. Puis, vient le motif « pour aider un membre de ma famille » ($\chi^2(4) = 35,862 ; p < .001$), associé également modérément à la composition des groupes. Ici encore, ce sont les élèves du profil « Burnout » qui sont les plus nombreux à déclarer s'être absenté pour ce motif. De même, pour le motif de manquer d'intérêt pour les matières dispensées ($\chi^2(4) = 33,440 ; p = .001$), le motif de vouloir « traîner avec des copains » ($\chi^2(4) = 30,492 ; p < .001$), de manquer d'intérêt pour la pédagogie employée en cours ($\chi^2(4) = 27,555 ; p < .001$), de devoir réaliser une tâche scolaire plus urgente ($\chi^2(4) = 23,571 ; p < .001$). Les autres motifs d'absence sont associés de manière faible mais toujours significative avec l'appartenance aux profils. Là encore, les élèves du profil « Burnout » sont plus nombreux à déclarer avoir manqué les cours au moins une fois car ils s'étaient levés trop tard ($\chi^2(4) = 17,910 ; p = .001$), ou pour se rendre à rendez-vous médical ($\chi^2(4) = 14,608 ; p = .006$). Enfin, le motif « Autre » distingue les groupes de la même manière ($\chi^2(4) = 18,151 ; p = .001$).

Tableau 13 – Comparaison des cinq profils selon les variables catégorielles relatives aux habitudes et au parcours scolaire par Chi2

Variable	Gp1 Engagé	Gp2 Détendu	Gp3 Epuisé	Gp4 Désengagé	Gp5 Burnout	Chi2, <i>p</i> , <i>V</i> de Cramer
Pratique d'une activité extra-scolaire encadrée (N = 540)						
Non <i>n</i> = 209 (38,7 %)	36 (29,8 %)	27 (26,5 %)	57 (41,3 %)	44 (46,3 %)	45 (53,6 %)	21,062
Oui <i>n</i> = 331 (61,3 %)	85 (70,2 %)	75 (73,5 %)	81 (58,7 %)	51 (53,7 %)	39 (46,4 %)	<.001 0,197
Type d'environnement du lycée⁴⁸ (N = 540)						
Grande ville <i>n</i> = 88 (16,3 %)	16 (13,2 %)	13 (12,7 %)	23 (16,7 %)	22 (23,2 %)	14 (16,7 %)	6,535
Urbain <i>n</i> = 278 (51,5 %)	68 (56,2 %)	57 (55,9 %)	69 (50 %)	44 (46,3 %)	40 (47,6 %)	.588
Rural <i>n</i> = 174 (32,2 %)	37 (30,6 %)	32 (31,4 %)	46 (33,3 %)	29 (30,5 %)	30 (35,7 %)	0,078
Type de lycée (N = 522)						
Public <i>n</i> = 481 (92,1 %)	105 (90,5 %)	90 (94,7 %)	123 (91,1 %)	86 (92,5 %)	77 (92,8 %)	1,565 .815
Privé <i>n</i> = 41 (7,9 %)	11 (9,5 %)	5 (5,3 %)	12 (8,9 %)	7 (7,5 %)	6 (7,2 %)	0,055
Classe (N = 534)						
Seconde <i>n</i> = 178 (33,3 %)	41 (34,2 %)	55 (53,9 %)	32 (23,4 %)	28 (30,4 %)	22 (26,5 %)	28,827
Première <i>n</i> = 201 (37,6 %)	43 (35,8 %)	30 (29,4 %)	60 (43,8 %)	35 (38 %)	33 (39,8 %)	<.001 0,164
Terminale <i>n</i> = 155 (29 %)	36 (30 %)	17 (16,7 %)	45 (32,8 %)	29 (31,5 %)	28 (33,7 %)	
Voie scolaire de première ou terminale (N = 371)						
Générale <i>n</i> = 302 (81,4 %)	71 (85,5 %)	34 (68 %)	96 (89,7 %)	48 (70,6 %)	53 (84,1 %)	17,323
Technologique ou Professionnelle <i>n</i> = 69 (18,6 %)	12 (14,5 %)	16 (32 %)	11 (10,3 %)	20 (29,4 %)	10 (15,9 %)	.002 0,216
Maladie chronique ou handicap⁴⁹ (N = 540)						
Non <i>n</i> = 479 (88,7 %)	109 (90,1 %)	93 (91,2 %)	121 (87,7 %)	84 (88,4 %)	72 (85,7 %)	1,753 .781
Oui <i>n</i> = 61 (11,3 %)	12 (9,9 %)	9 (8,8 %)	17 (12,3 %)	11 (11,6 %)	12 (14,3 %)	0,057

⁴⁸ Grande ville correspond à la réponse « Grande ville (une ville de plus de 100 000 habitants) », Urbain à « Ville de périphérie (une petite ville entourée d'autres villes) » et rural à « Ville rurale ou village (une petite ville entourée de campagne) »

⁴⁹ Les réponses oui aux questions sur la présence d'une maladie chronique et d'un handicap ont été regroupées.

Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée

Variable	Gp1 Engagé	Gp2 Détendu	Gp3 Epuisé	Gp4 Désengagé	Gp5 Burnout	Chi2, <i>p</i> , <i>V</i> de Cramer
Prédiction de réussite ⁵⁰ (N = 540)						
Non <i>n</i> = 48 (8,9 %)	<5	<5	9 (6,5 %)	9 (9,5 %)	29 (34,5 %)	88,817 < .001
Oui <i>n</i> = 492 (91,1 %)	120 (99,2 %)	102 (100 %)	129 (93,5 %)	86 (90,5 %)	55 (65,5 %)	0,406
Souhait d'abandon (N = 540)						
Non <i>n</i> = 494 (91,5 %)	120 (99,2 %)	100 (98 %)	132 (95,7 %)	76 (80 %)	66 (78,6 %)	51,932 < .001
Oui <i>n</i> = 46 (8,5 %)	<5	<5	6 (4,3 %)	19 (20 %)	18 (21,4 %)	0,310
Motif d'absence ⁵¹ : Maladie (N = 540)						
Jamais <i>n</i> = 244 (45,2 %)	66 (54,5 %)	68 (66,7 %)	53 (38,4 %)	36 (37,9 %)	21 (25 %)	41,701 < .001
Au moins une fois <i>n</i> = 296 (54,8 %)	55 (45,5 %)	34 (33,3 %)	85 (61,6 %)	59 (62,1 %)	63 (75 %)	0,278
Motif d'absence : RDV médical (N = 540)						
Jamais <i>n</i> = 269 (49,8 %)	64 (52,9 %)	63 (61,8 %)	69 (50 %)	44 (46,3 %)	29 (34,5 %)	14,608 .006
Au moins une fois <i>n</i> = 271 (50,2 %)	57 (47,1 %)	39 (38,2 %)	69 (50 %)	51 (53,7 %)	55 (65,5 %)	0,164
Motif d'absence : Levé tard (N = 540)						
Jamais <i>n</i> = 437 (80,9 %)	108 (89,3 %)	86 (84,3 %)	113 (81,9 %)	74 (77,9 %)	56 (66,7 %)	17,910 .001
Au moins une fois <i>n</i> = 103 (19,1 %)	13 (10,7 %)	16 (15,7 %)	25 (18,1 %)	21 (22,1 %)	28 (33,3 %)	0,182
Motif d'absence : Désintérêt pour les matières (N = 540)						
Jamais <i>n</i> = 471 (87,2 %)	115 (95 %)	95 (93,1 %)	123 (89,1 %)	79 (83,2 %)	59 (70,2 %)	33,440 .001
Au moins une fois <i>n</i> = 69 (12,8 %)	6 (5 %)	7 (6,9 %)	15 (10,9 %)	16 (16,8 %)	25 (29,8 %)	0,249
Motif d'absence : Désintérêt pour la pédagogie (N = 540)						
Jamais <i>n</i> = 475 (88 %)	116 (95,9 %)	94 (92,2 %)	121 (87,7 %)	83 (87,4 %)	61 (72,6 %)	27,555 < .001
Au moins une fois <i>n</i> = 65 (12 %)	5 (4,1 %)	8 (7,8 %)	17 (12,3 %)	12 (12,6 %)	23 (27,4 %)	0,226

⁵⁰ Les élèves étaient invités à répondre à la question suivante « Penses-tu que tu vas réussir ton année » sur une échelle de Likert en quatre points allant de « Oui, j'en suis sûr-e » à « Non, j'en suis sûr-e »

⁵¹ Les motifs d'absence ont été évalués en demandant aux élèves d'indiquer à quelle fréquence ils s'étaient absenté pour les motifs listés pendant les trente derniers jours.

Partie empirique

Variable	Gp1 Engagé	Gp2 Détendu	Gp3 Epuisé	Gp4 Désengagé	Gp5 Burnout	Chi2, <i>p</i> , <i>V</i> de Cramer
Motif d'absence : Réaliser une tâche scolaire plus urgente (<i>N</i> = 540)						
Jamais <i>n</i> = 473 (87,6 %)	114 (94,2%)	97 (95,1%)	117 (84,8 %)	82 (86,3 %)	63 (75 %)	23,571
Au moins une fois <i>n</i> = 67 (12,4 %)	7 (5,8 %)	5 (4,9 %)	21 (15,2 %)	13 (13,7 %)	21 (25 %)	< .001 0,209
Motif d'absence : Traîner avec des copains (<i>N</i> = 540)						
Jamais <i>n</i> = 504 (93,3 %)	118 (97,5 %)	101 (99 %)	132 (95,7 %)	84 (88,4 %)	69 (82,1 %)	30,492
Au moins une fois <i>n</i> = 36 (6,7 %)	<5	<5	6 (4,3 %)	11 (11,6 %)	15 (17,9 %)	< .001 0,238
Motif d'absence : Aider une personne de sa famille (<i>N</i> = 540)						
Jamais <i>n</i> = 483 (99,4 %)	118 (97,5 %)	98 (96,1 %)	123 (89,1 %)	82 (86,3 %)	62 (73,8 %)	35,862
Au moins une fois <i>n</i> = 57 (10,6 %)	<5	<5	15 (10,9 %)	13 (13,7 %)	22 (26,2 %)	< .001 0,258
Motif d'absence : Autre (<i>N</i> = 540)						
Jamais <i>n</i> = 381 (70,6 %)	90 (85,4 %)	85 (83,3 %)	95 (68,8 %)	64 (67,4 %)	47 (56 %)	18,151
Au moins une fois <i>n</i> = 159 (29,4 %)	31 (25,6 %)	17 (16,7 %)	43 (31,2 %)	31 (32,6 %)	37 (44 %)	.001 0,183

Concernant la scolarité, on ne constate pas d'effet du type de lycée (public ou privé) sur l'appartenance aux groupes, ni de la fréquentation d'un lycée situé dans une grande ville, un environnement urbain ou environnement rural. On constate en revanche un faible effet de la classe fréquentée ($\chi^2(8) = 28,827$; $p < .001$), et de la voie scolaire pour les élèves de première et terminale ($\chi^2(4) = 17,323$; $p = .002$) avec un effet faible. Les élèves scolarisés en voie générale sont sur-représentés dans le groupe « Epuisé » et sous-représentés dans les groupes « Détendu » et « Désengagé ». Pour finir, on observe que la composition des groupes est associée de manière modérée à leur appréciation de leur possible réussite durant l'année à venir ($\chi^2(4) = 88,817$; $p < .001$), et modérément associé à leur souhait d'abandonner leur formation ($\chi^2(4) = 51,932$; $p < .001$). Les élèves du groupe « Burnout » sont plus nombreux à penser qu'ils ne vont pas réussir leur année. Dans ce groupe, comme dans le groupe « Désengagé », les élèves sont plus nombreux à souhaiter abandonner leur formation.

1.2.2.3. Vécu du contexte scolaire lié au Covid-19

Des tests de Chi2 ont été réalisés pour examiner les liens entre l'appartenance aux profils et les variables liées au vécu rapporté par les élèves de leur scolarité pendant et après le confinement. Leurs résultats sont présentés dans le tableau 14.

Tableau 14 – Comparaison des cinq profils selon les variables catégorielles relatives au contexte Covid-19 par Chi2

Variable	Gp1 Engagé	Gp2 Détendu	Gp3 Epuisé	Gp4 Désengagé	Gp5 Burnout	Chi2, <i>p</i> , <i>V</i> de Cramer
Vécu du travail scolaire pendant le confinement (N = 506)						
Moins bien <i>n</i> = 243 (48 %)	52 (44,1 %)	47 (46,1 %)	65 (50 %)	40 (47,1 %)	39 (50,6 %)	35,388 < .001
Pareil <i>n</i> = 168 (33,2 %)	49 (41,5 %)	42 (43,8 %)	43 (33,1 %)	22 (25,9 %)	12 (15,6 %)	0,187
Mieux travaillé <i>n</i> = 95 (18,8 %)	17 (14,4 %)	7 (7,3 %)	22 (24,4 %)	23 (27,1 %)	26 (33,8 %)	
Retour en classe post-confinement (N = 500)						
Non <i>n</i> = 165 (33 %)	36 (30,5 %)	24 (25 %)	42 (33,1 %)	38 (46,3 %)	25 (32,5 %)	35,388 < .001
Oui <i>n</i> = 335 (67 %)	82 (69,5 %)	72 (75 %)	85 (66,9 %)	44 (53,7 %)	52 (67,5 %)	0,187
Confinement de la classe durant l'année précédente (N = 493)						
Non <i>n</i> = 344 (69,8 %)	80 (69,8 %)	68 (72,3 %)	88 (69,9 %)	61 (73,5 %)	47 (62,7 %)	2,637 .620
Oui <i>n</i> = 149 (30,2 %)	35 (30,4 %)	26 (27,7 %)	38 (30,2 %)	22 (26,5 %)	28 (37,3 %)	0,073
Organisation du lycée pendant le Covid (N = 497)						
Organisation habituelle <i>n</i> = 130 (26,2 %)	32 (27,6 %)	39 (41,1 %)	20 (15,7 %)	22 (26,2 %)	17 (22,7 %)	18,633 < .001 0,194
Organisation aménagée <i>n</i> = 367 (73,8 %)	84 (72,4 %)	56 (58,9 %)	107 (84,3 %)	62 (73,8 %)	58 (77,3 %)	
Confinement individuel pendant l'année précédente (N = 506)						
Non <i>n</i> = 364 (71,9 %)	84 (71,2 %)	71 (74 %)	92 (70,8 %)	66 (77,6 %)	51 (66,2 %)	2,928 .570
Oui <i>n</i> = 142 (28,1 %)	34 (33,1 %)	25 (26 %)	38 (29,2 %)	19 (22,4 %)	26 (33,8 %)	0,076

Les groupes diffèrent dans leur vécu du premier confinement. Ils diffèrent faiblement mais significativement dans l'appréciation qu'ils portent sur la qualité de leur travail scolaire pendant le confinement ($\chi^2(8) = 35,388$; $p < .001$) et en ce qui concerne le fait d'être retourné en classe pour les dernières semaines d'école après la fin du confinement ($\chi^2(4) = 9,722$; $p = .045$). Les groupes « Epuisé », « Désengagé » et « Burnout » sont plus nombreux à penser qu'ils ont mieux travaillé pendant la période de confinement. Le fait d'avoir ou non vécu des nouveaux confinements individuels ou de leur classe en entier durant l'année qui précède l'enquête ne permet pas de distinguer les groupes. En revanche, on constate un lien faible mais significatif entre l'organisation du lycée durant l'année qui précède l'enquête et la composition des groupes ($\chi^2(4) = 18,633$; $p < .001$). Les élèves des groupes « Détendu » et « Epuisé » sont plus nombreux à avoir suivi une scolarité selon les modalités d'organisation habituelles l'année passée, plutôt qu'avec des aménagements.

Partie empirique

1.2.2.4. Niveau scolaire et leurs intentions d'orientation

Les résultats des ANOVAs réalisées (voir tableau 15) montrent que les groupes diffèrent quant à leur moyenne scolaire ($F(4,484) = 16,666 ; p < .001$). Les élèves des groupes « Engagé », « Détendu » et « Épuisé » présentent des moyennes scolaires similaires statistiquement. Celles-ci sont plus élevées que celles des groupes « Désengagés » et « Burnout ».

Tableau 15 – Comparaisons des cinq profils selon la moyenne scolaire et les intentions d'orientation post-BAC par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell)

Variables	Gp 1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Épuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout	<i>F, p, eta2</i>
Moyenne scolaire (N = 489)						
Moyenne (e.t.)	15,24 ^a (2)	15,01 ^a (2,17)	14,48 ^a (2,09)	13,25 ^b (2,16)	13,37 ^b (2,35)	$F(4,484) = 16,666$ < .001 0,121
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Orientation ⁵² Université (N = 461)						
Moyenne (e.t.)	3,22 ^a (0,97)	2,9 ^{a-b} (1,08)	3,29 ^a (0,93)	2,58 ^b (1,17)	2,69 ^b (1,94)	$F^1(4,206) = 8,014$ < .001 0,068
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Orientation BTS (N = 455)						
Moyenne (e.t.)	1,76 (0,9)	1,98 (1,22)	1,98 (1,07)	1,73 (0,96)	2,03 (1,04)	$F^1(4,210) = 1,666$.159 0,014
Post-hoc	Aucun des groupes ne diffèrent autres au seuil de .05					
Orientation BUT (N = 436)						
Moyenne (e.t.)	1,8 (0,95)	1,87 (1,10)	1,94 (1,02)	1,74 (1)	1,84 (1)	$F(4,431) = 2,066$.725 0,005
Post-hoc	Aucun des groupes ne diffèrent autres au seuil de .05					
Orientation Autre BAC+3 (N = 455)						
Moyenne (e.t.)	2,43 (1,14)	2,38 (1,20)	2,48 (1,08)	2,23 (1,18)	2,35 (1,16)	$F(4,450) = 2,600$.629 0,006
Post-hoc	Aucun des groupes ne diffèrent autres au seuil de .05					
Orientation CPGE (N = 451)						
Moyenne (e.t.)	2,62 ^a (1,17)	2,54 ^a (1,17)	2,23 ^{a-b} (1,09)	1,72 ^c (1,02)	1,97 ^{b-c} (1,10)	$F^1(4,212) = 10,385$ < .001 0,085
Post-hoc	^{a-b-c} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Orientation Ecole BAC+5 (N = 460)						
Moyenne (e.t.)	3,07 ^a (1,09)	2,86 ^{a-b} (1,20)	2,69 ^{a-b} (1,21)	2,40 ^b (1,19)	2,47 ^b (1,18)	$F^1(4,213) = 5,183$.001 0,045
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Orientation Grande Ecole (N = 454)						
Moyenne (e.t.)	2,38 ^a (1,11)	2,3 ^a (1,12)	2 ^{a-b} (1,09)	1,81 ^{b-c} (1,03)	1,6 ^c (0,8)	$F^1(4,216) = 9,380$ < .001 0,067
Post-hoc	^{a-b-c} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					

⁵² Pour les questions relatives à l'orientation, les élèves étaient invités à indiquer dans quelle mesure ils envisageaient chaque orientation proposée, en utilisant une échelle de Likert en quatre points allant de « Certainement pas » à « Certainement ». Ils avaient également la possibilité de répondre « Je ne sais pas ».

Partie empirique

Variables	Gp 1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Epuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout	<i>F, p, eta2</i>
Orientation Diplôme Pro (N = 472)						
Moyenne (e.t.)	1,36 (0,67)	1,45 (0,77)	1,40 (0,74)	1,67 (0,95)	1,62 (0,89)	$F^1(4,215) = 2,449$.047 0,023
Post-hoc	Aucun des groupes ne diffèrent autres au seuil de .05					
Orientation Travail (N = 461)						
Moyenne (e.t.)	1,48 ^{a-b} (0,81)	1,33 ^a (0,66)	1,6 ^{a-c} (0,9)	2,4 ^d (1,11)	1,87 ^{b-c-d} (1,09)	$F^1(4,211) = 8,152$ < .001 0,069
Post-hoc	^{a-b-c-d} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Niveau d'études visé (N = 447)						
Moyenne (e.t.)	3,93 ^a (0,82)	3,67 ^{a-b} (0,94)	3,72 ^{a-c} (0,87)	3,21 ^b (1,21)	3,46 ^{b-c} (1,11)	$F^1(4,196) = 5,958$ < .001 0,059
Post-hoc	^{a-b-c} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					

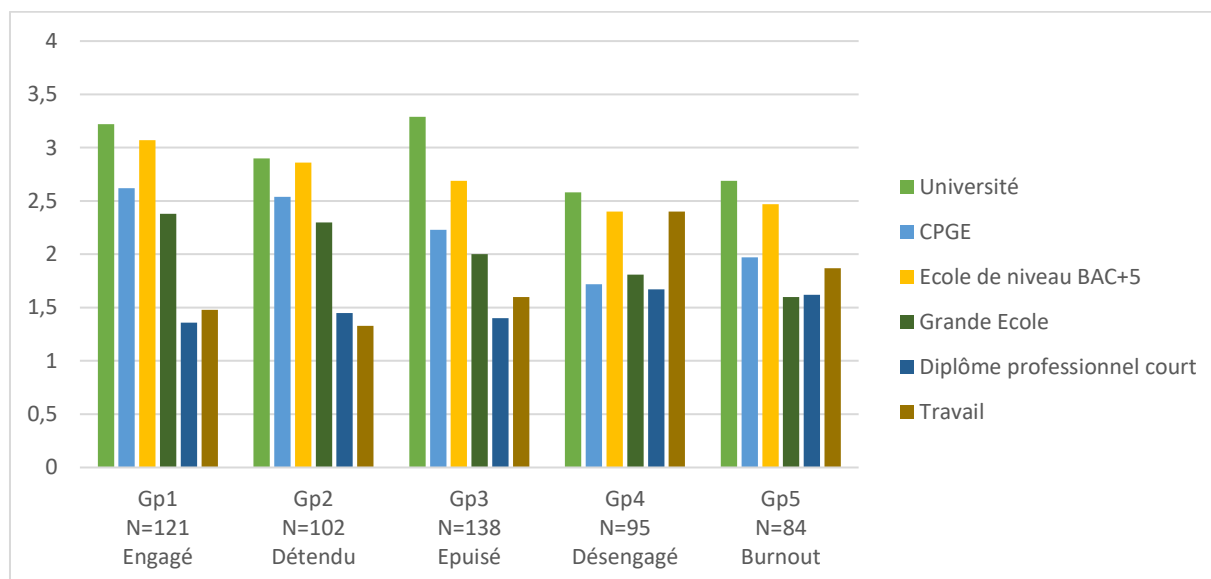
¹ *F de Welch*

Les groupes diffèrent également pour certains choix d'orientation envisagés après le baccalauréat : l'université ($F(4,206) = 8,014$; $p < .001$), les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) [$F(4,212) = 10,385$; $p < .001$], les écoles préparant à des diplômes de niveau master ($F(4,213) = 5,183$; $p = .001$), les Grandes Ecoles ($F(4,216) = 9,380$; $p < .001$), les diplômes professionnels courts ($F(4,215) = 2,449$; $p = .047$), l'insertion dans l'emploi ($F(4,211) = 8,152$; $p < .001$). Ils diffèrent également quant au niveau de formation initiale visé ($F(4,196) = 5,958$; $p < .001$). On ne constate en revanche pas de différence entre les groupes concernant l'intention de s'orienter vers un Brevet de Technicien Supérieur ($F(4,210) = 1,666$; $p = .159$), un Bachelor Universitaire de Technologie ($F(4,431) = 2,066$; $p = .725$) ou une autre formation de niveau Licence ($F(4,450) = 2,600$; $p = .629$).

Les scores des groupes en ce qui concerne les intentions d'orientation sont présentées dans la figure 11. Les tests post-hoc révèlent que les élèves des groupes « Engagé » et « Epuisé » sont ceux qui déclarent la plus forte intention de s'orienter vers l'université ou vers une CPGE après le BAC tandis que ceux des groupes « Désengagé » et « Burnout » sont ceux qui l'envisagent le moins. Les élèves du groupe « Engagé » sont également ceux qui envisagent le plus de s'orienter vers une Ecole menant à un niveau master ou une « Grande Ecole », sans différer statistiquement des groupes « Détendu » et « Epuisé ». Les groupes ne diffèrent pas quant à leur intention de s'orienter vers un diplôme professionnel court. Enfin, les élèves du groupe « Désengagé » sont ceux qui envisagent le plus de chercher du travail après leur baccalauréat. Les élèves du groupe « Engagé » sont ceux qui visent le niveau d'études le plus élevé, sans différer toutefois significativement des groupes « Détendu » et « Epuisé ».

Figure 11

Histogramme des intentions d'orientation en université, CPGE, Ecole de niveau BAC+5, Grande Ecole, Diplôme professionnel court et travail par profil



Enfin, les Chi2 réalisés (voir tableau 16) montrent que les groupes diffèrent en ce qui concerne la certitude quant à leur choix d'études ($\chi^2(4) = 11,538 ; p = .021$), mais pas pour la certitude quant au choix de métier ($\chi^2(4) = 3,562 ; p = .469$). Les élèves du groupe « Engagé » sont ceux qui semblent les plus sûrs de leur choix d'études tandis que ceux du groupe « Burnout » sont ceux qui semblent les moins certains.

Tableau 16 – Comparaisons des cinq profils pour les variables de certitude vocationnelle catégorielles par Chi2

Variable	Gp1 Engagé	Gp2 Détendu	Gp3 Épuisé	Gp4 Désengagé	Gp5 Burnout	Chi2, p, V de Cramer
Certitude quant au choix d'études post-BAC (N = 508)						
Incertitude n = 181 (35,6 %)	31 (27,2 %)	29 (30,5 %)	46 (34,8 %)	38 (42,2 %)	37 (48,1 %)	11,538 .021 0,151
Certitude n = 327 (64,4 %)	83 (72,8 %)	66 (69,5 %)	86 (65,2 %)	52 (57,8 %)	40 (51,9 %)	
Certitude quant au choix de métier (N = 508)						
Incertitude n = 238 (46,9 %)	49 (43 %)	40 (42,1 %)	68 (51,5 %)	41 (45,6 %)	40 (51,9 %)	3,562 .469 0,084
Certitude n = 270 (53,1 %)	65 (57 %)	55 (57,9 %)	64 (48,5 %)	49 (54,4 %)	37 (48,1 %)	

Pour terminer, le tableau 17 décrit l'ensemble des variables dont l'association avec les profils a été testé avec leur seuil de significativité. Les tailles d'effet les plus importantes sont observées pour la prédiction de réussite, le souhait d'abandon ainsi que la certitude quant au choix d'études.

Tableau 17 – Résumé des différences les plus saillantes entre profils pour les variables significativement associées

Variables	Gp 1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Épuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout
Caractéristiques socio-démographiques					
Age		Plus jeune			
Genre	Plus de filles	Plus de garçons	Plus de filles	Plus de garçons	Plus de filles
Niveau d'études des parents	Plus diplômés	Plus diplômés	Moins diplômés	Moins diplômés	
Parcours scolaire et habitudes					
Heure de coucher	Avant 23h	Avant 23h	Avant 23h	Après 23h	Après 23h
Temps de sommeil		Le plus long			Le plus court
Placement devant	Plus fréquent	Plus fréquent	Plus fréquent	Plus rare	Plus rare
Placement derrière	Plus rare	Plus rare	Plus rare	Plus fréquent	Plus fréquent
Pratique d'une activité encadrée	Plus fréquente	Plus fréquente		Moins fréquente	Moins fréquente
Classe		Plus fréquent en Seconde	Moins fréquent en Seconde		Moins fréquent en Seconde
Voie scolaire		Plus fréquent en voie techno	Plus fréquent en voie générale	Plus fréquent en voie techno	
Prédiction de réussite	Positive	Positive			Négative
Souhait d'abandon				Plus fréquent	Plus fréquent
Absence pour maladie	Plus rare	Plus rare			Plus fréquent
Absence pour RDV médical	Plus rare				Plus fréquent
Absence pour s'être levé tard	Plus rare	Plus rare			Plus fréquent
Absence pour être désintéressé par la pédagogie	Plus rare				Plus fréquent
Absence pour réaliser une tâche scolaire plus urgente	Plus rare	Plus rare			Plus fréquent
Absence pour traîner avec des copains	Plus rare	Plus rare			Plus fréquent
Absence pour aider une personne de la famille	Plus rare	Plus rare			Plus fréquent
Absence pour autre motif	Plus rare	Plus rare			Plus fréquent

Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée

Variables	Gp 1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Épuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout
Contexte scolaire lié au Covid-19					
Vécu du travail scolaire pendant le confinement	Plus souvent « pareil »	Plus souvent « pareil »	Plus souvent « mieux »	Plus souvent « mieux »	Plus souvent « mieux »
Retour en classe après le confinement		Plus fréquent		Plus rare	
Organisation du lycée pendant le Covid-19		Plus souvent organisation habituelle	Plus souvent organisation aménagée		
Niveau scolaire et intentions d'orientation					
Moyenne scolaire	Meilleure	Meilleure	Meilleure	Moins bonne	Moins bonne
Intention d'aller à l'Université	Plus forte		Plus forte	Moins forte	Moins forte
Intention d'aller en CPGE	Plus forte	Plus forte		Moins forte	
Intention d'aller en école BAC+5	Plus forte			Moins forte	Moins forte
Intention d'aller en « Grande Ecole »	Plus forte	Plus forte			Moins forte
Intention d'aller travailler		Moins forte		Plus forte ¹	
Niveau d'études visé	Plus élevé			Moins élevé ¹	
Certitude quant au choix d'études	Plus forte				Moins forte

¹Ne diffère pas du profil « Burnout »

1.3. Discussion partielle de l'étude 1-a

Le premier objectif de cette étude était de mettre en évidence des profils de burnout scolaire et d'engagement dans le travail scolaire chez des lycéens français. En effet, quelques études ont montré que ces variables pouvaient être associées diversement chez les lycéens mais elles ont été menées seulement auprès d'échantillons finlandais et états-uniens (Salmela-Aro et al., 2016; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Or, il semble important de pouvoir établir l'existence de ces profils dans d'autres populations afin de contribuer à établir ou non leur universalité. Le second objectif était d'examiner les variables socio-démographiques et scolaires associées à ces profils. Les résultats montrent que, comme attendu, les lycéens français ont des profils variés d'engagement dans le travail scolaire, d'épuisement et de cynisme. L'analyse a mis en évidence cinq profils de lycéens représentant cinq combinaisons distinctes selon leurs scores d'engagement dans le travail scolaire, d'épuisement et de cynisme.

Le groupe « Engagé » représente 22,4 % des élèves de notre échantillon et se caractérise par le niveau le plus élevé d'engagement dans le travail scolaire parmi les cinq profils, un niveau d'épuisement dans la moyenne de l'échantillon global et un niveau de cynisme faible. Ces élèves ont

rarement des parents ayant un faible niveau d'études et pratiquent plus souvent une activité extra-scolaire encadrée. La pratique d'une activité encadrée pourrait être le signe d'un bon équilibre travail scolaire/vie privée mais pourrait aussi être liée au milieu social plus favorisé de ces élèves (Bousquet & Caille, 2022). Ils montrent des signes d'engagement comportemental dans leur scolarité : ils se couchent relativement tôt, préfèrent s'asseoir devant en classe et s'absentent peu de l'école, quel que soit le motif, ce qui confirme le lien déjà mis en évidence entre engagement dans le travail scolaire et engagement comportemental dans les études (M.-T. Wang et al., 2018). Ils ont de bons résultats scolaires, confirmant l'association déjà montrée entre engagement dans le travail scolaire et performance académique (Widlund et al., 2018). Les élèves du groupe « Engagé » sont optimistes quant à leurs chances de réussir leur année et n'envisagent pas d'abandonner leur formation. Ils sont plus nombreux que les autres à penser que la qualité de leur travail n'a pas été affectée (négativement ou positivement) pendant le confinement, suggérant une bonne adaptation aux modifications que cette période a impliqués. Ils sont plutôt certains de leur choix d'étude après le lycée et visent un niveau d'étude élevé et des formations ambitieuses. Ainsi, ces élèves semblent bénéficier d'un bon équilibre entre travail et vie personnelle et mettre en place des habitudes de vie propices à un bon fonctionnement scolaire. Ils sont en réussite, persévérants, sûrs d'eux et ambitieux en ce qui concerne leurs choix d'études supérieures.

Dans le groupe « Détendu », qui représente 18,9 % de l'échantillon total, les lycéens sont caractérisés par un niveau d'engagement dans le travail scolaire relativement élevé (mais plus faible que dans le groupe « Engagé »), ainsi que les niveaux d'épuisement et de cynisme les plus faibles parmi les cinq profils. Les garçons y sont sur-représentés, ce qui pourrait refléter une tendance générale des garçons à se montrer plus décontractés à l'école et qui est parfois interprété comme une conformation à la norme de leur genre (Demanet et al., 2013). Mais cela peut être également le reflet d'une moindre tendance à être stressé, qui est régulièrement mise en évidence dans les études, notamment liée au fait que les garçons ont une confiance plus forte dans leurs capacités à faire face aux situations (Anniko et al., 2019; Haugan et al., 2021). La moyenne d'âge est significativement plus faible que celle des autres groupes et ces élèves sont sur-représentés en seconde et en voies professionnelle et technologique. Ces observations suggèrent que ces élèves pourraient être confrontés à moins de situations stressantes, soit parce qu'ils sont au tout début de leur scolarité au lycée, soit parce qu'ils sont scolarisés dans des voies qui génèrent de moindres demandes.

Les élèves de ce groupe ont souvent deux parents ayant suivi des études supérieures, comme ceux du groupe « Engagé ». Le fait d'avoir des parents disposant d'un niveau élevé d'éducation pourrait constituer une ressource pour ces élèves. Soit parce que de tels parents peuvent, plus que les autres, fournir une aide instrumentale pour les apprentissages scolaires, soit parce que leurs conditions

Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée

matérielles de vie sont meilleures, permettant plus d'échanges en famille de nature à renforcer le capital émotionnel des enfants (Bodovski et al., 2021). Comme les élèves du groupe « Engagé », les élèves « Détendus » présentent des signes d'engagement comportemental. Ils ont de bons résultats scolaires, se couchent tôt, se placent devant en classe, pratiquent une activité encadrée en dehors de l'école, s'absentent peu. Ils pensent qu'ils vont réussir leur année et n'envisagent pas d'abandonner leur formation. En termes d'orientation, ils ne diffèrent pas du groupe « Engagé ».

Il y a ainsi peu de différences entre le groupe « Détendu » et le groupe « Engagé ». Le fait que le profil « Détendu » se retrouve plus souvent chez les élèves de début de lycée et dans les voies professionnelles et technologiques, ainsi que les niveaux extrêmement faibles d'épuisement dans ce groupe, suggèrent que ce sont des élèves qui ont sans doute moins été confrontés à des stressors scolaires que ceux du groupe « Engagé ».

Le profil « Épuisé » comprend 25,6 % de l'échantillon et se caractérise par un niveau d'engagement dans le travail scolaire moyen, un épuisement relativement élevé et un cynisme moyen. Les filles sont sur-représentées dans ce profil, ce qui pourrait refléter leur plus grande vulnérabilité au stress et à l'anxiété scolaire (Haugan et al., 2021; Högberg et al., 2020; Wuthrich et al., 2020). Ce groupe est le moins avantageux en termes de niveau d'études des parents, avec le groupe « Désengagé ». Leur profil d'engagement comportemental est moins net que celui des groupes « Engagé » et « Détendu » : ces élèves ont de bons résultats scolaires et préfèrent s'asseoir devant en classe, mais ils déclarent plus fréquemment avoir mieux travaillé pendant le confinement qu'en classe et ont moins fréquemment repris l'école pour les dernières semaines de classe après le confinement, ce qui pourrait traduire une forme d'anxiété liée à l'école. Ce profil est sous-représenté en seconde et sur-représenté en première et en voie générale. En termes de projets d'orientation, il se distingue peu des autres. Au final, ce groupe semble être dans un état de tension, sans que cela ne se traduise par une moindre performance ou des ambitions scolaires diminuées. On peut cependant s'interroger sur le risque à long terme, pour leur bien-être et leur santé.

Le profil « Désengagé » comprend 17,6 % de l'échantillon total et inclut des élèves présentant des niveaux faibles d'engagement dans le travail scolaire et d'épuisement et un niveau élevé de cynisme. La composition sociale de ce groupe est similaire à celle du groupe « Épuisé » en termes de niveau d'études des parents. Néanmoins, ces élèves ont de moins bons résultats scolaires et montrent des indices de désengagement comportemental : ils se couchent tard, préfèrent s'asseoir au fond de la classe, ont tendance à s'absenter plus fréquemment que les élèves « Engagés », « Détendus » et « Épuisés » (quel que soit le motif) et envisagent plus fréquemment d'abandonner leur formation (20 % du groupe). Ils déclarent plus souvent avoir mieux travaillé pendant le confinement qu'à l'école et sont plus nombreux à déclarer de pas avoir repris l'école lorsque celui-ci a cessé. Les analyses ont

montré que ces élèves sont sur-représentés en voie professionnelle et technologique. Ce groupe envisage des études plus courtes avec moins d'intention de poursuivre à l'université ou dans d'autres filières menant au niveau master et envisage plus souvent de chercher du travail après le lycée. Ainsi, on observe dans ce profil une moindre ambition scolaire et une intention plus importante de quitter la formation, ce qui est cohérent avec la littérature existante qui a déjà mis en évidence un lien entre cynisme et décrochage scolaire (Bask & Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro & Upadaya, 2017).

Enfin, le groupe « Burnout » inclut des élèves ayant les niveaux les plus élevés de tout l'échantillon pour l'épuisement et le cynisme et le plus faible pour l'engagement dans le travail scolaire. Il représente 15,6 % de l'échantillon total. Les filles y sont sur-représentées. Dans ce groupe, les élèves se couchent tard et bénéficient du temps de sommeil le plus faible. Ils pratiquent moins souvent que les autres une activité encadrée en dehors du lycée. Ils ont de moins bons résultats et sont souvent pessimistes quant à leurs chances de réussir leur année. Ils sont 21,4 % à envisager d'abandonner leur formation, ce qui est proche de la fréquence observée dans le profil « Désengagé », et montrent des signes importants de désengagement comportemental. Ils préfèrent se placer au fond de classe et sont les élèves qui déclarent le plus d'absences (quel que soit le motif). Les élèves du groupe « Burnout » sont ceux qui déclarent le plus souvent avoir mieux travaillé pendant le confinement, sans avoir pour autant évité de retourner en classe après la période de confinement. Ces élèves sont aussi les plus incertains de leur choix d'étude après le lycée et sans différer des autres groupes pour le niveau d'étude visé (à part du groupe engagé), ils envisagent moins d'aller à l'université, en CPGE ou dans d'autres filières menant au niveau master. Ces élèves souhaitent poursuivre des études longues tout en ne parvenant pas à se projeter dans les voies proposées par l'enseignement supérieur. Cette difficulté pourrait refléter une entrave dans le processus de développement de l'identité. Une étude d'Erentaité et collaborateurs a en effet montré que le burnout scolaire favorisait les styles d'identité « normatif » et « diffus-évitant » (Erentaité et al., 2018). Le premier style repose sur l'engagement dans une identité sans processus réflexif, le second reflète l'évitement des considérations identitaires. Selon les auteurs, le fait que les élèves ayant des niveaux de burnout plus élevés développent plus souvent ces deux styles identitaires serait le résultat de leur manque de ressources psychiques pour faire face à cette tâche développementale.

Ainsi les élèves de ce groupe semblent nettement en mal être dans leur rapport aux études et cela se manifeste notamment par de moins bons résultats scolaires, des doutes sur leurs capacités à réussir et une difficulté à se projeter dans la suite de leurs études ainsi qu'une tendance à s'absenter.

Étude 1 : État des lieux du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire au lycée

Le premier intérêt de cette étude est de mettre en évidence l'existence d'un groupe de lycéens français particulièrement concernés par le burnout scolaire. Des études précédentes menées en France ont donné des estimations de ce phénomène chez les lycéens mais utilisaient pour certaines un critère non seulement très large (score modéré ou élevé à une échelle de burnout scolaire) mais aussi arbitraire (score n'ayant pas fait l'objet d'un consensus scientifique ; Simoës Perlant et al., 2022; Simoës-Perlant et al., 2023; Zakari et al., 2008). Les analyses menées par le biais d'une approche centrée sur la personne dans cette étude permettent d'estimer que 15,6 % sont dans une situation de mal-être franc dans leur rapport à leur travail scolaire. Deux autres groupes d'élèves peuvent être considérés à risque : ceux ayant un profil « Désengagé » qui représentent 17,6 % de l'échantillon et ceux ayant un profil « Épuisé » qui représentent 26,5 % de l'échantillon.

Un autre intérêt de cette étude est de faire apparaître un groupe « Désengagé », profil qui avait été mis en évidence dans une étude comparable en Finlande (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014) mais pas dans une autre, postérieure, auprès de lycéens finlandais et états-uniens (Salmela-Aro et al., 2016). L'existence de ce groupe interroge les cadres théoriques construits pour expliquer le burnout scolaire. En effet, ce sont des élèves qui ont un cynisme élevé, sans que cela ne semble résulter d'un processus de stress chronique puisque leur niveau d'épuisement est très faible. Cela suggère que la dimension « cynisme » du burnout scolaire pourrait ne pas découler seulement du processus d'épuisement. Si on se réfère au modèle demandes-ressources (Bakker et al., 2014; Bakker & Demerouti, 2007), le cynisme élevé et l'engagement faible de ces élèves en l'absence d'épuisement pourraient résulter d'un processus motivationnel et non d'un processus de stress chronique. En effet, le modèle demandes-ressources suppose l'existence de deux processus. Le premier est un processus de motivation/engagement et le second un processus d'atteinte à la santé/burnout. Il propose que l'engagement et le burnout sont deux processus distincts, la présence de ressources disponibles induisant l'engagement, celle de demandes favorisant le burnout. On peut ainsi faire l'hypothèse que l'absence d'engagement des élèves « Désengagés » soit due à leur peu de ressources personnelles et/ou organisationnelles. On sait que les élèves peu engagés dans leur travail scolaire perçoivent moins de soutien social (Ulmanen, Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2022), ont une moins bonne estime de soi (Cadime et al., 2016; Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Zhao et al., 2021), ont tendance à poursuivre des buts de performance (Tuominen, Juntunen, et al., 2020; Tuominen, Niemivirta, et al., 2020) et ont des compétences scolaires (Widlund et al., 2023) et un sentiment d'efficacité scolaire faibles (Oger, Martin-Krumm, et al., 2022; Teuber et al., 2021; Zhao et al., 2021).

Enfin, les analyses ont permis de distinguer les élèves « Détendus » des élèves « Engagés ». Aucune variable de la présente étude ne permet cependant d'expliquer la différence entre ces deux groupes si ce n'est l'âge et le genre, les élèves étant légèrement plus jeunes et plus souvent des garçons

dans le groupe « Détendu ». Les élèves du groupe « Engagé » sont plus épuisés et plus engagés que ceux du groupe « Détendu ». L'épuisement reflétant l'exposition à un stress scolaire chronique, il se pourrait que les élèves « Engagés » soient plus stressés, possiblement parce qu'ils mettent plus d'enjeu dans leur réussite scolaire, et que cela génère un engagement plus élevé. Autrement dit, un niveau de stress minimal pourrait être nécessaire pour générer un engagement optimal. Rappelons que pour Schaufeli et Bakker en contexte de travail, comme pour Upadyaya et Salmela-Aro en contexte scolaire, l'engagement reflète une forme de « flow » prolongé (Schaufeli & Bakker, 2010; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Le *flow* (ou sentiment autotélique) désigne un état de bien-être intense, intrinsèquement lié à la pratique d'une activité (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Or, selon cette théorie, une des conditions pour que le flow émerge est que l'activité représente un défi pour les compétences de l'individu, sans en excéder les capacités (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014).

2. Étude 1-b : Évolution dans le temps du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire

L'objectif de cette étude 1-b était de décrire l'évolution dans le temps du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire sur une année complète, chez des lycéens français. En effet, si les études sont relativement nombreuses à avoir décrit l'évolution du burnout scolaire, il n'en existe aucune sur l'évolution de l'engagement dans le travail scolaire. De plus, aucune étude sur l'évolution du burnout scolaire n'a été réalisée en France. Or, la structuration des rythmes scolaires étant différente selon les pays, il semble important de disposer de données locales.

Cette étude utilise des données longitudinales. Les analyses qui suivent portent sur les réponses des élèves qui ont répondu durant le premier trimestre de l'année scolaire 2021/2022 (T0) et également au deuxième trimestre (T1), troisième trimestre (T2) et au premier trimestre de l'année 2022/2023 (T3). Seuls les questionnaires complets ont été pris en compte. Au premier temps de mesure, 146 élèves ont complété le questionnaire de manière exhaustive. Ils sont 37 à avoir complété les quatre temps de mesure.

2.1. Plan d'analyses

Pour examiner l'évolution de l'épuisement, du cynisme et de l'engagement dans le travail scolaire sur les autres temps de mesure, une série d'ANOVAs à mesures répétées a été réalisée. Pour chaque analyse, les conditions d'application ont été vérifiées : normalité des distributions, normalité des résidus, test de sphéricité. En cas d'hypothèse de sphéricité vérifiée avec le test de Mauchly, le test de Greenhouse-Geisser a été utilisé. De plus, en cas de test significatif, des comparaisons post-hoc (Bonferroni) ont été réalisées afin de mettre en évidence les différences significatives entre des temps de mesure.

2.2. Analyses préliminaires

Avant de procéder à l'analyse des résultats, l'attrition a été analysée. Les élèves ayant participé à tous les temps de l'étude et ceux ayant abandonné en cours de suivi ont été comparés pour leurs caractéristiques démographiques en termes de : genre, niveau d'études des parents, voie scolaire et classe. Des analyses ont été également menées sur leurs scores dans les variables psychologiques mesurées : stress scolaire moyen, soutien social total, épuisement, cynisme et engagement dans le travail scolaire, leur appartenance aux profils de burnout/engagement établis dans l'étude 1.a, ainsi que sur leur moyenne scolaire.

Pour comparer les élèves ayant abandonné de ceux ayant réalisé le suivi aux quatre temps, une série de *t* de student et de Chi2 ont été réalisés. Les résultats sont présentés en annexe 16. Les résultats montrent que les élèves n'ayant pas complété tous les temps de mesure jusqu'au T3 ont des scores plus élevés de cynisme ($t = -1,938$; $p = .029$), des scores plus faibles d'engagement dans le travail scolaire ($t = 1,917$; $p = .020$) et une moyenne scolaire plus faible ($t = 4,106$; $p < .001$) à T0. Aucune des comparaisons réalisées quant aux variables socio-démographiques ne mettent en évidence de différences significatives entre le groupe des élèves ayant participé au suivi jusqu'à T3 et ceux ayant seulement complété le questionnaire à T0.

2.3. Résultats

Plusieurs facteurs intra-sujets ont été testés afin de vérifier d'éventuels effets d'interaction : classe, genre, pratique d'une activité extra-scolaire encadrée. Seul un effet d'interaction a été détecté, celui du genre avec l'évolution du cynisme (sans effet principal). Aussi, pour cette variable, des analyses séparées ont été réalisées pour les sous-échantillons des garçons et des filles. Le troisième genre « Autre » a été écarté et n'a pas fait l'objet d'une analyse spécifique car dans ce sous-groupe, la distribution de la variable cynisme était éloignée de la normalité.

Comme on peut le voir dans le tableau 18, les résultats des ANOVAs à mesures répétées n'ont pas mis en évidence de différences dans les scores d'épuisement aux différents temps de mesure ($p = .564$). On peut constater en revanche que le cynisme des garçons diminue ($p = .026$), contrairement à celui des filles ($p = .215$). Chez les garçons, les tests post-hoc mettent en évidence que le cynisme à T1, soit au milieu de l'année scolaire, est plus élevé que le cynisme à T3, soit au début de l'année suivante. Enfin, l'engagement dans le travail scolaire varie au fil du temps, diminuant au cours de l'année scolaire puis augmentant au début de la suivante ($p = .003$). Les tests post-hoc révèlent que l'engagement dans le travail scolaire est plus faible à T2, soit en fin d'année scolaire qu'à T3, soit en début de l'année scolaire suivante.

Tableau 18 – Moyennes, écart-types, et résultats des ANOVAs à mesures répétées pour l'épuisement, le cynisme et l'engagement dans le travail scolaire aux quatre temps de mesure (N = 37)

Variable	T0 (Année 1 - 1 ^{er} trim.) <i>M (ET)</i>	T1 (Année 1 - 2 ^{ème} trim.) <i>M (ET)</i>	T2 (Année 1 - 3 ^{ème} trim.) <i>M (ET)</i>	T3 (Année 2 - 1 ^{er} trim.) <i>M (ET)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Epuisement	15,08 (4,3)	14,7 (4,33)	14,41 (4,5)	15,11 (4,87)	0,684	.564
Cynisme Garçons <i>n</i> = 12 <i>Post-hoc</i> : T1 > T3	12,75 (6,63)	11,92 (4,78)	11 (5,46)	9 (4,07)	3,492	.026
Cynisme Filles <i>n</i> = 22	12,82 (4,39)	14,45 (5,39)	14 (5,32)	13,82 (5,36)	1,532	.215
Engagement dans le travail scolaire <i>Post-hoc</i> : T2 > T3	32,57 (11,58)	30,24 (12,73)	28,46 (13,54)	32,86 (13,14)	5,035	.003

2.4. Discussion partielle de l'étude 1-b

L'objectif de cette étude était de décrire l'évolution du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire chez des lycéens français. Pour le moment, les études longitudinales qui ont été publiées sur le burnout scolaire ont produit des résultats mitigés sur son évolution pendant le lycée (Vansoeterstede et al., 2023). Cependant, si on observe plus finement les résultats des études selon la durée de suivi des élèves, on peut observer que les études qui rapportent une augmentation du niveau global de burnout scolaire sont souvent celles qui ont suivi les élèves sur une durée inférieure à un an (Aunola et al., 2018; L. Romano et al., 2021). Au contraire, les études comparant les niveaux de burnout des élèves d'une année scolaire à l'autre rapportent fréquemment une stabilité (Raiziene et al., 2014; Salmela-Aro, Upadyaya, et al., 2017; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014a). Ces conclusions ne sont cependant pas vraies pour toutes les études (Marion et al., 2014; Sorkkila et al., 2018). En ce qui concerne l'engagement dans le travail scolaire, seulement deux études ont produit des données relatives à son évolution en cours de lycée. Menées toutes deux en Finlande, elles rapportent une stabilité d'une année scolaire sur l'autre (Salmela-Aro, Upadyaya, et al., 2017; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b).

Les résultats de la présente étude ne mettent pas en évidence d'évolution des variables mesurées d'une année scolaire sur l'autre. En particulier, l'épuisement des lycéens français est stable sur les quatre temps de mesure. On constate cependant des évolutions au cours d'une année scolaire du cynisme et de l'engagement dans le travail scolaire. Les analyses montrent que le cynisme diminue au premier trimestre de la deuxième année chez les garçons (il reste stable chez les filles) et que l'engagement dans le travail scolaire augmente à la rentrée de la deuxième année. Ainsi, les résultats suggèrent que ces deux variables n'évoluent pas significativement d'une année sur l'autre, puisqu'on

ne constate pas de différence entre les premiers trimestres des deux années évaluées, mais que les variations se situent plutôt au cours de l'année scolaire. Les vacances d'été semblent avoir un effet positif sur le fonctionnement scolaire des élèves relatif à leur travail scolaire, en particulier son aspect plus motivationnel, alors même qu'elles ne diminuent pas le ressenti d'épuisement.

La plupart des études précédemment publiées rapportent des résultats sur des scores globaux de burnout scolaire ou uniquement sur la dimension épuisement (e.g. Evers et al., 2020; M. Y. Lee et al., 2020). La présente étude est donc importante pour l'accumulation des évidences puisqu'elle permet de distinguer des évolutions distinctes de la dimension épuisement et de celle de cynisme. De plus, un apport de la présente étude est de mettre en évidence, grâce à la multiplication des temps de mesure sur une année complète, l'impact des grandes vacances sur les aspects motivationnels du burnout scolaire.

Cette étude ne peut cependant être considérée que comme une approche préliminaire puisqu'elle est fondée sur un faible nombre de sujets. Des répliques sur des panels d'élèves plus larges sont nécessaires pour confirmer ou non ses résultats. De plus, un plus grand nombre de participants permettrait de réaliser des analyses en trajectoires latentes, à même de détecter des sous-groupes d'évolutions distinctes. En effet, plusieurs études suggèrent que l'évolution du burnout scolaire relatée uniquement à un niveau moyen masque une diversité de trajectoires (voir Vansoeterstede et al., 2023 pour une revue de la littérature systématique à ce sujet).

Etude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout scolaire et d'engagement dans le travail scolaire

1. Etude 2-a : Association entre profils de fonctionnement scolaire, attachement au parent et processus transactionnels

L'objectif de cette étude est d'examiner comment les profils d'élèves mis en évidence dans l'étude 1-a sont associés avec les processus transactionnels : stress scolaire perçu, soutien social perçu, coping scolaire. En référence au modèle théorique proposé comme cadre de ce travail⁵³, qui est une adaptation au contexte scolaire du modèle transactionnel (Lazarus & Folkman, 1984; Skinner & Saxton, 2019), l'attachement au parent a également été intégré aux variables de cette étude en tant que ressource personnelle de l'élève.

1.1. Plan d'analyses

Pour identifier des différences entre profils sur les variables de stress scolaire perçu, soutien social perçu, attachement au parent et coping académique, une série d'ANOVAs a été réalisée. Des tests post-hoc de Bonferroni ont également été réalisés. En cas d'inégalité des variances, un F de Welch et un test de Games-Howell ont été utilisés. Suivant les recommandations de Skinner et Saxton (2019), il a été choisi de calculer des scores d'allocation et non des scores moyens par dimension. Chaque score moyen a été divisé par le score total à l'échelle. Ce type de score permet de contrôler un biais courant dans les études sur le coping lié au fait que plus le stress perçu est élevé et plus les individus utilisent des stratégies de coping nombreuses, de toutes sortes. Les scores d'allocation permettent de mettre en valeur la *part* de chaque type de stratégie dans l'ensemble des stratégies mobilisées par un individu.

1.2. Résultats

1.2.1. Stress scolaire perçu

Comme on peut le voir dans le tableau 19, les résultats des ANOVAs montrent qu'il existe des différences significatives entre les profils pour toutes les dimensions de stress scolaire : le stress lié à l'avenir scolaire et professionnel ($F(4,254) = 50,565$; $p < .001$), le stress lié à la surcharge ($F(4,255) = 75,505$; $p < .001$), le stress lié aux relations avec les enseignants ($F(4,250) = 30,447$; $p < .001$), celui lié aux relations avec les camarades ($F(4,249) = 6,483$; $p < .001$), aux relations avec les

⁵³ Voir Chapitre 3 - Burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire : des processus ? partie 5.

parents ($F(4,253) = 18,935$; $p < .001$) et le stress lié aux perturbations extérieures comme le bruit ($F(4,251) = 19,731$; $p < .001$). Les tailles d'effet sont modérées à importantes. La taille d'effet la plus importante est relevée pour le stress lié à la surcharge (35 % de variance expliquée). Les scores des six dimensions de stress pour chaque profil sont reportés dans la figure 12.

Tableau 19 – Comparaisons des cinq profils selon les dimensions de stress scolaire par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell)

Variabes	Gp 1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Épuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout	F, p, η^2
Stress – Avenir ($N = 540$)						
Moyenne (e.t.)	0,09 (0,88)	-0,81 ^a (0,90)	0,49 ^b (0,79)	-0,46 ^a (0,94)	0,57 ^b (0,75)	$F^1(4,254) = 50,565$ <.001 0,276
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Stress – Surcharge ($N = 540$)						
Moyenne (e.t.)	0,00 (0,84)	-0,89 (0,73)	0,51 ^a (0,82)	-0,44 (0,81)	0,79 ^a (0,83)	$F(4,255) = 75,505$ < .001 0,347
Post-hoc	^a Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Stress – Relations aux enseignants ($N = 540$)						
Moyenne (e.t.)	-0,17 ^a (0,85)	-0,54 (0,54)	0,24 (1,00)	-0,25 ^a (0,81)	0,81 (1,25)	$F^1(4,250) = 30,447$ < .001 0,187
Post-hoc	^a Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Stress – Relations aux camarades ($N = 540$)						
Moyenne (e.t.)	-0,03 ^a (0,93)	-0,30 ^a (0,68)	-0,03 ^a (0,86)	-0,09 ^a (0,95)	0,49 (1,33)	$F^1(4,249) = 6,483$ < .001 0,058
Post-hoc	^a Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Stress – Relations aux parents ($N = 540$)						
Moyenne (e.t.)	-0,12 ^a (0,91)	-0,46 ^b (0,65)	0,26 ^c (1,06)	-0,20 ^{a-b} (0,94)	0,53 ^c (1,09)	$F^1(4,253) = 18,935$ < .001 0,112
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Stress – Perturbations ($N = 540$)						
Moyenne (e.t.)	0,00 ^a (0,96)	-0,49 ^b (0,61)	0,14 ^a (0,98)	-0,24 ^{a-b} (0,92)	0,62 (1,23)	$F^1(4,251) = 19,731$ < .001 0,117
Post-hoc	^{a-b-c} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					

¹ *F de Welch*

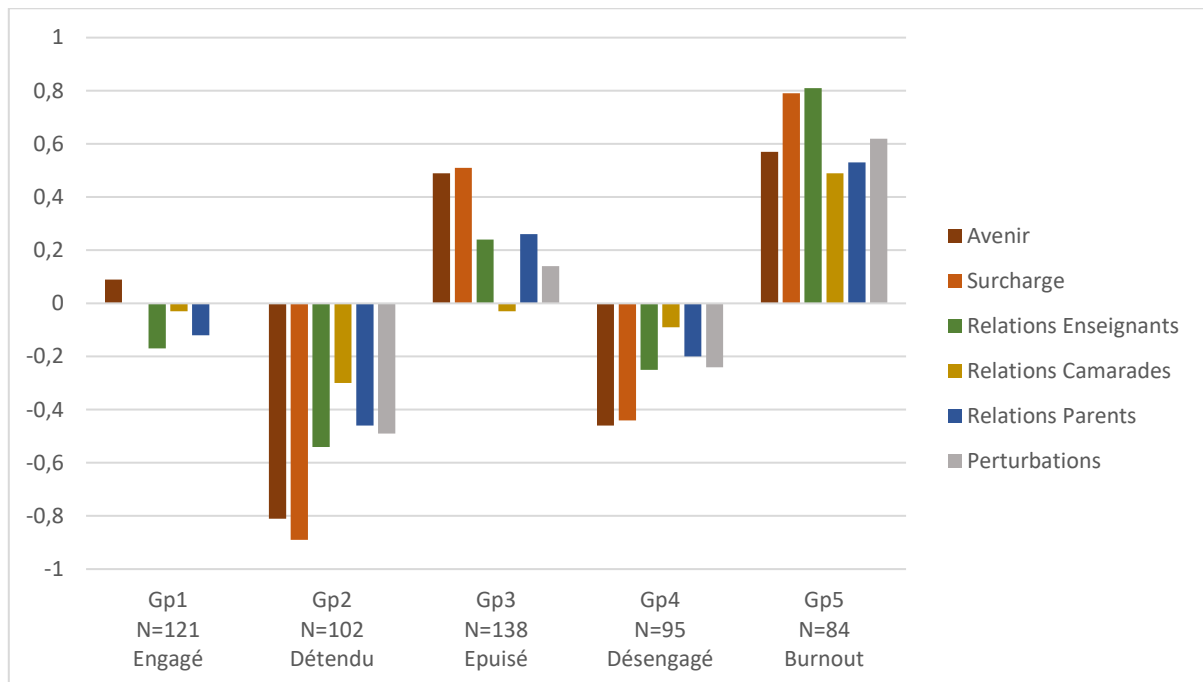
En ce qui concerne le stress lié à l'avenir scolaire et professionnel, les groupes « Burnout » et « Épuisé » présentent les scores les plus élevés, suivis du groupe « Engagé », puis des groupes « Détendu » et « Désengagé ». Pour le stress lié à la surcharge de travail, les groupes « Burnout » et « Épuisé » présentent là encore les scores les plus élevés. Pour le stress lié aux relations avec les enseignants, le groupe « Burnout » présente le score le plus élevé, suivi du groupe « Épuisé », viennent ensuite les groupes « Engagé » et le groupe « Désengagé », qui ne diffèrent pas significativement l'un

Étude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout et engagement dans le travail scolaire

de l'autre puis le groupe « Détendu ». Pour le stress lié aux relations avec les camarades, seul le groupe « Burnout » se distingue des autres par un score significativement plus élevé. En ce qui concerne le stress lié aux relations avec les parents, les groupes « Burnout » et « Épuisé » ont des scores similaires et significativement plus élevés que ceux des trois autres. Enfin, le groupe « Burnout » présente un score de stress lié aux perturbations extérieures significativement plus élevé que les autres groupes.

Figure 12

Histogramme des scores Z des six dimensions de stress scolaire par profil



1.2.2. Attachement et soutien social perçu

Les résultats des ANOVAs, rapportés dans le tableau 20, montrent que les cinq groupes diffèrent quant à leur niveau de sécurité dans l'attachement au parent ($F(4,249) = 20,936 ; p < .001$), ainsi que dans leurs niveaux de soutien perçu de la part de leurs parents ($F(4,517) = 27,622 ; p < .001$), de leurs enseignants ($F(4,511) = 20,808 ; p < .001$) et de leurs camarades ($F(4,238) = 10,341 ; p < .001$). Les scores centrés-réduits des groupes sur ces quatre variables sont présentés dans la figure 13.

Tableau 20 – Comparaisons des cinq profils selon les dimensions d’attachement et de soutien social perçu par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell)

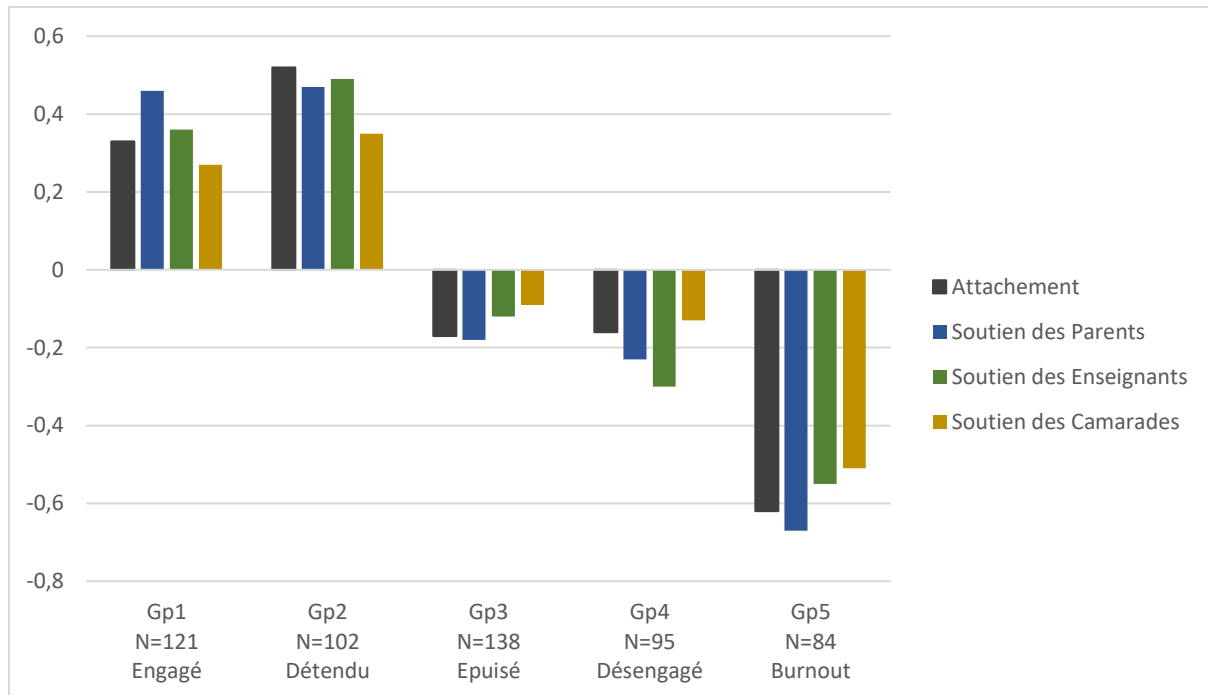
Variables	Gp 1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Épuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout	<i>F, p, eta2</i>
Attachement au parent (<i>N</i> = 534)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	0,33 ^a (0,87)	0,52 ^a (0,86)	-0,17 ^b (0,93)	-0,16 ^b (0,87)	-0,62 (1,14)	$F^1(4,249) = 20,936$ < .001 0,147
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Soutien perçu de la part des parents (<i>N</i> = 522)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	0,46 ^a (0,82)	0,47 ^a (0,93)	-0,18 ^b (0,90)	-0,23 ^b (0,91)	-0,67 (1,02)	$F(4,517) = 27,622$ < .001 0,176
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Soutien perçu de la part des enseignants (<i>N</i> = 516)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	0,36 ^a (0,89)	0,49 ^a (0,95)	-0,12 ^b (0,88)	-0,30 ^b (0,99)	-0,55 ^b (0,99)	$F(4,511) = 20,808$ < .001 0,140
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					
Soutien perçu de la part des camarades (<i>N</i> = 513)						
Moyenne (<i>e.t.</i>)	0,27 ^a (0,92)	0,35 ^a (1,01)	-0,09 ^b (0,91)	-0,13 ^{b-c} (0,87)	-0,51 ^c (1,12)	$F^1(4,238) = 10,341$ < .001 0,086
Post-hoc	^{a-b-c} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					

¹ *F de Welch*

Les groupes « Engagé » et « Détendu » sont ceux qui présentent les scores d’attachement au parent et de soutien perçu de la part des parents les plus élevés. Ils diffèrent significativement des groupes « Épuisé » et « Désengagé ». Le groupe « Burnout » a les scores les plus faibles pour ces deux dimensions. Pour le soutien perçu de la part des enseignants, les groupes « Engagé » et « Détendu » présentent les scores les plus élevés et diffèrent significativement des trois autres groupes. Enfin, en ce qui concerne le soutien perçu de la part des camarades, les groupes « Engagé » et « Détendu » ont encore une fois les scores les plus élevés. Le groupe « Burnout » présente le score le plus faible, sans différer significativement du groupe « Désengagé ».

Figure 13

Histogramme des scores Z d'attachement au parent et des trois dimensions de soutien perçu par profil



1.2.3. Coping scolaire

Les résultats des ANOVAs concernant la part relative de chaque dimension de coping scolaire selon les profils indiquent des différences inter-groupes pour les stratégies visant à « Générer des émotions positives » ($F(4,526) = 10,698 ; p < .001$), celles visant à « Fuir » ($F(4,241) = 5,87 ; p < .001$), les stratégies visant à « Se tourner vers la religion » ($F(4,225) = 3,849 ; p = .005$), celles visant à « Générer des émotions négatives » ($F(4,526) = 9,698 ; p < .001$), celles visant à « Se tourner vers les adultes » ($F(4,247) = 5,892 ; p < .001$; voir tableau 21),. Seule la part des stratégies visant à « Faire de l'humour » ($F(4,251) = 1,718 ; p = .147$) ne diffère pas entre les cinq groupes. Les scores centrés-réduits pour les six dimensions selon les profils sont reportés dans la figure 14.

Tableau 21 - Comparaisons des cinq profils selon la part relative de chaque dimension de coping scolaire par ANOVA (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ou Games-Howell)

Variable	Gp1 Engagé	Gp 2 Détendu	Gp 3 Epuisé	Gp 4 Désengagé	Gp 5 Burnout	F, p, eta2
Coping 1 - Générer des motions positives						
Moyenne	0,24 ^a	0,22 ^a	0,13 ^a	-0,28 ^b	-0,47 ^b	$F(4,526) = 10,698$
Ecart-type	0,78	1,22	1,03	0,94	0,77	<.001
Post-hoc	^{a,b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					0,075
Coping 2 - Fuir						
Moyenne	-0,17 ^a	-0,27 ^a	-0,04 ^{a,b}	0,32 ^b	0,25 ^b	$F^1(4,241) = 5,87$
Ecart-type	0,66	0,72	0,88	1,43	1,13	<.001
Post-hoc	^{a,b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					0,049

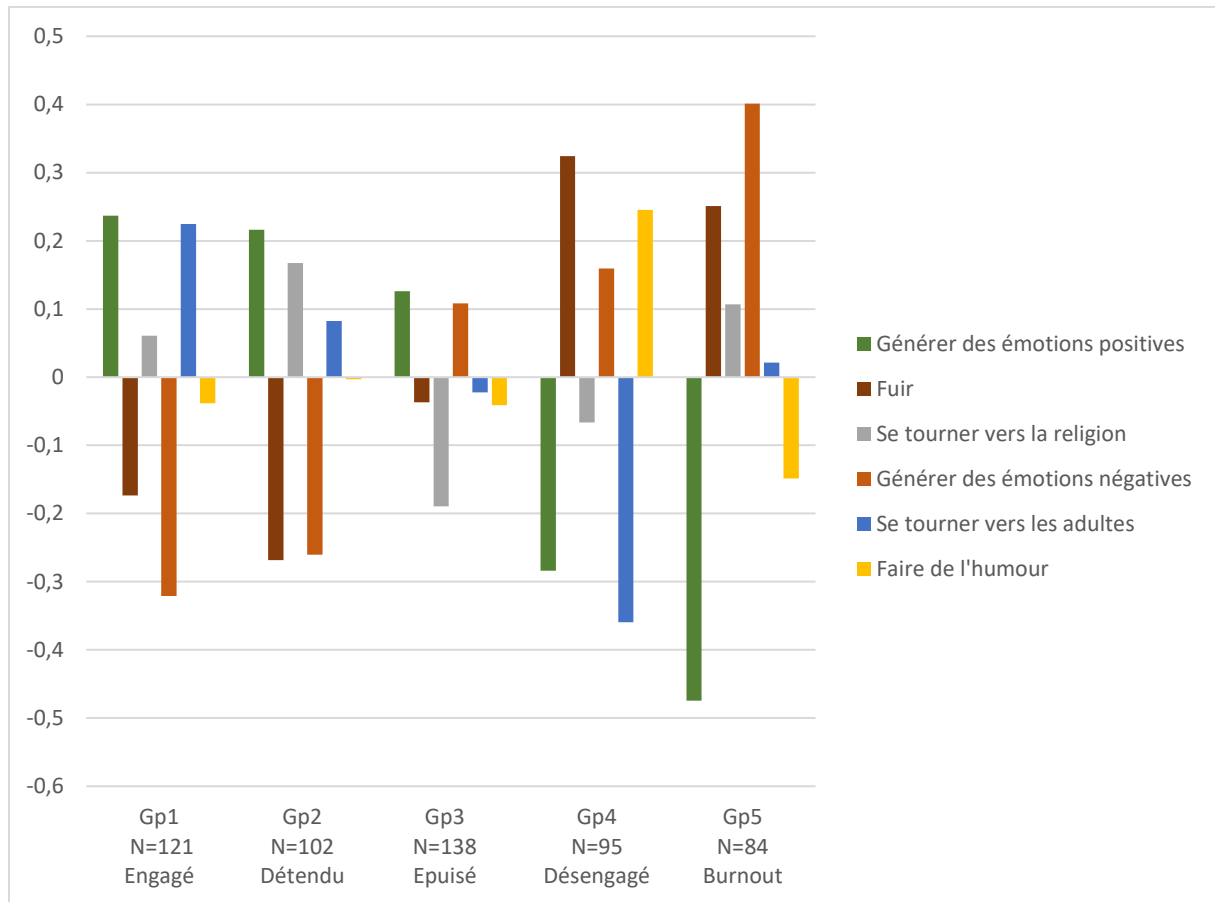
Coping 3 - Se tourner vers la religion						
Moyenne	0,06 ^a	0,17 ^{a-b}	-0,19 ^b	-0,07 ^{a-b}	0,11 ^{a-b}	F ¹ (4,225) = 3,849
Ecart-type	0,87	1,67	0,45	0,75	1,03	0,005
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					0,018
Coping 4 - Générer des émotions négatives						
Moyenne	-0,32 ^b	-0,26 ^b	0,11 ^a	0,16 ^a	0,40 ^a	F(4,526) = 9,698
Ecart-type	0,65	0,97	0,91	1,26	1,07	<.001
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					0,069
Coping 5 - Se tourner vers les adultes						
Moyenne	0,22 ^a	0,08 ^a	-0,02 ^a	-0,36 ^b	0,02 ^{a-b}	F ¹ (4,247) = 6,741
Ecart-type	1,00	1,17	0,90	0,74	1,10	<.001
Post-hoc	^{a-b} Groupes qui ne diffèrent pas significativement au seuil de .05					0,036
Coping 6 - Faire de l'humour						
Moyenne	-0,04	-0,00	-0,04	0,24	-0,15	F ¹ (4,242) = 1,718
Ecart-type	0,81	1,21	0,87	1,09	1,06	.147
Post-hoc	n.s.					0,015

¹ F de Welch

Pour l'utilisation de stratégies visant à « Générer des émotions positives », c'est-à-dire gérer le stress scolaire en ayant des comportements ou des pensées qui peuvent créer des émotions positives chez soi ou les autres, les tests post-hoc indiquent que les groupes « Engagé », « Détendu » et « Épuisé » utilisent ces stratégies proportionnellement plus que les groupes « Désengagé » et « Burnout ». En ce qui concerne les stratégies visant la fuite, soit éviter le stress en consommant des substances ou en s'investissant dans un emploi, les groupes « Désengagé » et « Burnout » sont ceux qui en font le plus usage (sans différer significativement du groupe « Épuisé »). Pour la dimension « Se tourner vers la religion », c'est-à-dire prier ou aller dans un lieu de culte, seuls les groupes « Engagé » et « Épuisé » se démarquent nettement l'un de l'autre, le groupe « Épuisé » utilisant cette stratégie proportionnellement moins souvent. Les élèves des groupes « Burnout », « Désengagé » et « Épuisé » sont ceux qui utilisent le plus de stratégies visant à « Générer des émotions négatives », soit exprimer des émotions telles que la colère. « Se tourner vers les adultes », c'est-à-dire rechercher le soutien des adultes, est une stratégie utilisée significativement moins fréquemment par le groupe « Désengagé », ce en quoi il ne diffère toutefois pas significativement du groupe « Burnout ».

Figure 144

Histogramme des scores Z des six stratégies de coping par profil



1.3. Discussion partielle de l'étude 2-a

L'objectif de cette étude était d'examiner la manière dont les profils d'élèves, basés sur leurs niveaux d'épuisement, de cynisme et d'engagement dans le travail scolaire sont associés aux différentes dimensions de stress scolaire perçu, soutien social perçu, qualité d'attachement et stratégies de coping. Nous nous attendions à ce que les profils caractérisés par un fort engagement dans le travail scolaire et un faible burnout scolaire soient ceux qui présentent les niveaux les plus faibles de stress scolaire, les plus élevés de soutien perçu et d'attachement au parent, et qu'ils utilisent des stratégies de coping adaptatives. Au contraire, nous nous attendions à ce que les élèves présentant un profil inverse présentent des scores élevés de stress scolaire, des scores faibles de soutien social et d'attachement au parent et des stratégies de coping plutôt dysfonctionnelles, en particulier de type fuite.

Nos résultats valident largement ces hypothèses et permettent d'aller plus loin que les études précédentes. Concernant le stress scolaire perçu, les analyses montrent effectivement que les groupes de lycéens avec les plus forts niveaux d'engagement dans le travail scolaire montrent les niveaux les

plus faibles de stress scolaire. Cependant, le groupe « Désengagé », caractérisé par un score très faible d'engagement dans le travail scolaire, présente des niveaux de stress plus faibles que la moyenne dans toutes les dimensions. Le groupe « Détendu » se distingue du groupe « Engagé » par des niveaux de stress scolaire plus faibles, dans toutes les dimensions à l'exception du stress lié aux relations avec les camarades. A l'opposé, le groupe « Burnout » se distingue de tous les autres groupes par des niveaux plus élevés de stress dans toutes les dimensions, ce qui est cohérent avec les attentes. Le groupe « Épuisé » présente bien des niveaux de stress scolaire plus élevés que la moyenne, mais pas dans toutes les dimensions. En particulier, ce groupe ne se distingue pas des autres pour le stress en lien avec les relations avec les camarades et il perçoit un stress similaire à celui des groupes « Engagé » et « Désengagé » pour le stress lié aux perturbations externes. Pour terminer, toutes les dimensions de stress scolaire permettent de différencier les profils. Les tailles d'effet les plus importantes sont observées pour le stress lié à l'avenir scolaire et professionnel (27,6 % de variance expliquée) et pour celui en lien avec la charge de travail (34,7 %), ce qui est cohérent avec les résultats déjà mis en évidence par l'équipe de Meylan (2011).

Nos résultats sont parfaitement concordants avec les hypothèses formulées concernant le soutien social et l'attachement au parent. Les élèves du groupe « Burnout » présentent le niveau de soutien social perçu le plus faible en ce qui concerne les parents. Ils ont également des niveaux faibles pour le soutien perçu de la part des enseignants (sans différer des élèves « Désengagés » et « Épuisés ») et des camarades (sans différer du groupe « Désengagé »). Ces élèves se distinguent également des autres groupes par un niveau très faible d'attachement au parent. Les groupes « Engagé » et « Détendu » présentent les niveaux de soutien perçu les plus élevés pour toutes les sources, ainsi que pour l'attachement au parent. Notons qu'ils ne diffèrent pas significativement dans leurs scores à aucune de ces mesures.

Les hypothèses formulées concernant les stratégies de coping sont également partiellement validées. Les élèves présentant des caractéristiques de burnout scolaire, les élèves des profils « Engagé » et « Détendu » utilisent proportionnellement plus souvent des stratégies qu'on jugerait comme fonctionnelles comme « Générer des émotions positives » ou « Se tourner vers les adultes » et moins souvent des stratégies qu'on jugerait dysfonctionnelles comme « Fuir » ou « Générer des émotions négatives ». A l'opposé, les élèves des groupes « Désengagé » et « Burnout » utilisent plus souvent des stratégies considérées comme dysfonctionnelles. Pour les stratégies plus fonctionnelles on peut observer que les élèves du groupe « Burnout » l'utilisent de manière comparable aux groupes « Engagé », « Détendu » et « Épuisé » tandis que le groupe « Désengagé » l'utilise significativement moins.

Étude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout et engagement dans le travail scolaire

1.3.1. Stress, soutien et coping dans le profil « Engagé »

Le niveau de stress scolaire des élèves « Engagés » est similaire à la moyenne de l'échantillon total et ils semblent adopter des stratégies de coping fonctionnelles, utilisant assez largement des stratégies visant à générer des émotions positives et en se tournant vers les adultes. Ils sont en sécurité dans leur lien au parent et perçoivent un soutien élevé de la part de leurs parents, enseignants et camarades. Dans une perspective transactionnelle, on peut considérer que ces élèves, du fait d'un stress modéré et d'un bon soutien social perçu, parviennent à mettre en place des stratégies de coping fonctionnelles qui promeuvent leur ajustement scolaire à long terme. On peut supposer que le fait de se tourner vers les adultes augmente leur soutien social et que le fait d'utiliser des stratégies qui génèrent des émotions positives favorise leur engagement dans le travail scolaire. En effet, les travaux de Folkman (2008) ont montré que le fait de ressentir des émotions positives durant des épisodes de stress pouvait soutenir l'ajustement, notamment en favorisant la restauration des ressources de l'individu et en augmentant le soutien social perçu. Selon Fredrickson (2004), certains individus pourraient être plus à même d'utiliser spontanément des stratégies de génération d'émotions positives, comme la relaxation ou les pensées optimistes en situation d'adversité, ce qui expliquerait leur résilience. La chercheuse mentionne différents travaux qui ont montré que les individus résilients ont non seulement une capacité importante à générer des émotions positives pour eux-mêmes mais sont également capables de générer ces émotions chez les autres, favorisant un environnement soutenant (Demos, 1989; Kumpfer, 2002; Werner & Smith, 1992 ; cités par Fredrickson, 2004).

Le fait que le groupe « Engagé » diffère du groupe « Détendu » par un niveau de stress scolaire plus élevé soutient l'hypothèse formulée en discussion de l'étude 1-a selon laquelle un certain niveau de stress serait nécessaire à un niveau d'engagement dans le travail scolaire optimal. Cette observation est cohérente avec le modèle demandes-ressources qui, s'appuyant sur le modèle de conservation des ressources, propose que l'effet des ressources sur l'ajustement est plus élevé en situation de demande élevée (Bakker et al., 2014; Bakker & Demerouti, 2007; Hobfoll, 2002). C'est-à-dire qu'à niveau de ressources identiques, les individus qui font face à une demande plus forte développent un engagement plus important. Ici, ce sont les dimensions de stress « avenir » et « relations avec les enseignants » qui semblent saillantes. La saillance de la dimension « avenir » suggère que les élèves de ce groupe perçoivent plus d'enjeu subjectif dans la situation scolaire. Pour la dimension de stress lié aux enseignants, la signification à accorder est moins évidente.

1.3.2. Stress, soutien et coping dans le profil « Détendu »

Le groupe « Détendu » se caractérise par le niveau de stress scolaire le plus faible de tous. Ces élèves diffèrent du groupe « Engagé » uniquement par un niveau de stress scolaire plus faible. Celui-ci

pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas encore été *challengés* par l'exigence de travail scolaire, comme le suggère leur âge plus faible et leur sur-représentation en voies professionnelle et technologique, comme l'a montré l'étude 1-a.

1.3.3. Stress, soutien et coping dans le profil « Épuisé »

Le groupe « Épuisé » se caractérise par un niveau de stress relativement élevé. Il est moins stressé que le groupe « Burnout » mais plus que les trois autres groupes dans les dimensions liées à l'avenir scolaire et professionnel, la surcharge de travail et les relations avec les enseignants. Son niveau de stress associé aux relations avec les parents est similaire à celui du groupe burnout. En termes de stratégies de coping, les élèves de ce groupe ont un profil intermédiaire, entre les groupes « Engagé » et « Détendu » d'une part et les groupes « Désengagé » et « Burnout » d'autre part. Par exemple, ils utilisent proportionnellement aussi fréquemment des stratégies visant à « Générer des émotions positives » que les deux premiers groupes, tout en utilisant aussi fréquemment que les groupes « Désengagé » et « Burnout » des stratégies visant à « Générer des émotions négatives ». De plus, ce groupe a un profil d'attachement au parent et un niveau de soutien social perçu intermédiaires, avec des niveaux plus élevés que le groupe « Burnout » mais moins que les groupes « Engagé » et « Détendu » pour l'attachement et le soutien perçu de la part des parents et des camarades, et un niveau de soutien perçu de la part des enseignants inférieur aux groupes « Engagé » et « Détendu » mais similaire aux deux autres groupes. Ainsi, les niveaux de stress scolaire et de soutien observés dans la présente étude confirment que ce groupe est dans un état de tension. On peut percevoir plus de difficultés à faire face au stress dans le fait que ces élèves utilisent plus souvent que les deux premiers groupes des stratégies de coping liées à l'expression de la colère (« Générer des émotions négatives »). On peut s'interroger sur le risque à long terme, pour leur bien-être et leur santé. En effet, il a été montré que l'expression d'émotions négatives, en particulier quand c'est une stratégie qui se répète dans le temps, exacerbe la détresse et empêche de s'engager dans des stratégies plus fonctionnelles, raison pour laquelle on la considère généralement comme une stratégie dysfonctionnelle (Carver et al., 1989; Skinner & Saxton, 2019).

1.3.4. Stress, soutien et coping dans le profil « Désengagé »

Le groupe « Désengagé » se caractérise par un niveau de stress scolaire relativement faible, plus important que celui du groupe « Détendu » pour les domaines de l'avenir scolaire et professionnel et de la charge de travail toutefois. En termes de coping, ce groupe a un profil plutôt dysfonctionnel, utilisant plus souvent des stratégies visant à « Fuir » (notamment en consommant des substances) et en faisant très peu appel aux adultes. Son profil d'attachement et de soutien social est similaire à celui du groupe « Épuisé ». On peut formuler l'hypothèse que ce groupe est relativement peu stressé du fait

Étude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout et engagement dans le travail scolaire

de son manque d'implication, accordant peu d'importance subjective à la situation scolaire. Son faible niveau de stress scolaire perçu va dans le sens de l'hypothèse formulée en discussion de l'étude 1-a, à savoir que son désengagement ne serait pas une réaction à l'exposition à un stress scolaire chronique, mais plutôt le résultat d'un manque de ressources, ne permettant pas au processus motivationnel d'engagement de prospérer. Son niveau relativement faible de soutien perçu pourrait être la cause de sa désaffection si on le considère comme le signe d'un niveau de ressources faibles. Néanmoins, il pourrait également être le résultat du faible engagement des élèves puisqu'un certain nombre d'études a déjà montré que les élèves faiblement engagés génèrent moins de soutien actif de la part de leurs enseignants et de leurs parents (Skinner & Pitzer, 2012). On peut également formuler l'hypothèse, complémentaire à la précédente, que ces élèves sont peu impliqués à l'école car celle-ci ne répond pas à leurs besoins psychologiques de base d'appartenance, d'autonomie et de compétence (Deci et al., 1991; Skinner & Pitzer, 2012).

1.3.5. Stress, soutien et coping dans le profil « Burnout »

Le groupe « Burnout » est celui qui indique les niveaux de stress scolaire les plus élevés dans tous les domaines, à l'exception du stress lié aux relations aux parents où il ne diffère pas du groupe « Épuisé ». Ces élèves utilisent des stratégies de coping plutôt dysfonctionnelles, particulièrement des stratégies visant à « Générer des émotions négatives » et à « Fuir ». Cependant, il est intéressant de noter qu'ils ont davantage recours aux adultes que les élèves du profil « Désengagé ». En outre, le groupe d'élèves « Burnout » est celui qui a les niveaux les plus faibles de sécurité dans l'attachement au parent et de soutien perçu de la part de toutes les sources (parents, enseignants, camarades). Ainsi, ces élèves semblent dans un état de détresse important. Tous les domaines de la vie scolaire sont des sources de stress pour eux, ils perçoivent très peu de soutien dans leur environnement et leur relation à leur figure d'attachement est *insécure*. Enfin, ces élèves utilisent principalement deux stratégies de coping nettement dysfonctionnelles (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016) : l'expression d'émotions négatives comme la colère et le blâme des autres, qui risque de nuire à leurs relations sociales, et la fuite (dont la consommation de substance), qui risque d'augmenter leur fatigue.

Il est intéressant de noter que ce groupe est le seul à se distinguer par un niveau de stress lié aux relations aux camarades plus élevé que les autres. Cette dimension du stress scolaire inclut des situations de menaces et intimidations, de moqueries, de racket, ainsi que de disputes. Différentes hypothèses peuvent expliquer cette observation. Premièrement, il est possible que ces élèves soient confrontés à du harcèlement scolaire et que cela agisse comme un facteur de risque face au burnout scolaire (Guo & Li, 2022). Deuxièmement, ces élèves pourraient être engagés dans un cercle vicieux d'épuisement de leurs ressources et de coping dysfonctionnel (ce que suggère leur profil de coping), susceptible d'engendrer davantage de conflits avec les pairs (Bakker & de Vries, 2021), dans un

phénomène de génération de stress (Hammen, 2006). Cette théorie a été initialement conçue pour rendre compte de la manière dont les personnes présentant des symptômes dépressifs génèrent des stressors quotidiens dans leur environnement du fait de leurs cognitions et comportements. Elle a ensuite été proposée pour expliquer la plus grande fréquence d'événements stressants dans d'autres catégories diagnostiques. Elle est aujourd'hui considérée comme un processus transdiagnostique (Conway et al., 2012; Phillips et al., 2015). Certains symptômes dépressifs comme l'irritabilité et la fatigue, qui sont similaires à ce qu'on observe chez les élèves en burnout, sont par exemple susceptibles de créer des conflits interpersonnels. Parmi les stratégies de coping plus fréquemment utilisées par ces élèves on trouve « Générer des émotions négatives », ce qui inclut de dire des choses méchantes ou de faire des reproches aux autres ou encore de se mettre en colère et de crier sur les autres. Cette stratégie de coping pourrait typiquement être impliquée dans un processus de génération de stress. Pour finir, ces élèves pourraient également disposer de moins bonnes compétences psychosociales incluant l'intelligence émotionnelle, les exposant à plus de stressors relationnels et entraînant une moindre perception du soutien social qui peut être à leur disposition (Fiorilli et al., 2020; Luciano et al., 2021; Salmela-Aro & Upadaya, 2020).

1.4. Conclusion

Cette étude est la première à examiner les liens entre des profils de burnout scolaire et la diversité des stressors scolaires. Un premier apport important de cette étude est de montrer qu'un certain niveau de stress scolaire est nécessaire à un engagement dans le travail scolaire optimal. Autrement dit, un peu de stress scolaire serait plus bénéfique au fonctionnement scolaire que l'absence de stress. Cet élément pourrait être d'une importance majeure pour construire des échelles d'évaluation du stress scolaire avec des seuils permettant de distinguer « bon stress » et « stress pathogène ».

De plus, les résultats de la présente étude suggèrent l'existence d'un phénomène de génération du stress qui pourrait expliquer comment le phénomène de burnout scolaire se développe. En effet, nous avons montré que les élèves du groupe burnout ont non seulement des niveaux de stress plus élevés que ceux du groupe « Épuisé » dans certaines dimensions mais font également face à des stressors supplémentaires. Cette génération de nouveaux stressors pourrait s'expliquer par un coping dysfonctionnel, possiblement en lien avec le développement de troubles de santé mentale.

Enfin, notre étude montre que le cynisme seul n'est pas associé à un stress scolaire particulièrement élevé. Elle semble confirmer que le profil d'élève « Désengagé » est le résultat d'un processus motivationnel et non d'une exposition au stress chronique. Ainsi, sur le plan clinique, un score élevé dans la dimension cynisme seule ne devrait probablement pas être considéré comme un

Étude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout et engagement dans le travail scolaire

indicateur de burnout scolaire mais plutôt être compris comme le signe d'un manque de motivation pour l'école. Cette distinction est importante car les causes sont différentes ce qui implique des pistes d'intervention différentes également.

2. Etude 2-b : Contribution des processus transactionnels au développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire

L'objectif de cette étude 2-b est de vérifier si les variables transactionnelles du stress (stress scolaire, soutien social et coping scolaire) mesurées en début d'année scolaire permettent de prédire le burnout et l'engagement dans le travail scolaire en fin d'année scolaire et au début de l'année scolaire suivante. Quelques études ont déjà examiné les liens entre certains processus transactionnels et burnout scolaire⁵⁴ et notre étude cherche à intégrer tous ces processus dans un seul modèle statistique afin d'aller plus loin dans l'examen de la validité du modèle transactionnel du stress pour expliquer le burnout à l'adolescence (Lazarus & Folkman, 1984). En effet, les travaux de Skinner et Saxton (2019) suggèrent que les processus transactionnels dans le cadre scolaire, et en particulier le coping académique, pourraient expliquer en partie le fonctionnement scolaire. Nous proposons ici de comprendre le fonctionnement scolaire à la fois sous son angle positif, l'engagement dans le travail scolaire, et négatif, le burnout scolaire. Or, on sait très peu de choses sur les liens entre processus transactionnels et engagement dans le travail scolaire. Seuls ses liens avec le soutien social perçu ont déjà été examinés (Ulmanen, Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2022; Ulmanen, Soini, Pietarinen, Pyhältö, et al., 2022; Zhao et al., 2021).

La durée de l'année scolaire a été choisie comme unité pour la première série d'analyses, avec une mesure des processus transactionnels durant le premier trimestre (T0) et une mesure des issues au troisième trimestre (T2) car les conditions de travail peuvent être considérées comme similaires au fil de l'année scolaire pour les élèves. Une deuxième série d'analyses utilise le premier trimestre de l'année suivante comme moment de mesure des issues (T3), considérant l'hypothèse alternative que la répétition des cycles de stress/coping peut avoir un effet à long terme, y compris quand les conditions de travail ont changé.

2.1. Plan d'analyses

Afin d'examiner la contribution des processus transactionnels à l'explication de la variation de l'épuisement, du cynisme et de l'engagement dans le travail scolaire dans le temps, une série de régressions multiples a été réalisée. Ce choix d'analyse est questionnable étant donné le nombre important de variables à prendre en compte et les tailles d'échantillon limitées pour ces analyses. Certains manuels de statistiques recommandent un nombre minimal de 15 participants environ par variable explicative. La règle proposée par Tabachnik et Fidelle est de choisir un échantillon total de 50

⁵⁴ Elles ont été passées en revue dans le Chapitre 3 : Burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire : des processus ?, partie 4.

Étude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout et engagement dans le travail scolaire

participants ajoutés à huit multiplié par le nombre de variables indépendantes testées (cité par Dancy & Reidy, 2016, p464). Ces critères restent des critères arbitraires et la littérature montre qu'un nombre aussi faible que deux participants par variable peut donner une estimation adéquate des coefficients de régression (Austin & Steyerberg, 2015). Aussi, le choix a été fait ici de mener des analyses préliminaires avec des modèles très synthétiques, incluant une variable de stress scolaire global et une variable de soutien social perçu global, ainsi que les six variables de coping, afin de vérifier que les analyses permettaient d'obtenir des niveaux d'ajustement satisfaisant. Ces analyses ayant montré que c'était bien le cas, il a été décidé de mener les analyses prévues malgré le nombre limité de participants (voir annexe 17).

Pour les analyses suivantes, seules les données complètes des participants ont été utilisées, c'est-à-dire les données des participants ayant complété l'ensemble des mesures incluses dans chaque modèle. Après avoir vérifié la normalité des distributions des variables critères, les matrices de corrélations ont été examinées. Puis, une série de six régressions hiérarchiques a été réalisée avec l'épuisement, le cynisme et l'engagement dans le travail à T2, puis à T3 comme critères. L'ordre spécifique d'entrée des variables prédictrices a été établi de manière à pouvoir examiner la contribution à l'explication de la variance des critères de chaque ensemble de prédicteurs et en fonction des attentes liées au modèle théorique. Dans chaque modèle, le niveau des variables prédictrices mesurées à T0 a été introduit avec le genre comme variables contrôles (étape 1). Puis, ont été introduites les variables de stress scolaire à T1 (étape 2), de soutien social (étape 3) et de coping scolaire (étape 4). Enfin, la quatrième étape a consisté à introduire les variables de coping. L'utilisation de scores d'allocation⁵⁵ pour les dimensions de coping scolaire posant des problèmes de multi-colinéarité, les scores bruts moyens par dimension ont été utilisés. Cette modification est peu désavantageuse puisque le niveau de stress est contrôlé dans les analyses. Les analyses n'ont révélé aucun problème de multi-colinéarité ($VIF > 10$).

2.2. Analyses préliminaires

2.2.1. Comparaison des élèves du groupe suivi à T0 et T2 avec les abandons

Pour comparer les élèves ayant abandonné à ceux ayant réalisé le suivi aux deux temps, une série de t de student et de Chi2 a été réalisé (un test exact de Fisher a été utilisé en cas d'effectifs trop faibles). Les résultats sont présentés en annexe 18. Ils montrent que les élèves n'ayant pas complété le questionnaire à T2 ont des scores plus élevés de cynisme ($t = 2,033$; $p = .044$). Aucune des comparaisons réalisées quant aux variables socio-démographiques ne mettent en évidence de

⁵⁵ Les scores d'allocation consistent à diviser le score moyen par dimension de chaque participant par son score total à l'échelle (voir Méthodologie partie 5.5.2).

Partie empirique

différences significatives entre le groupe des élèves ayant participé au suivi à T0 et T2 et ceux ayant seulement complété le questionnaire à T0.

2.2.2. Comparaison des élèves du groupe suivi à T0 et T3 avec les abandons

Pour comparer les élèves ayant abandonné à ceux ayant réalisé le suivi aux deux temps, une série de *t* de student et de Chi2 a été réalisé (un test exact de Fisher a été utilisé en cas d'effectifs trop faibles). Les résultats sont présentés en annexe 19. Ils ne révèlent aucune différence significative entre les élèves ayant complété le questionnaire à T0 et T3 et ceux n'ayant complété que le questionnaire à T0. Les élèves qui ont participé au T3 étaient plus souvent scolarisés en voie générale que les élèves ayant complété uniquement le questionnaire à T0 ($p = .048$).

2.3. Résultats

2.3.1. Prédiction des VD à T2

Les moyennes et écarts-types des variables incluses ainsi que la matrice des corrélations sont présentées en annexe 20 (tableau 1). Comme attendu, l'épuisement à T2 est corrélé positivement et significativement à toutes les dimensions de stress scolaire mesurées à T0. Il est corrélé négativement aux trois sources de soutien mesurées à T0 mais seul le lien avec le soutien perçu de la part des parents est significatif. Pour les variables de coping scolaire, seule la stratégie « Générer des émotions négatives » montre une association significative (positive) avec l'épuisement à T2.

De plus, toutes les dimensions du stress scolaire à T0 sont associées positivement et significativement au cynisme à T2 à l'exception du stress lié aux perturbations extérieures. Le soutien perçu de la part des parents est la seule source de soutien à T0 à être associée (négativement) au cynisme à T2. Enfin seules les stratégies de coping consistant à « Générer des émotions négatives » à T0 sont associées (positivement) avec le cynisme à T2.

Enfin, quatre dimensions de stress scolaire à T0 sont associées significativement et négativement à l'engagement à T2 : le stress lié à l'avenir, à la surcharge, aux relations avec les enseignants et aux relations avec les camarades. Toutes les sources de soutien à T0 lui sont associées significativement et positivement. En ce qui concerne le coping mesuré à T0, les stratégies visant à « Générer des émotions positives » et à « Se tourner vers adultes » sont associées significativement et positivement à l'engagement dans le travail scolaire à T2 tandis que les stratégies du type « Générer des émotions négatives » lui sont associées significativement et négativement.

Malgré l'absence de corrélation significative entre certaines variables prédictrices et les critères de l'étude, toutes les variables ont été introduites dans les modèles de régression afin de rendre compte du modèle théorique et de le tester au mieux.

Étude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout et engagement dans le travail scolaire

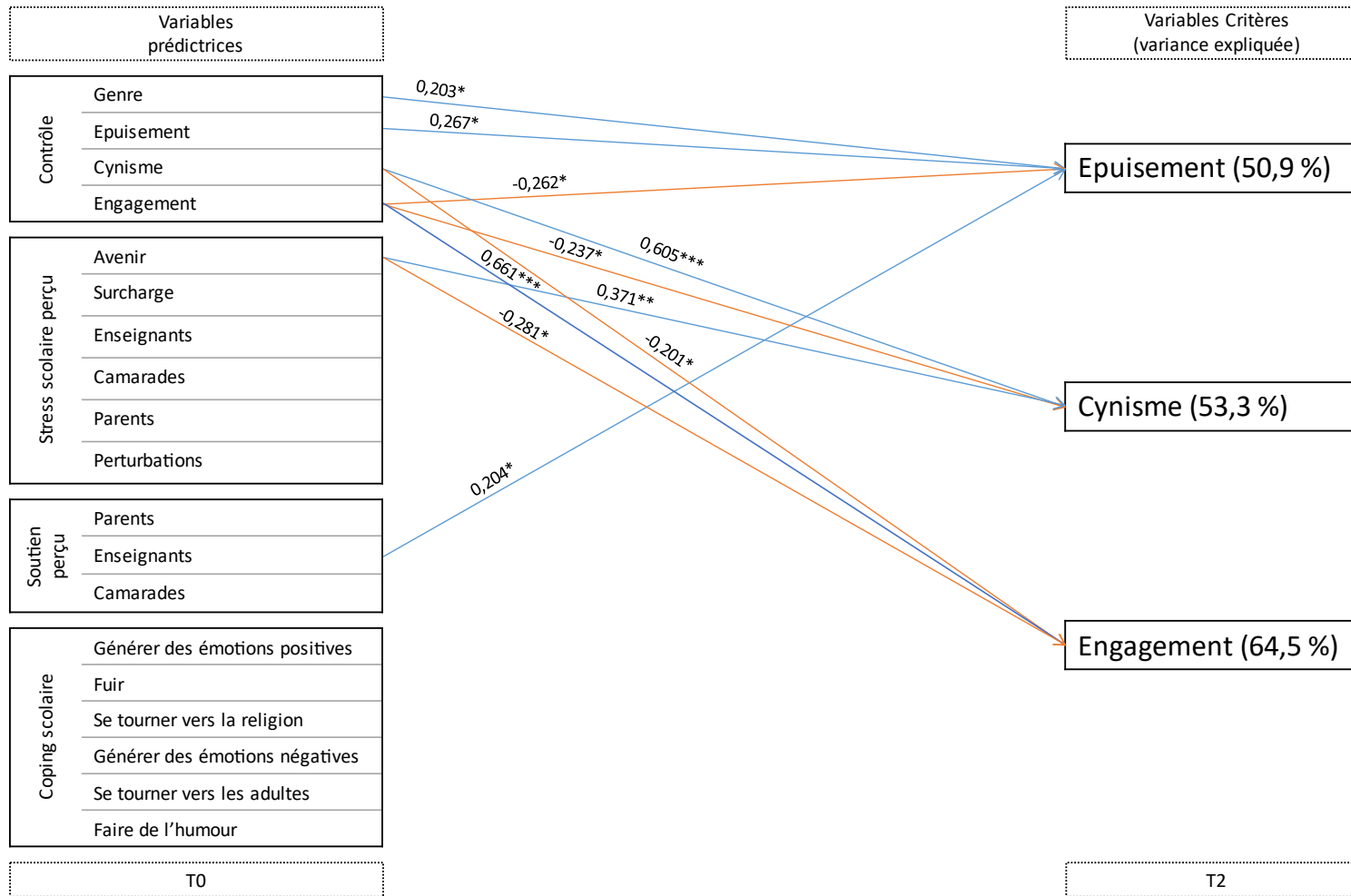
Les résultats des régressions hiérarchiques sont présentés en annexe 21. Une synthèse des résultats des trois modèles est présentée sur la figure 15. Les variables contrôles introduites expliquent 47 % de la variance de l'épuisement à T2 ($F(4,85) = 20,488 ; p < .001 ; R^2 = 0,491 ; R^2 \text{ ajusté} = 0,467$). L'introduction des variables de stress à l'étape 2 ne permet pas d'augmenter significativement l'ajustement du modèle ($\Delta F(6,79) = 2,109 ; p = .061 ; \Delta R^2 = 0,07$). A l'étape 3, l'introduction des variables de soutien n'améliore pas non plus significativement l'ajustement du modèle ($\Delta F(3,76) = 1,51 ; p = .219 ; \Delta R^2 = 0,025$). Enfin, l'introduction des variables de coping scolaire à l'étape 4 n'améliore pas non plus significativement l'ajustement du modèle ($\Delta F(6,70) = 0,84 ; p = .543 ; \Delta R^2 = 0,028$). Le modèle complet montre un bon ajustement puisqu'il explique 51 % de la variance de l'épuisement à T2 ($F(19,70) = 5,852 ; p < .001 ; \Delta R^2 \text{ ajusté} = 0,509$). Une fois toutes les variables introduites, les prédicteurs qui restent significatifs sont le genre ($\beta = 0,203 ; p = .018$) et le soutien des enseignants ($\beta = 0,204 ; p = .045$).

Les variables contrôles introduites expliquent 49 % de la variance du cynisme à T2 ($F(4,85) = 22,478 ; p < .001 ; R^2 = 0,514 ; R^2 \text{ ajusté} = 0,491$). A l'étape 2, l'introduction des variables de stress augmente significativement l'ajustement du modèle ($\Delta F(6,79) = 2,476 ; p = .03 ; \Delta R^2 = 0,077$). A l'étape 3, les variables de soutien social perçu ne permettent pas d'améliorer significativement l'ajustement du modèle ($\Delta F(3,76) = 1,075 ; p = .365 ; \Delta R^2 = 0,017$), non plus que les variables de coping introduites à l'étape 4 ($\Delta F(6,70) = 0,795 ; p = .577 ; \Delta R^2 = 0,025$). Le modèle complet explique 63 % de la variance du cynisme à T3 ($F(19,70) = 6,345 ; p < .001 ; R^2 \text{ ajusté} = 0,633$). Une fois toutes les variables prises en compte, le seul prédicteur significatif du cynisme à T2 est le stress lié à l'avenir scolaire et professionnel ($\beta = 0,371 ; p = .001$).

Les variables contrôles introduites à l'étape 1 expliquent plus de 51 % de la variance de l'engagement dans le travail scolaire à T2 ($F(4,85) = 24,666 ; p < .001 ; R^2 = 0,537 ; R^2 \text{ ajusté} = 0,515$). A l'étape 2, les variables de stress ne permettent pas d'améliorer significativement l'ajustement du modèle ($\Delta F(6,79) = 2,208 ; p = .051 ; \Delta R^2 = 0,066$). De même, les variables introduites aux étapes 3 ($\Delta F(3,76) = 0,439 ; p = .726 ; \Delta R^2 = 0,007$) et 4 ($\Delta F(6,70) = 1,125 ; p = .357 ; \Delta R^2 = 0,034$) ne contribuent pas non plus à améliorer significativement l'ajustement du modèle. Le modèle complet explique 64 % de la variance de l'engagement dans le travail scolaire à T2 ($F(19,70) = 6,684 ; p < .001 ; R^2 \text{ ajusté} = 0,645$). Une fois toutes les variables introduites, une seule variable reste prédictrice du niveau d'engagement dans le travail scolaire à T2 : le niveau de stress scolaire en lien avec l'avenir ($\beta = -0,281 ; p = .011$).

Figure 15

Synthèse des modèles de régression des processus transactionnels et des variables contrôles à T0 sur l'épuisement, le cynisme et l'engagement dans le travail scolaire à T2 (N = 90)



Note : Les lignes pleines et bleues correspondent à des liens positifs, les lignes discontinues et oranges à des liens négatifs.

2.3.2. Prédiction des VD à T₃

Les statistiques descriptives et la matrice de corrélation sont présentées en annexe 20 (tableau 2). Une synthèse des résultats des trois modèles est présentée sur la figure 16. L'épuisement à T₃ est corrélé positivement à toutes les dimensions de stress scolaire mesurées à T₀. Il est corrélé négativement au soutien perçu de la part des parents et des camarades à T₀. Enfin, les stratégies de coping scolaire de type « Fuir » et « Générer des émotions négatives » sont liées négativement et significativement avec l'épuisement à T₃.

Pour ce qui concerne le cynisme à T₃, il est corrélé significativement et positivement aux dimensions de stress scolaire : surcharge, relations avec les enseignants, relations avec les camarades et relations avec les parents. Le soutien perçu de la part des parents à T₀ est la seule source de soutien qui montre une association significative (et négative) avec le cynisme à T₃. Enfin, les stratégies de coping de type « Générer des émotions négatives » et « Se tourner vers les adultes » sont toutes deux associées significativement et positivement au cynisme à T₃.

Les résultats des régressions hiérarchiques sont présentés en annexe 22. Une synthèse des résultats des trois modèles est présentée sur la figure 7. L'engagement dans le travail scolaire à T₃ est associé significativement et négativement au stress scolaire en lien avec la surcharge, les relations avec les enseignants et les relations avec les camarades à T₀. Toutes les sources de soutien perçu à T₀ sont associées positivement et significativement avec l'engagement dans le travail scolaire à T₃. Enfin, les dimensions de coping scolaire « Générer des émotions positives » et « Se tourner vers les adultes » à T₀ sont associées positivement et significativement à l'engagement dans le travail scolaire à T₃.

Les variables contrôles introduites expliquent 27 % de la variance de l'épuisement à T₃ ($F(4,76) = 8,369$; $p < .001$; $R^2 = 0,306$; $R^2 \text{ ajusté} = 0,269$). A l'étape 2, l'introduction des variables de stress scolaire permet d'améliorer significativement l'ajustement du modèle ($\Delta F(6,70) = 4,687$; $p < .001$; $\Delta R^2 = 0,199$). L'introduction des variables de soutien social perçu à l'étape 3 ($\Delta F(3,67) = 0,708$; $p = .551$; $\Delta R^2 = 0,015$) et de coping scolaire à l'étape 4 ($\Delta F(6,61) = 1,346$; $p = .251$; $\Delta R^2 = 0,056$) n'améliorent pas significativement l'ajustement du modèle. Le modèle complet explique 44 % de la variance de l'épuisement à T₃ ($F(19,61) = 4,363$; $p < .001$; $R^2 = 0,576$; $R^2 \text{ ajusté} = 0,444$). Une fois toutes les variables introduites, le soutien perçu de la part des camarades ($\beta = 0,292$; $p = 0,011$) et le coping de type « Fuir » ($\beta = 0,21$; $p = 0,042$) se révèlent des prédicteurs significatifs positifs de l'épuisement à T₃.

Les variables contrôles à l'étape 1 expliquent 34 % de la variance du cynisme à T₃ ($F(4,76) = 11,548$; $p < .001$; $R^2 = 0,378$; $R^2 \text{ ajusté} = 0,345$). Les variables de stress scolaire introduites à l'étape 2 n'améliorent pas significativement l'ajustement du modèle ($\Delta F(6,70) = 0,837$; $p = .545$;

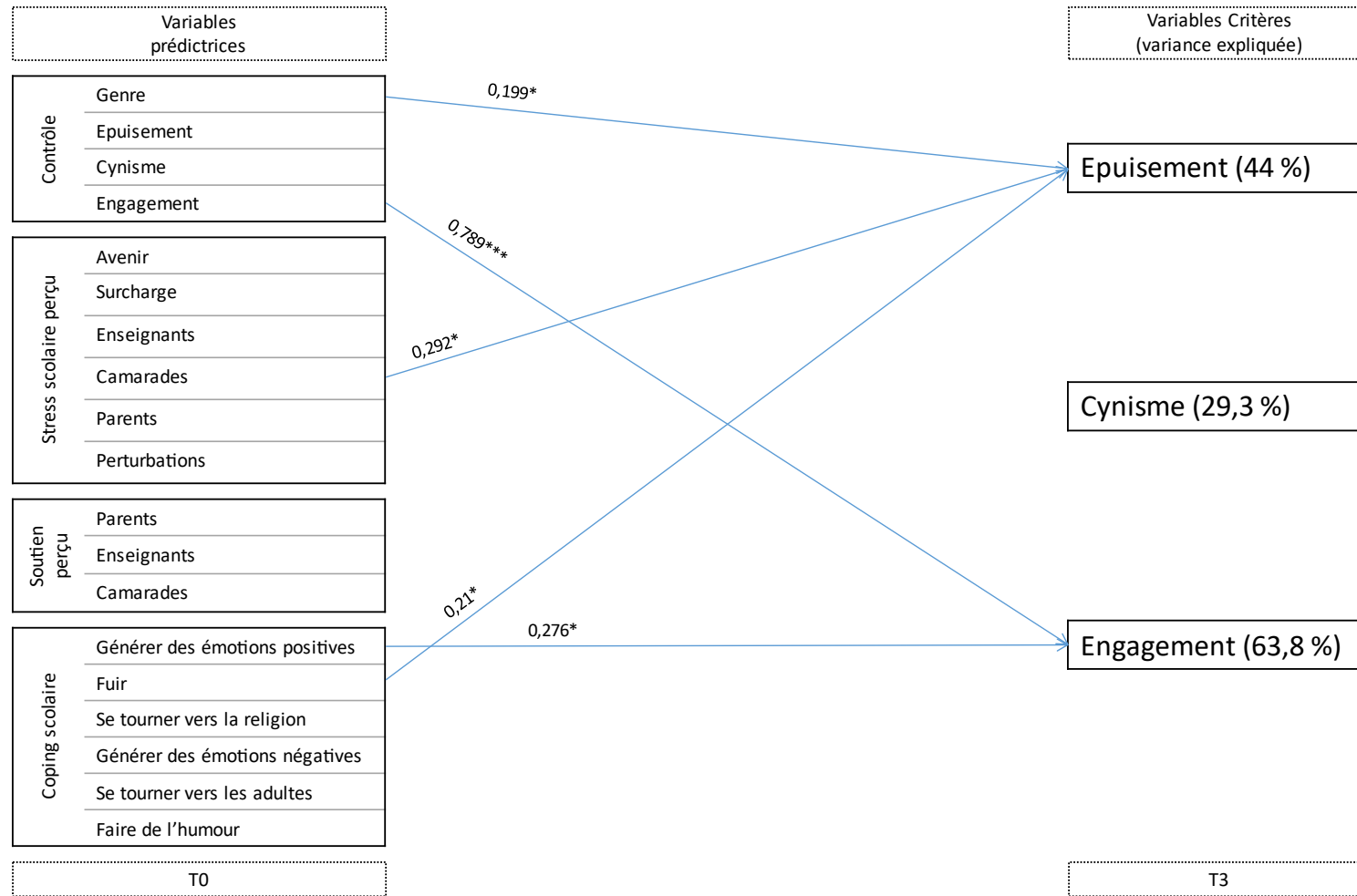
Partie empirique

$\Delta R^2 = 0,042$). De même que les variables de soutien social ($\Delta F(3,67) = 0,998$; $p = .399$; $\Delta R^2 = 0,025$) et de coping ($\Delta F(6,61) = 0,303$; $p < .933$; $\Delta R^2 = 0,016$) introduites aux étapes 3 et 4. Le modèle complet explique 29 % de la variance du cynisme à T3 ($F(19,61) = 2,741$; $p = .002$; $R^2 = 0,461$; $R^2_{ajusté} = 0,293$). Une fois toutes les variables introduites, aucune ne reste un prédicteur significatif du cynisme à T3.

Les variables contrôles introduites à l'étape 1 expliquent 65 % de la variance de l'engagement dans le travail scolaire à T3 ($F(4,75) = 37,129$; $p < .001$; $R^2 = 0,664$; $R^2_{ajusté} = 0,647$). Les variables de stress scolaire ($\Delta F(6,69) = 0,231$; $p = .965$; $\Delta R^2 = 0,007$), de soutien social perçu ($\Delta F(3,66) = 0,374$; $p = .772$; $\Delta R^2 = 0,005$) et de coping scolaire ($\Delta F(6,60) = 1,756$; $p = .124$; $\Delta R^2 = 0,048$) introduites aux étapes suivantes n'améliorent pas significativement l'ajustement du modèle. Le modèle complet rend compte de 64 % de la variance de l'engagement dans le travail scolaire ($F(19,61) = 8,32$; $p < .001$; $R^2 = 0,725$; $R^2_{ajusté} = 0,638$). Une fois toutes les variables prises en compte, seules les stratégies de coping scolaire du type « Générer des émotions positives » restent des prédicteurs significatifs du critère à T3 ($\beta = 0,276$; $p = 0,027$).

Figure 16

Synthèse des modèles de régression des processus transactionnels et des variables contrôle à T0 sur l'épuisement, le cynisme et l'engagement dans le travail scolaire à T3 (N = 80)



Note : Les lignes pleines et bleues correspondent à des liens positifs.

2.4. Discussion partielle de l'étude 2-b

Les résultats des régressions réalisées sur les critères de l'étude à T2, soit l'épuisement, le cynisme et l'engagement dans le travail scolaire en fin d'année scolaire ne permettent pas clairement d'étayer la pertinence du modèle transactionnel de stress pour expliquer le fonctionnement scolaire. En effet, contrairement à nos attentes, seules les variables de stress contribuent à expliquer le cynisme en fin d'année scolaire et l'épuisement au début de l'année scolaire suivante, validant partiellement les hypothèses H1-b et H2-a. Les autres hypothèses ne sont pas confirmées.

2.4.1. Prédicteurs de l'épuisement

Pour la prédiction de l'épuisement en fin d'année, le niveau initial d'épuisement reste le plus fort prédicteur une fois toutes les variables prises en compte. Les résultats montrent également que le niveau initial d'engagement dans le travail est le deuxième prédicteur (négatif) le plus fort du niveau final d'épuisement, ce qui met en évidence l'effet protecteur de l'engagement dans le travail scolaire vis-à-vis du burnout scolaire. Ceci confirme deux études précédentes ayant déjà mis en évidence cet effet dans des populations similaires en Finlande (Salmela-Aro, Upadyaya, et al., 2017; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014a). Enfin, le soutien perçu de la part des enseignants se révèle paradoxalement un facteur de risque vis-à-vis de l'épuisement. Cela va à contre-sens des études précédemment publiées sur ce sujet qui montraient plutôt que le soutien perçu de la part des enseignants était un facteur de protection (Lindfors et al., 2018; Meylan et al., 2020). Dans la présente étude, cette variable a été introduite dans le modèle après les variables d'épuisement, cynisme et engagement dans le travail scolaire et les variables de stress scolaires à T0. Ainsi, le sens de corrélation inattendu pourrait être lié à un effet d'interaction ou à un effet de suppression dû à l'une ou plusieurs de ces variables⁵⁶.

Les résultats sont sensiblement différents pour la prédiction de l'épuisement en début d'année scolaire. Dans ce cas, l'épuisement et l'engagement dans le travail scolaire en début d'année précédente ne sont plus des prédicteurs significatifs, suggérant que les vacances scolaires pourraient permettre aux élèves de « repartir à zéro ». On trouve par contre un effet significatif du stress lié aux relations avec les camarades et du coping de type « fuite ». Ainsi, les élèves qui ont eu des relations stressantes avec les camarades et ont géré leur stress scolaire par des comportements d'évitement (consommation de substances, investissement dans un travail rémunéré...) sont plus susceptibles d'être épuisés en début d'année scolaire suivante. Le fait que le coping de type évitement soit associé

⁵⁶ Afin d'explorer les causes possibles de ce résultat étrange, nous avons réalisé à nouveau les analyses en introduisant le terme d'interaction soutien des enseignants * soutien des camarades. Le sens des β redevient alors cohérent : toutes les sources de soutien sont associées à des β négatifs (et seul le soutien des camarades est associé à un β significatif).

Etude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire

au burnout scolaire a déjà été montré dans des études transversales (Suldo et al., 2018; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2022). La présente étude met en valeur l'impact à long terme de ce type de stratégies sur l'épuisement. L'effet à long terme des relations stressantes avec les camarades pose la question du possible impact du harcèlement scolaire sur l'épuisement. En effet, si l'échelle de stress utilisée ne mesure pas spécifiquement le harcèlement, le fait que les élèves soient stressés par leurs relations avec leurs pairs pourrait indiquer une situation de victimisation. Une précédente étude a montré qu'être victime de harcèlement augmentait la probabilité de burnout scolaire un an plus tard (Guo & Li, 2022).

Notons que le genre reste un prédicteur significatif de l'épuisement une fois toutes les variables prises en compte que ce soit en fin d'année ou au début de l'année scolaire suivante, ce qui est cohérent avec la majeure partie de la littérature scientifique qui montre une vulnérabilité plus importante des filles à cette dimension (voir Vansoeterstede et al., 2023 pour une revue). Toutefois, les études expliquent généralement cette vulnérabilité par une plus grande sensibilité au stress. Or, dans une analyse prenant en compte à la fois le genre et le stress perçu, on pourrait s'attendre à ce que l'effet du genre soit neutralisé. Ce n'est pas le cas ici, indiquant la possible implication d'autres variables. On peut s'interroger alors sur le rôle des variables qui rendent compte des ressources de coping comme l'estime de soi (Taylor & Stanton, 2007). En effet, on sait que les jeunes femmes ont souvent une moins bonne estime d'elle-même que les garçons (Kling et al., 1999). On peut également supposer l'action d'une autre variable non mesurée dans cette étude : les symptômes dépressifs. On sait en effet que les symptômes dépressifs se développent fortement pendant l'adolescence (Chabrol, 2011; Costello et al., 2006), en particulier chez les filles (Deborde, 2017; Steinberg et al., 2006). Or, de nombreuses études ont montré qu'il existe un chevauchement important entre l'épuisement et les symptômes dépressifs (Bianchi et al., 2019). Cette hypothèse est cohérente avec le fait que le coping de type fuite agisse comme prédicteur unique de l'épuisement à T3 puisque les adolescents présentant des symptômes dépressifs ont davantage de risque de consommer des substances (Pozuelo et al., 2022). L'usage de substance capturé dans le coping de type fuite à T0 pourrait être un précurseur de l'émergence des symptômes dépressifs, ici confondus avec l'épuisement un an plus tard (Shore et al., 2018).

2.4.2. Prédicteurs du cynisme

En ce qui concerne la prédiction du cynisme en fin d'année scolaire, il apparaît qu'il est largement lié positivement au cynisme et négativement à l'engagement dans le travail scolaire en début d'année alors que l'épuisement n'apparaît pas comme un contributeur significatif. On observe

cependant que le cynisme en fin d'année est lié positivement au stress scolaire relatif à l'avenir scolaire et professionnel en début d'année, dimension qui renvoie à la peur d'échouer ainsi qu'aux inquiétudes liées à l'orientation. Ainsi, l'engagement dans le travail scolaire se révèle être un facteur de protection vis-à-vis du cynisme. Cela signifie que le plaisir intrinsèque éprouvé dans les activités scolaires contribue fortement au sens que les élèves trouvent à leur travail et soutient leur motivation, tandis que la peur d'échouer érode le processus motivationnel. Il s'agit d'un résultat important et nouveau puisque jusqu'ici, peu d'études se sont penchées sur les prédicteurs longitudinaux du cynisme et celles qui l'ont fait ont souvent eu des résultats non significatifs (Parviainen et al., 2020; L. Romano et al., 2021; Sorkkila et al., 2018).

Cependant, aucune des variables de l'étude mesurées en début d'année scolaire ne permet de prédire le cynisme au début de l'année suivante. Malgré une corrélation simple modérée entre le cynisme à T0 et le cynisme à T3, quand on prend en compte les variables transactionnelles, le lien devient non significatif. Cela suggère que dans l'ensemble, ces variables contribuent à diminuer la force du lien de continuité dans le vécu du cynisme mais sans mettre en évidence de contributeurs uniques significatifs.

2.4.3. Prédicteurs de l'engagement dans le travail scolaire

L'engagement dans le travail scolaire à la fin de l'année scolaire (T2) s'avère fortement prédit positivement par le niveau d'engagement et négativement par le niveau de cynisme en début d'année (T0). Un autre contributeur significatif est mis en évidence : le stress lié à l'avenir scolaire et professionnel, qui influe négativement sur l'engagement dans le travail scolaire. L'engagement dans le travail scolaire est considéré par Salmela-Aro comme une forme prolongée du *flow* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Or, plusieurs recherches ont montré que l'état de *flow* et l'inquiétude étaient deux expériences antinomiques (Fullagar et al., 2013; Jackson et al., 1998; Stavrou & Zervas, 2004). En effet, l'anxiété est liée négativement au sentiment de compétence, qui est une variable importante pour générer le *flow*. Le *flow* peut se développer quand l'individu perçoit un équilibre entre le défi de la situation et son propre niveau de compétence tandis que si le défi dépasse le niveau de compétence perçu, l'anxiété est susceptible d'émerger. Ainsi, il est possible qu'ici, les élèves qui sont stressés par leur avenir scolaire et professionnel, le soient en raison d'un sentiment de compétence scolaire faible qui ne leur permet pas de ressentir l'état d'absorption que comprend l'engagement.

L'engagement dans le travail scolaire en début d'année scolaire est toujours un prédicteur significatif positif de l'engagement en début d'année suivante. Le coping du type « générer des émotions positives » s'avère alors également un contributeur positif. Ce type de coping inclut à la fois

Etude 2 : Rôle des processus transactionnels et de l'attachement au parent dans les phénomènes de burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire

des stratégies de restructuration cognitive (« voir le bon côté des choses ») et des actions impliquant les relations sociales (« voir quelqu'un que j'aime », « aider les autres à résoudre leurs problèmes »). Ainsi, les élèves qui utilisent ce type de stratégies cherchent activement à générer des émotions positives et cette capacité semble être un élément clé pour le processus d'engagement dans le travail scolaire. Ceci est un résultat tout à fait nouveau puisque aucune étude n'avait auparavant investigué les liens entre stratégies de coping et engagement dans le travail scolaire.

Il est possible que ce type de stratégie de coping agisse comme une forme de coping proactif. Selon Frydenberg, le coping proactif est une forme de coping visant à construire des ressources afin de promouvoir ses buts et sa croissance personnelle. Il s'agit d'une forme de coping qui vise plus loin que de faire face à une situation de stress actuelle, notamment l'atteinte de buts personnels et qui est utilisée par les personnes particulièrement performantes (Frydenberg, 2017, p23). Ce type de coping permet à long terme de générer de nouvelles ressources dans un cercle vertueux, comme le suggère la théorie de la conservation des ressources (Frydenberg, 2019; Hobfoll, 1989). Comme nous l'avons évoqué en discussion de l'étude 2-a, Fredrickson suggère que certains individus seraient plus disposés que d'autres à utiliser spontanément des stratégies de génération d'émotions positives en situation de stress, favorisant leur résilience (Fredrickson, 2004).

Enfin, il est intéressant de noter que dans aucun des modèles de régression calculés l'épuisement n'était un prédicteur positif significatif du cynisme. Ceci est surprenant puisque plusieurs études ont montré que l'épuisement prédisait le cynisme dans le temps (B. Kim et al., 2015; Parker & Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012b; Salmela-Aro & Upadaya, 2017). Il est possible que l'inclusion de l'engagement dans le travail scolaire dans les analyses modifie les associations entre ces deux variables.

2.5. Conclusion

Globalement, les résultats de cette étude ne permettent pas d'étayer solidement la proposition théorique selon laquelle le modèle transactionnel du stress dans son intégralité permettrait d'expliquer le développement de l'épuisement, du cynisme et de l'engagement dans le travail scolaire sur une année scolaire. Elle a cependant le mérite de mettre cependant en évidence un impact du stress lié aux relations avec les pairs sur l'épuisement, ainsi qu'un effet du coping de type « fuite », sur l'épuisement à long terme. De plus, le stress en lien avec l'avenir scolaire et professionnel est lié fortement et positivement avec le cynisme et négativement avec l'engagement dans le travail scolaire. Pour terminer, cette étude montre un effet du genre féminin sur l'épuisement, y compris quand le stress scolaire est contrôlé, suggérant que ce n'est pas la vulnérabilité au stress des filles qui

Partie empirique

explique leur plus grande exposition à l'épuisement. Celle-ci pourrait s'expliquer par une plus grande vulnérabilité des filles face aux affects dépressifs (Deborde, 2017; Steinberg et al., 2006).

Discussion générale

Ce travail de thèse poursuivait deux grands objectifs. Le premier était de produire un état des lieux sur le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire dans la population des lycéens français. Le second était d'examiner la contribution des processus transactionnels à ces deux phénomènes.

Pour commencer cette discussion générale, nous discuterons les résultats obtenus en lien avec notre premier objectif au regard de la problématique du décrochage scolaire. Puis, nous discuterons globalement l'intérêt d'étudier les processus transactionnels en lien avec les phénomènes de burnout scolaire et d'engagement dans le travail scolaire. Pour continuer, nous évoquerons les limites de nos travaux, leurs implications pour la pratique et des perspectives pour de futures recherches.

1. Le fonctionnement scolaire des lycéens en France : implications pour le décrochage

Les études 1-a et 1-b avaient pour objectif de décrire la situation des lycéens français au regard de leur fonctionnement scolaire, opérationnalisé comme burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire. L'étude 1-a a utilisé une approche centrée sur la personne pour décrire des profils de lycéens sur les variables qui constituent le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire. L'étude 1-b a analysé l'évolution d'un petit groupe d'élèves sur ces variables au fil d'une année complète.

Les résultats ont permis de dresser un état des lieux relativement préoccupant. Selon les résultats de l'étude 1-a, on peut considérer que 41,3 % des lycéens montrent un rapport positif à leur travail scolaire (agrégation des profils « Engagé », 22,4 % et « Détendu », 18,9 %). Les autres présentent des indices plus ou moins alarmants de mal-être ou de désengagement. Parmi ceux-ci, on peut distinguer les élèves dont le rapport au travail scolaire est marqué par l'épuisement, reflétant une exposition à un stress chronique, de ceux dont le rapport à l'école est marqué par le désengagement. Les élèves exposés à un stress chronique représentent 41,2 % de la population de l'étude (agrégation des groupes « Épuisé » et « Burnout »). Le dernier groupe, « Désengagé », représente 17,6 % des élèves.

De plus, l'étude 1-a a montré que 15,6 % des lycéens présentaient un profil de caractéristique de burnout scolaire. Ces élèves présentent un certain nombre d'indices évocateurs d'un risque important de décrochage : résultats scolaires relativement faibles, préférence pour le fait de s'asseoir au fond de la classe, temps de sommeil réduit, absences fréquentes, pessimisme quant à leurs chances

de réussir leur année. Ils sont près de 20 % à envisager de quitter leur formation. Un autre groupe d'élèves partage de nombreux indices de risque de décrochage, le groupe « Désengagé », qui regroupe 17,6 % de l'échantillon inclut dans l'étude. Pourtant, l'étude 2-a a mis en évidence que ces deux groupes avaient un vécu du stress très différent, le groupe « Burnout » percevant un stress élevé dans tous les domaines, le groupe « Désengagé » percevant des niveaux de stress faibles dans tous les domaines.

L'identification de ces deux groupes d'élèves peut être mis en lien avec les travaux sur le décrochage scolaire. On considère actuellement que le décrochage est l'aboutissement d'un long processus où se cumulent de nombreux facteurs : des vulnérabilités distales (facteurs sociodémographiques, fonctionnement familial) et des facteurs de risques proximaux à situer dans le vécu scolaire (engagement de l'élève, motivation, relations aux pairs, facteurs psychosociaux ; Bruno et al., 2017; Galand & Hospel, 2015). Récemment, Dupéré et son équipe (2015) ont proposé une approche du phénomène de décrochage scolaire en le théorisant comme un processus de stress, dans une perspective d'ajustement personne-environnement (Hunt, 1975). Leur objectif, via leur revue de la littérature, était d'intégrer les déterminants proximaux et distaux du décrochage scolaire en proposant un modèle de stress processuel dans une perspective vie entière. Nuñez-Regueiro (2017) a construit sur cette proposition purement théorique, en élargissant la compréhension du processus de stress proposée par Dupéré et collaborateurs à une conception plus transactionnelle du stress, sans se cantonner à l'étude des stressors environnementaux. Il a proposé l'hypothèse selon laquelle la diversité des trajectoires de décrochage serait fonction des états émotionnels de surmenage et d'ennui. Il a testé cette hypothèse en analysant qualitativement et quantitativement des données fournies par la DEPP⁵⁷ et les académies de Nantes et de Créteil.

Nous avons pu évoquer les rapprochements entre la littérature scientifique sur le burnout scolaire et la notion de « décrochage par surmenage » dans un article paru dans *Questions d'Orientations* (Vansoeterstede et al., 2022). Les résultats de nos travaux empiriques permettent également d'envisager un rapprochement entre cette littérature et la notion de « décrochage par l'ennui ». En effet, les élèves du groupe « Désengagé » manifestent un cynisme élevé et un engagement dans le travail scolaire très faible. De plus, ils présentent des niveaux faibles de stress scolaire dans tous les domaines. Ces éléments témoignent d'une faible motivation et d'une faible implication dans le travail scolaire, probablement lié à un manque de ressources. L'association entre cynisme et faible engagement pourrait bien témoigner d'une expérience d'ennui dans les études. D'après Pekrun et ses

⁵⁷ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. Il s'agit d'un service du Ministère de l'Éducation Nationale proposant des statistiques contribuant à l'évaluation des politiques en matière d'éducation.

collaborateurs, l'ennui émerge quand l'élève est confronté à une situation scolaire à laquelle il n'accorde pas de valeur subjective et dans laquelle il n'a pas de contrôle (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2010). Une étude récente a pu montrer que l'ennui était lié positivement au burnout scolaire et négativement à l'engagement dans le travail scolaire (Bekker et al., 2023). Cependant, cette étude n'a pas examiné les liens spécifiques entre ennui et dimensions du burnout scolaire. Ce domaine d'étude reste largement sous-étudié.

2. La contribution des processus transactionnels au burnout scolaire et à l'engagement dans le travail scolaire

Peu d'études se sont intéressées au burnout scolaire dans le secondaire en prenant comme cadre le modèle transactionnel du stress (Lazarus & Folkman, 1984). Nous avons choisi d'intégrer l'étude du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire dans le cadre théorique proposé par Skinner et Saxton (2019), qui est un cadre intégrant le modèle transactionnel dans le contexte académique et dans une perspective développementale. Selon cette approche, le fonctionnement scolaire et la réussite scolaire tout au long du parcours académique sont modélisés par un processus itératif et continu de stress/coping, les différents épisodes de stress/coping étant eux-mêmes influencés, conformément au modèle transactionnel, par les ressources individuelles et interpersonnelles de l'élève.

Sans revenir sur l'ensemble des résultats obtenus, nous pouvons mettre en avant quelques contributions importantes de nos travaux du point de vue des processus transactionnels. Nous développerons ces apports pour chacun des trois processus évalués : stress scolaire perçu, soutien social perçu et coping scolaire.

2.1. Le stress scolaire perçu

Une originalité de notre méthode est d'avoir distingué plusieurs sources de stress scolaires. La plupart des études ont jusqu'ici considéré le stress scolaire comme une variable globale (e.g. Gao, 2023; Ponkosonsirilert et al., 2020; Yan et al., 2018). Or, le fait de distinguer plusieurs dimensions de stress scolaire s'est révélé particulièrement utile pour comparer les profils des élèves épuisés de ceux en burnout. Nos résultats ont en effet mis en évidence que ces deux groupes différaient peu en intensité de stress perçu mais que les élèves du groupe burnout étaient sensibles à une plus grande diversité de stressseurs scolaire. Cette observation nous a permis de faire l'hypothèse d'un processus de génération de stress qui pourrait être lié au coping dysfonctionnel adopté par ces élèves (Conway et al., 2012; Hammen, 2006). Cette génération de stressseurs pourrait être liée à des dispositions individuelles ou être le résultat d'un abaissement général du niveau de réactivité au stress dû à

l'épuisement des ressources pour y faire face. La moindre situation problématique devient alors un épisode de stress, posant la question de l'évolution de la situation clinique vers un tableau de trouble anxieux tels qu'un trouble anxieux généralisé ou un refus scolaire anxieux⁵⁸. La question des liens entre burnout scolaire et refus scolaire n'a pas encore été soulevée dans la littérature scientifique, ce qui peut sembler étonnant dans la mesure où on peut concevoir aisément qu'un élève qui se sente épuisé et ne trouve plus de sens à sa scolarité puisse développer des réticences à se rendre à l'école. D'ailleurs, les adolescents soignés pour refus scolaire anxieux mettent régulièrement en avant leur vécu de l'école comme un lieu de pression intense (Blandin et al., 2018). De fait, des résultats préliminaires suggèrent que ces deux construits sont proches (Simoës Perlant, communication personnelle, 21 juin 2022)⁵⁹.

De plus, notre étude est la première à s'intéresser au stress scolaire perçu en lien avec l'engagement dans le travail scolaire dans le secondaire. On savait jusqu'ici que la demande scolaire globale était associée négativement à l'engagement (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014a). Notre approche par profils a permis de montrer qu'un engagement optimal était associé, non pas à l'absence de stress scolaire, mais à un stress scolaire faible. Autrement dit, un peu de stress est meilleur pour l'engagement des élèves que pas de stress du tout. De plus, l'approche du stress scolaire par dimensions, a permis de montrer que le stress lié à l'avenir scolaire et professionnel était la seule dimension de stress agissant comme un prédicteur négatif à long terme de l'engagement dans le travail scolaire. Ce résultat est encourageant et montre qu'il y a un intérêt à étudier les différentes sources de stress scolaire car elles peuvent avoir un impact différent sur le fonctionnement scolaire des élèves.

2.2. Le soutien social perçu

En ce qui concerne le soutien social, l'approche par profils a montré clairement que les élèves présentant le meilleur niveau de fonctionnement scolaire étaient ceux qui présentaient également les niveaux de soutien social perçu les plus élevés par toutes les sources évaluées, suggérant que la perception du social est une ressource clé pour promouvoir l'engagement et protéger du burnout. Pourtant, l'étude des liens longitudinaux entre soutien social perçu en début d'année et variables de fonctionnement scolaire en fin d'année ou l'année suivante, montre que, quand on contrôle le niveau initial de fonctionnement, le soutien social perçu n'a aucun effet sur le fonctionnement final. Ce résultat peut sembler décevant au vu des très nombreuses études qui supportent l'association positive entre soutien social perçu et fonctionnement scolaire. Néanmoins, il faut noter que dans l'étude 2-b, c'était le soutien perçu à T0 qui était évalué, et non le soutien qui aurait pu être reçu ou perçu plus

⁵⁸ Le refus scolaire anxieux a été défini dans le premier chapitre de ce manuscrit. Voir Chapitre 1 L'adolescent en contexte scolaire, partie 1.4.2.

⁵⁹ Simoës Perlant relève une corrélation de $r = .68$ ($p < .001$) dans une population de collégiens et lycéens ($N = 493$)

tard. On dispose de peu d'études avec un design longitudinal permettant d'objectiver un impact positif du soutien social perçu sur le burnout et l'engagement dans le travail scolaire (Vansoeterstede et al., 2023). Cependant, une étude très récente s'est penchée sur les profils de soutien social perçu chez des collégiens finlandais et leur évolution temporelle sur trois semestres consécutifs⁶⁰. Elle a montré que les profils de soutien social perçu des élèves étaient très stables dans le temps. Cela suggère que dès l'âge de 13 ans, le système de soutien social est déjà construit et relativement stable et que la perception du soutien social est possiblement lié à des facteurs stables, possiblement la qualité de l'attachement aux parents (Mikulincer & Shaver, 2009). Les chercheuses notent cependant que les rares changements qui surviennent dans les profils de soutien social perçu ont plus de chance d'advenir pendant la première année d'études secondaires. Cela étant probablement dû au fait que la transition implique une certaine restructuration du réseau social et une possible ouverture à des opportunités qui disparaît sans doute après cette période. Il serait intéressant d'étudier ces restructurations dans le réseau social et la perception de soutien social pendant la transition collège / lycée en France puisque l'existence de voies d'orientation distinctes avec des filières généralement proposées dans des établissements séparés engendre inévitablement des restructurations dans les groupes de pairs.

2.3. Les stratégies de coping

Les élèves du profil « Engagé » étaient ceux qui utilisaient le plus fréquemment des stratégies visant à « générer des émotions positives » pour faire face aux situations de stress scolaire. Il est possible que ces élèves soient davantage en capacité d'utiliser des stratégies positives parce qu'ils font face à un niveau de stress modéré et bénéficient d'un bon niveau de soutien social. Cet équilibre harmonieux semble favoriser la mise en place de stratégies qui sont susceptibles à long terme de renforcer encore leurs ressources et leur bien-être scolaire.

Le coping de type « Fuir » est plus fréquemment employé par les élèves des groupes « Burnout » et « Désengagé ». On sait que les élèves confrontés à davantage de stress scolaire utilisent plus de stratégies dysfonctionnelles que les autres (Anda et al., 2000). Aussi, il n'est pas surprenant que les élèves du groupe « Burnout » utilisent beaucoup ce type de stratégie. Cela est plus étonnant pour les élèves du groupe « Désengagés » qui rapportent un niveau de stress scolaire faible et surtout d'épuisement très faible. Cet ensemble de stratégies de coping inclut à la fois le recours à des consommations de substances pour faire face au stress et le fait de passer du temps dans un emploi salarié à côté de l'école (stratégies de type « Fuir »). Il est possible que les élèves « Désengagés » investissent particulièrement la sphère professionnelle en réaction à un vécu scolaire peu stimulant et

⁶⁰ L'année scolaire finlandaise est divisée en un semestre d'automne et un semestre de printemps.

manquant de sens. Une autre possibilité réside dans la manière dont cette stratégie est associée avec d'autres. Chez les élèves du groupe « Burnout », la fuite est associée avec la génération d'émotions négatives, ce qui n'est pas le cas chez les élèves « Désengagés ». On peut imaginer que les stratégies de fuite n'ont pas tout à fait la même fonction dans les deux groupes. Elle pourrait être efficace comme moyen de distraction chez les élèves « Désengagés » et plutôt le signe d'un évitement renforçant l'anxiété chez les élèves du groupe « Burnout ».

Les élèves du groupe « Burnout » étaient également ceux qui utilisaient le plus fréquemment les stratégies de coping de type « Générer des émotions négatives », ce qui renvoie à l'expression d'émotions désagréables comme la colère, notamment en situation sociale : crier, faire des reproches, dire des choses méchantes aux autres. Autant de comportements stériles voire contre-productifs qui signent un vécu de stress intense (Skinner & Saxton, 2019).

La stratégie consistant à se tourner vers les adultes est plus fréquemment mobilisée par les élèves des groupes « Engagé », « Burnout » et « Épuisé ». Elle apparaît ainsi comme peu spécifique. Il est possible que la fonctionnalité de ce type de stratégies de coping dépende en partie de leur conjonction avec d'autres types de stratégies (*schéma de coping*). On peut aisément imaginer que les sollicitations de soutien venant de la part des élèves du groupe « Engagé », qui conjointement mobilisent des comportements comme « aider les autres à résoudre leurs problèmes », ou « dire des choses gentilles aux gens » (Générer des émotions positives), aboutissent à des résultats différents de celles mobilisées par les élèves du groupe « Burnout » qui ont conjointement tendance à « crier sur les gens » et « faire des reproches aux autres » (Générer des émotions négatives). Ainsi, il est possible que la manière de solliciter les adultes aboutisse à des résultats différents en termes de soutien reçu et perçu. En effet, de nombreuses recherches ont montré que les stratégies de coping n'étaient pas nécessairement fonctionnelles ou non par elle-même mais par leur utilisation conjointe avec d'autres dans des *schémas de coping*⁶¹ (Aldridge & Roesch, 2008; Amai & Hojo, 2021; Daniels et al., 2015; Masters et al., 2021; Skinner & Saxton, 2019). Les stratégies de recherche de soutien social s'avèrent particulièrement fonctionnelles pour générer des affects positifs en contexte scolaire quand elles sont associées à des stratégies de coping actif⁶² (Amai & Hojo, 2021).

Enfin, les stratégies de type « faire de l'humour » et « se tourner vers la religion » se sont avérées peu discriminantes. La première est sans doute peu déterminante pour faire face au stress scolaire. La seconde est sans doute peu discriminante car mobilisée par une minorité d'élèves.

⁶¹ C'est-à-dire des combinaisons de stratégies. Par exemple, Amai et Hojo (2021) ont montré que l'effet positif du coping actif sur l'ajustement scolaire était plus important quand il était combiné à des stratégies de recherche de soutien social.

⁶² Pour rappel, le coping actif vise à affronter activement le stresser ou les émotions qu'il déclenche, au contraire du coping évitant (voir Chapitre 1 L'adolescent en contexte scolaire, partie 2.1.3).

Seules les stratégies de type « fuite » et « générer des émotions positives » se sont révélées avoir un impact à long terme dans les analyses de régression multiples. L'utilisation de la fuite en début d'année scolaire majorait l'épuisement tandis que « générer des émotions positives » avait un impact positif sur l'engagement dans le travail scolaire l'année suivante. L'utilisation de la fuite, incluant l'usage de substances pourrait avoir un impact direct sur l'énergie des élèves mais pourrait aussi être un marqueur d'entrée dans un processus psychopathologique où l'épuisement serait alors un marqueur possible de dépression. Le lien fort entre « générer des émotions positives » et engagement dans le travail suggère que cette stratégie peut être comprise comme une stratégie de coping pro-actif dont l'effet est d'augmenter les ressources de l'élève, notamment en termes de soutien social. Il faudrait des analyses plus approfondies pour vérifier si effectivement l'impact de cette stratégie opère via le soutien social perçu, par exemple.

3. Les limites de ces travaux

Il est important de mentionner les limites de nos travaux afin d'en cerner la portée de manière appropriée. Celles-ci sont principalement de quatre ordres. Elles sont liées à la représentativité de l'échantillon, aux conditions de passation de l'étude ainsi qu'à des possibles variables confondantes non mesurées et, enfin, aux qualités psychométriques des outils utilisés.

Du fait du contexte dans lequel a été lancée l'étude (peu après le premier confinement lié au covid-19), nous avons choisi de mettre en place une procédure de recrutement entièrement dématérialisée. Ainsi, nous n'avons pas pu aller dans les classes pour présenter l'étude aux élèves et la communication pour recruter des participants s'est faite uniquement au sein des établissements par la voie des ENT⁶³ ou via Pronote⁶⁴. De plus, la participation des élèves nécessitait une autorisation parentale. Or, au lycée, on peut suspecter que les parents qui consultent régulièrement ces outils de communication sont plutôt des parents avec un niveau élevé de participation dans la scolarité de leur enfant. De plus, la notice d'information était longue et complexe et malgré les efforts que nous avons faits pour en améliorer l'accessibilité, il est probable que les parents avec un faible niveau de maîtrise de la langue française aient été découragés. Tout ceci fait que notre échantillon n'est probablement pas représentatif de l'ensemble des lycéens français. Il est possible que nous n'ayons pas pu toucher les élèves les plus en difficulté scolaire notamment. D'ailleurs, nos analyses ont pu montrer qu'il existait un certain nombre de différences entre le groupe d'élèves ayant participé en ligne et les élèves recrutés plus tard en établissement scolaire.

⁶³ Environnements Numérique de Travail

⁶⁴ Logiciel éducatif utilisé notamment comme interface entre direction, enseignants, élèves et familles

Partie empirique

Par ailleurs, nous avons inclus peu de participants issus de lycées professionnels (5,6 %) et relativement peu de garçons (29,5 %). Les élèves de voie professionnelle ont été inclus dans les analyses malgré leur faible nombre car nous avons considéré qu'ils étaient soumis au stress comme les autres et que leurs conditions d'étude, incluant à priori moins de pression, ajoutaient de la variabilité dans le vécu de stress. De plus, les comparaisons de groupes nous permettaient d'examiner si la scolarisation dans une voie scolaire ou une autre pouvait être un facteur de risque ou de protection. Le fait que notre échantillon comporte relativement peu de garçons est une observation fréquente dans les études en sciences humaines. Cela n'en reste pas moins problématique. Notamment, les garçons peuvent sembler moins touchés par le stress scolaire et le burnout scolaire parce que nous n'avons pas pu atteindre les garçons les plus stressés.

Enfin, il a été difficile d'obtenir un échantillon aussi important que nous l'aurions souhaité étant donné le nombre de variables impliquées dans cette étude. Nous avons pu au final inclure 540 questionnaires pour la partie transversale de l'étude et seulement 37 à 90 selon les analyses pour la partie longitudinale. Ceci a limité le type d'analyses qui a pu être mené, tout particulièrement pour la partie analyses longitudinales. Notamment, il n'a pas été possible de tester statistiquement le modèle transactionnel du stress avec toutes ses dimensions avec une approche par modélisation structurale puisque ce type d'approche appliqué à un design longitudinal nécessite un nombre très important de participants (Kline, 2016). Il est possible que certains résultats attendus n'aient pas été observés du fait d'un manque de puissance statistique.

Le contexte dans lequel s'est déroulée cette étude n'a pas seulement influencé le recrutement mais possiblement également l'état psychologique des participants, sans que nous puissions le mesurer précisément. Il a été en effet relevé dans de nombreuses études une dégradation de l'état mental des adolescents et jeunes adultes à la suite des différents confinements liés à la pandémie de Covid-19 (Chagin, 2021; Fonds des Nations Unies pour l'enfance, 2022; Gutiérrez-Sacristán et al., 2022; Zolopa et al., 2022). Il est probable que cela ait une influence sur les mesures que nous avons réalisées. D'autres facteurs contextuels ont pu influencer le niveau de stress et de bien-être général des lycéens, en particulier la réforme de la voie générale du lycée mise en place depuis 2018⁶⁵.

Autre conséquence du contexte, la majeure partie des participants de notre étude a complété les questionnaires en ligne, hors de l'établissement scolaire. Ainsi, les contextes de passation ont pu

⁶⁵ La première cohorte d'élèves ayant suivi une scolarité selon la nouvelle réforme arrivait au BAC durant l'année scolaire 2020/2021, soit celle du recueil de nos données. De nombreuses incertitudes demeuraient jusqu'aux tous derniers moments sur le déroulement des épreuves et sur la prise en compte des nouvelles modalités du baccalauréat dans ParcoursUP.

différer grandement d'un participant à l'autre et il nous est impossible d'assurer que tous les participants ont bénéficié du calme et de la confidentialité nécessaires à un déroulement optimal. De plus, aucun chercheur n'était à disposition pour répondre aux questions spontanées durant la passation. Les passations tests et celles réalisées en établissement scolaire nous ont cependant permis de confirmer que les questionnaires ne posaient pas de problème majeur de compréhension.

Partant de l'observation que les élèves du profil « Burnout » rapportaient un stress lié aux relations avec les pairs, qui n'était pas expérimenté par les autres profils d'élèves, nous avons proposé une interprétation en termes de prolifération du stress. Dans cette hypothèse, nous suggérons que les élèves appartenant à ce profil sont si épuisés que leur seuil de réactivité au stress est diminué, les rendant vulnérables à un plus grand nombre de stressseurs. Cependant, il ne nous est pas possible d'écarter l'hypothèse que ces élèves soient victimes de situations de harcèlement scolaire, expliquant le stress rapporté dans les relations avec les pairs. Une mesure de victimation nous aurait permis de mieux asseoir notre interprétation des résultats.

Il nous faut enfin évoquer des problèmes importants liés à deux outils de mesures employés dans notre étude : l'inventaire de coping pour adolescents (A-COPE) et l'inventaire de burnout scolaire (SBI). Ces deux outils ont présenté des qualités psychométriques insuffisantes.

A notre connaissance, aucune étude n'avait jusqu'ici cherché à mesurer le coping situationnel en contexte scolaire chez de grands adolescents. Aussi, il n'existait pas d'outil adapté pour le faire. Concernant l'inventaire de coping pour adolescents (Patterson & McCubbin, 1987), il s'agit d'un inventaire de coping destiné originellement à évaluer le coping général. Nous avons choisi cet outil car il était adapté aux adolescents et mesurait une large gamme de stratégies de coping, contrairement à des outils plus courts ne permettant de distinguer qu'entre deux grandes catégories de coping (centré sur le problème vs centré sur les émotions). Il a cependant fallu en adapter la consigne pour permettre une évaluation du coping spécifique au contexte scolaire et adapter le contenu de certains items, en plus de le traduire. Finalement, les analyses réalisées sur sa structure ont montré que l'outil ne capturerait aucune stratégie de coping centrée sur le problème. Cela limite bien sûr l'intérêt de nos résultats puisque les stratégies de coping centrées sur le problème sont au cœur des travaux sur l'ajustement au stress et que, tout particulièrement en contexte académique, elles sont fortement liées au bon fonctionnement scolaire (Skinner & Saxton, 2019).

Enfin, l'échelle utilisée pour mesurer le burnout scolaire (Meylan, Doudin, Antonietti, & Stéphan, 2015a; Salmela-Aro, Kiuru, et al., 2009a) a révélé une structure non conforme à l'échelle

originale. En effet, un item saturant originellement le facteur « inadéquation » s'est révélé saturer le facteur « cynisme » et la dimension « inadéquation », ne contenant originellement que deux items, n'est donc pas représentée dans la structure finale. Cette limite n'a qu'un impact restreint sur la validité de nos résultats puisque de nombreux experts du burnout questionnent la pertinence de la dimension inadéquation (Schaufeli et al., 2001; Sonnentag, 2005). Cependant cela interroge sur la validité de cet outil. Le SBI est à notre connaissance l'outil le plus largement utilisé auprès d'élèves du secondaire, alors que plusieurs études ont mis en évidence la faible consistance interne de la dimension « inadéquation », sans doute attribuable au fait que cette dimension ne contient que deux items (e.g. Meylan, Doudin, Antonietti, & Stéphan, 2015a; Pilkauskaite-Valickiene et al., 2011).

4. Quelles implications pour la pratique ?

Les implications pratiques des travaux que nous avons présentés peuvent être déclinées à trois niveaux : celui des politiques publiques, celui de la formation des personnels éducatifs, et celui du conseil individuel ou de groupe.

Dans notre échantillon, 41,2 % des élèves montraient des signes d'épuisement lié au stress scolaire chronique. Sachant qu'il est bien établi que le burnout scolaire favorise le développement de symptômes dépressifs (M. Y. Lee & Lee, 2018; Salmela-Aro, Savolainen, et al., 2009; Salmela-Aro & Upadaya, 2014a; M.-T. Wang et al., 2015), il faut considérer le burnout scolaire comme un réel enjeu de santé publique et cela doit être pris en considération par les personnes en situation de prendre des décisions de politiques publiques. Les dernières réformes qui ont touché l'éducation, particulièrement la réforme de la voie générale du lycée, ont mis à mal les équipes éducatives comme les élèves en les plongeant à la fois dans une situation de surcharge (progressions pédagogiques à créer, programmes de spécialités chargés et exigeants) et de forte incertitude (quant au déroulement des examens ou à la prise en compte des choix de spécialité dans Parcoursup) [Caillot & Sidokpohou, 2023]. Il est temps que le Ministère de l'Éducation Nationale se dote d'une politique de suivi de la santé psychologique des élèves, incluant une mesure du burnout scolaire, voire de l'engagement dans le travail scolaire. Par ailleurs, la réforme du lycée général et technologique n'a pas été accompagnée pour le moment de réaménagement dans l'organisation des classes et des conseils de classe. Comme le soulignent les auteurs du rapport cité précédemment, la structuration des lycées nécessite un réaménagement des espaces architecturaux et de la place des professeurs principaux et des conseils de classes. En effet, ces derniers ne sont plus adaptés à une organisation où les élèves d'une même classe sont distribués sur un grand nombre de spécialités différentes. Cela a un impact notable sur les relations sociales et donc sans doute sur le soutien perçu, de la part des enseignants comme des élèves. Le besoin de disposer de davantage de moments d'échanges avec les enseignants et les adultes de l'établissement

a été largement exprimé par les lycéens que nous avons interrogés en entretien⁶⁶. Il apparaît donc nécessaire de repenser le système de suivi des élèves (Caillot & Sidokpohou, 2023).

De plus, nous avons constaté depuis la crise du covid-19, que la question du stress des élèves et de leur santé mentale était au centre des préoccupations des personnels de terrain. En témoignent les initiatives pour mettre en place des ateliers de gestion du stress et l'intérêt des acteurs de terrain pour la diffusion des connaissances sur le burnout scolaire (Vansoeterstede, 2022a, 2022b; Zayer & Vansoeterstede, 2022). Il nous semble important de construire des réponses en termes de formations des personnels éducatifs, s'appuyant sur cet intérêt nouveau. Il serait important et utile que la formation initiale des enseignants, CPE⁶⁷ et PsyEN EDO⁶⁸ contiennent des éléments de connaissances théoriques sur le stress scolaire et son impact sur la santé et la réussite des élèves et de formation aux compétences pour réduire le stress. Cela peut impliquer la manière de concevoir les tâches scolaires et leur évaluation ainsi que les modalités d'interactions entre adultes et élèves de nature à augmenter le soutien perçu ou à favoriser un coping fonctionnel de l'élève (Skinner & Raine, 2023).

Au niveau des établissements scolaires, des interventions sont à développer. Il existe à l'heure actuelle de nombreux programmes d'intervention qui ont prouvé leur efficacité pour réduire le niveau de burnout scolaire dans un groupe d'élèves identifiés comme à risque (Lebert-Charron et al., 2019; Tang et al., 2021). Cependant, aucun n'a été mis en place et évalué en France à notre connaissance. Dans le domaine du burnout professionnel, il est démontré qu'il est plus efficace à long terme d'agir au niveau de l'organisation plutôt que de se centrer uniquement sur les individus (Awa et al., 2010). Des interventions type recherche-action ou recherche participative sont à développer pour agir en prévention tout en évaluant les effets de l'intervention au niveau d'un établissement.

Pour finir, au niveau individuel, l'approche par profils développée dans ce travail facilite le passage à des recommandations cliniques. Même en l'absence de seuils établis pour évaluer la sévérité du burnout, l'utilisation d'une échelle de burnout scolaire, éventuellement en conjonction avec une échelle d'engagement dans le travail scolaire, doit permettre de détecter les élèves en souffrance dans leur rapport subjectif au travail. Ces échelles sont rapides à compléter et peuvent être utilisées en conseil individuel comme en collectif et interprétées cliniquement.

Ainsi, il est possible de décliner les besoins des élèves par profil de fonctionnement scolaire. Les élèves « Détendus » n'ont pas de besoin spécifique si ce n'est éventuellement celui d'être un peu

⁶⁶ Ces entretiens sont en cours d'analyse et les résultats de ces analyses feront l'objet d'une publication.

⁶⁷ Conseiller Principal d'Education (ce sont les personnels qui assurent le fonctionnement de la « vie scolaire » : organisation de la vie des élèves hors des heures de cours, suivi des élèves en termes de persévérance / décrochage scolaire, animation éducative).

⁶⁸ Psychologues de l'Education Nationale spécialité Education, Développement et Orientation (ce sont les psychologues qui interviennent dans les établissements du secondaire).

plus stimulés. Ces élèves bénéficieraient d'une orientation vers une filière plus exigeante et/ou de s'investir dans des activités extra-scolaires ou dans l'aide à d'autres élèves. Les élèves « Engagés » sont ceux qui ont les meilleurs indicateurs de fonctionnement scolaire et doivent seulement être soutenus pour maintenir l'équilibre favorable dont ils bénéficient. Les élèves « Épuisés » montrent des signes de surcharge et devraient être accompagnés pour trouver des moyens d'augmenter leurs ressources pour faire face ou pour diminuer leur niveau de stress : abandonner une option, trouver une nouvelle activité de loisir, s'inscrire dans un dispositif d'aide (tutorat scolaire, groupe de soutien entre élèves...). Les élèves « Désengagés » devraient également bénéficier d'un accompagnement, impliquant une évaluation du risque de décrochage. Ces élèves pourraient bénéficier d'un accompagnement en orientation incluant un travail sur le sens de l'école et la motivation scolaire. Pour terminer, les élèves « en burnout » quant à eux, devraient bénéficier d'une évaluation approfondie et holistique, dépassant le cadre de l'école. En effet, nous avons mis en évidence que ces élèves étaient confrontés à de plus nombreux stressseurs scolaires que les autres, il est possible qu'ils rencontrent également plus de stressseurs à l'extérieur de l'école. En dehors des situations nécessitant des soins externes rapidement, les élèves dans cette situation bénéficieraient de l'accompagnement et des conseils d'une équipe scolaire pluridisciplinaire afin de mettre en place des aménagements scolaires, prodiguer des conseils d'hygiène de vie et renforcer les ressources psychologiques de l'élève. L'implication des familles (en entretien conjoint avec le psychologue et l'élève ou en équipe pluridisciplinaire) devrait viser à favoriser une diminution de la pression parentale et une sécurisation du lien parent-enfant, ainsi qu'un soutien familial pour l'adoption de comportements plus fonctionnels (coping). En termes de psychoéducation, il sera utile de présenter à l'adolescent un modèle théorique de stress afin de mettre en valeur les différents aspects qui influent sur l'évaluation subjective du stress ainsi que l'importance des stratégies de coping. En psychothérapie, la prise en charge devra viser en priorité à faire diminuer le recours à des stratégies d'évitement puisque nous avons vu qu'elles renforçaient l'épuisement. Elle pourra chercher à favoriser des stratégies centrées sur le problème qui sont les stratégies les plus efficaces en situation de stress contrôlable et qu'elles sont associées à des niveaux de burnout scolaire plus faible dans la littérature. On pourra également chercher à développer l'usage de stratégies susceptibles de générer des émotions positives comme la recherche de soutien social, la restructuration cognitive ou la gratitude.

5. Quelles perspectives de recherche ?

Les données récoltées pour cette thèse n'ont pas toutes été exploitées et peuvent encore fournir des perspectives de recherches intéressantes. Comme nous l'avons souligné, cette recherche

a fait face à des difficultés liées aux outils de mesures utilisés. Aussi, la priorité pour de futures recherches sera de développer ou d'utiliser des outils avec des qualités psychométriques plus fiables.

5.1. A partir des données de la thèse

Les données longitudinales de cette thèse ont été récoltées afin de calculer des modèles statistiques. Il était envisagé notamment de réaliser des modèles d'équations structurales permettant de tester empiriquement la pertinence du modèle transactionnel du stress pour expliquer le développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire. Parallèlement à la mise en place du recueil de données, une revue systématique de la littérature a été réalisée, portant sur les études longitudinales sur le burnout scolaire dans le secondaire. Celle-ci a notamment mis en valeur l'existence de quelques études utilisant des analyses de trajectoires latentes pour examiner l'évolution du burnout scolaire dans le temps (Vansoeterstede et al., 2023). Les résultats de ces études permettent de montrer que l'apparente stabilité (ou très faible augmentation) du burnout scolaire en cours de secondaire masque en réalité une diversité de trajectoires. Il semble particulièrement important d'explorer plus avant les prédicteurs possibles des trajectoires d'augmentation et de diminution du burnout scolaire. Il pourrait également être utile de réaliser ce type d'analyses sur l'engagement dans le travail scolaire pour mieux comprendre son évolution dans le temps. Les analyses de trajectoire latente étant peu sensibles aux données manquantes, il est possible que les données de cette thèse permettent ce type d'analyses. Aussi, nous envisageons de mener ces analyses dès la finalisation du manuscrit.

De plus, des entretiens ont été réalisés dans le cadre de cette thèse mais le choix a été fait de ne pas inclure la partie qualitative dans le manuscrit dans la mesure où l'analyse des entretiens avait pris du retard. L'objectif était d'explorer le vécu scolaire des élèves de lycée de manière très libre puis d'en faire une analyse thématique qui aurait permis d'éclairer les résultats quantitatifs de la thèse. Ainsi, quatorze entretiens ont été réalisés et retranscrits et une analyse thématique est en cours, en collaboration avec une autre doctorante afin de permettre une double cotation. Nous espérons pouvoir en publier les résultats dans une revue francophone afin de mettre en valeur le vécu des adolescents, notamment suite à la réforme de la voie générale du lycée et au confinement.

5.2. Perspectives pour de nouvelles recherches

Les résultats comme les limites de ce travail appellent à de nouvelles recherches. Pour commencer, aucune recherche de qualité ne pouvant se faire sans des outils de mesure fiables, la recherche sur le burnout scolaire et le coping en contexte scolaire implique de développer des outils présentant de bonnes qualités psychométriques auprès d'une population de grands adolescents. C'est

Partie empirique

le premier point qui sera développé ci-après. Ensuite, les résultats présentés ici suggèrent deux grandes voies de recherches futures : sur la contribution du processus de burnout scolaire au développement des pathologies anxieuses et notamment du refus scolaire anxieux, sur les stratégies de coping qui favorisent l'engagement dans le travail scolaire. Pour terminer, nous mettrons en lumière deux autres voies de recherches à notre sens insuffisamment exploitées pour le moment : l'impact de sources de stress extérieures à l'école et celui des facteurs organisationnels sur le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire.

Concernant le premier point relatif aux outils, il apparaît que l'inventaire de burnout scolaire pourrait être retravaillé en ajoutant des items à la dimension inadéquation (Meylan, Douidin, Antonietti, & Stéphan, 2015a; Salmela-Aro, Kiuru, et al., 2009b). Cependant, d'autres possibilités existent. Une première possibilité serait d'utiliser un outil préalablement validé en français dans une population d'étudiants du supérieur pour l'adapter. Par exemple, la Burnout Integrative Measure vient de faire l'objet d'une publication et montre de bonnes qualités psychométriques (Berjot et al., 2022). Le Maslach Burnout Inventory – Student Survey a également fait l'objet d'une validation en français (Faye-Dumanget et al., 2017) mais il s'agit d'un outil sous copyright, ce qui en limite les possibilités d'utilisation. Enfin il est également possible de traduire en français d'autres outils utilisés auprès d'élèves du secondaire. Parmi les échelles existantes actuellement dans d'autres langues, le Burnout Assessment Tool–Core Symptoms est un outil qui présente l'avantage de mettre de côté la dimension inadéquation qui posait problème dans l'inventaire de burnout scolaire, et qui est régulièrement remis en question (Romano et al., 2022; Schaufeli et al., 2020). L'outil évalue les dimensions considérées comme centrales au burnout, c'est-à-dire l'épuisement et la distanciation mentale (cynisme), tout en distinguant plusieurs formes d'épuisement (physique, cognitif et émotionnel), ce qui est cohérent avec les conceptions les plus récentes du burnout (Berjot et al., 2022). Pour finir, la solution la plus simple serait sans doute d'utiliser un autre outil de mesure du burnout scolaire qui existe en français mais qui, publiée sous le nom le titre « French version of the Athlete Burnout Questionnaire » n'a sans doute pas été repérée par les chercheurs s'intéressant au burnout en contexte scolaire. Il s'agit d'une échelle dont les items sont conçus de manière à pouvoir s'adapter au contexte sportif comme scolaire des adolescents. Cette échelle a été validée auprès de collégiens français (Isoard-Gauthier et al., 2010; Raedeke & Smith, 2001). Elle devrait pouvoir être utilisée avec un public de lycéens sans difficulté. Elle a d'ailleurs été utilisée dans la thèse de Marie Oger avec des publics de la sixième au BTS, sous le nom d'Échelle de Mesure du Burnout (Oger, 2021).

De plus, comme nous l'avons évoqué, aucune échelle de coping en contexte scolaire n'existe actuellement pour des adolescents francophones en secondaire supérieur. Il existe à notre

connaissance une échelle de mesure multidimensionnelle du coping en contexte scolaire, développée par l'équipe de Skinner auprès d'enfants jusqu'à 13 ans dont le contenu pourrait être adapté pour des adolescents plus âgés (Skinner et al., 2013). Une autre possibilité serait bien sûr de développer une nouvelle échelle à partir d'une exploration qualitative du coping académique chez des adolescents de plus de 13 ans. Cependant, traduire un outil existant présente l'avantage de faciliter les comparaisons internationales, en plus d'un avantage économique évident.

Le second point que nous souhaitons aborder concerne les liens potentiels entre burnout scolaire et pathologies anxieuses. En effet, le phénomène de prolifération du stress, mis en évidence dans ce travail, interroge les liens entre burnout et santé mentale. Pour le moment, les études qui ont interrogé ces liens l'ont fait en se focalisant sur les symptômes dépressifs (e.g. M. Y. Lee & Lee, 2018; Salmela-Aro, Savolainen, et al., 2009; M.-T. Wang et al., 2015). Pourtant, d'autres dimensions de la santé mentale devraient être explorés. Même si on dispose d'études examinant les liens entre burnout scolaire et anxiété-trait (Slivar, 2001) ou anxiété de performance (H. Wang & Fan, 2023), ces études sont encore trop rares et ne s'intéressent pas à des entités nosographiques reconnues. Il serait utile d'examiner les liens entre burnout scolaire et trouble anxieux généralisé, anxiété sociale ou refus scolaire anxieux.

Par ailleurs, nous avons pu montrer qu'il pouvait être pertinent d'étudier l'engagement dans le travail scolaire par le prisme des processus transactionnels. En effet, nos résultats ont mis en valeur le fait qu'un profil optimal de fonctionnement scolaire, caractérisé notamment par un fort engagement, était favorisé par un niveau de stress modéré et que les élèves présentant ce profil utilisaient de manière préférentielle des stratégies de coping visant à générer des émotions positives. Cependant notre étude a souffert des limites liées à l'outil de mesure utilisé pour évaluer le coping et il sera utile de poursuivre les recherches pour identifier potentiellement d'autres stratégies caractéristiques de ce profil d'élève (Caballero-Dominguez & Suarez-Colorado, 2019). Il serait également utile d'examiner de manière plus approfondie l'évaluation du stress en prenant en compte des dimensions de l'évaluation cognitive que nous n'avons pas prises en compte dans notre étude comme la contrôlabilité, l'ambiguïté ou la récurrence (Govaerts & Grégoire, 2004). Enfin il serait intéressant de mener des études longitudinales pour étudier comment l'usage de certaines stratégies de coping favorisent ou non le développement de l'engagement dans le temps.

De plus, les futures recherches sur les liens entre coping et fonctionnement scolaire gagneraient également à intégrer une évaluation de la flexibilité du coping, c'est-à-dire la capacité des individus à utiliser une multiplicité de stratégies de coping (Cheng et al., 2014). En effet, les spécialistes

du burnout professionnel suggèrent qu'en termes de coping, ce qui peut favoriser le burnout n'est pas nécessairement l'utilisation de tel ou tel type de stratégie mais le fait de se reposer sur un coping inflexible (Bakker & de Vries, 2021).

Avant de conclure, nous souhaitons mettre en avant deux pistes de recherche qui sont insuffisamment explorées dans la recherche internationale selon les conclusions de notre état de l'art. Premièrement, il n'existe pour le moment aucune recherche sur l'impact de sources de stress sans lien direct avec l'école sur le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire. Or, comme nous l'avons décrit dans un article dédié au stress des élèves (Vansoeterstede et al., 2022), les élèves issus de milieux défavorisés peuvent faire face à des stressseurs spécifiques liés à leurs conditions de vie (Mates & Allison, 1992). D'autres peuvent être confrontés à la maladie d'un proche (Jarrige et al., 2020), ou à des violences domestiques (Heinze et al., 2017). Deuxièmement, on sait que les stressseurs de plusieurs milieux de vie peuvent se cumuler, voire interagir entre eux pour majorer leurs effets sur la santé (Slavich et al., 2019). Comprendre plus précisément comment ces stressseurs externes et internes à l'école interagissent et impactent le développement du burnout scolaire et de l'engagement dans le travail scolaire pourrait permettre de mieux prendre en charge les élèves à l'école pour favoriser leur bien-être et leur persévérance.

Deuxièmement, beaucoup de recherches se sont intéressées à des facteurs individuels et relativement peu à des facteurs contextuels et organisationnels. Par exemple, de nombreuses études ont montré que le burnout scolaire était plus important en voie générale qu'en voie professionnelle. Or, si le stress perçu et le burnout résultent de l'interaction d'une situation et d'une évaluation subjective, ne s'intéresser qu'aux facteurs individuels revient à n'analyser que la moitié du problème. Sauf à considérer qu'il faudrait exclure les élèves les plus fragiles de la voie générale de lycée, il y a lieu de s'intéresser plus précisément aux caractéristiques concrètes du système éducatif qui contribuent au burnout scolaire pour chercher à en réduire l'impact négatif sur la santé mentale des adolescents. Cela peut impliquer l'étude des curriculum⁶⁹ (nombre d'heures et nombre de devoirs à réaliser, horaires et rythmes scolaires), les caractéristiques de l'environnement physique (nombre d'élèves en classe, mise à disposition de salles d'étude, de salles de repos), la qualité des interactions avec les enseignants et les autres personnels des établissements. Une première piste pourrait être de comparer les niveaux de burnout scolaire de différents établissements pour tenter d'identifier quelles caractéristiques de ces établissements peuvent être des facteurs de risque ou de protection.

⁶⁹ Un curriculum désigne un ensemble d'activités organisées dans le but de promouvoir l'apprentissage. Il englobe la détermination des objectifs pédagogiques, le contenu des cours, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, les ressources pédagogiques et la formation des enseignants.

Conclusion

L'analyse des profils de fonctionnement scolaire des lycéens français de cette étude a montré que relativement peu d'élèves témoignaient d'un rapport subjectif au travail scolaire réellement positif. Nos résultats montrent en effet que 25,6 % des élèves sont à la fois engagés dans leur travail scolaire et épuisés, 17,6 % sont cyniques dans leur rapport aux études et 15,6 % sont à la fois épuisés, cyniques et très faiblement engagés, soit dans un état de burnout scolaire. Cela doit préoccuper les pouvoirs publics dans la mesure où il a été montré que le burnout scolaire contribuait au développement de troubles de la santé mentale. Ces résultats appellent à une meilleure prise en compte de la santé mentale des élèves à l'école. De plus, ils mettent en évidence le risque de décrochage associé aux profils d'élèves très cyniques. Cela recoupe les résultats des recherches sur le décrochage scolaire en confirmant qu'à côté des trajectoires de décrochage liés à l'ennui, il existe bien un vécu scolaire spécifique lié au stress scolaire chronique qui peut favoriser l'abandon scolaire.

L'examen des processus transactionnels associés à ces profils (stress perçu, soutien social perçu et coping scolaire) permettent de préciser le vécu des élèves selon leur profil de fonctionnement scolaire. Ils suggèrent un phénomène de génération de stress. Les élèves les plus épuisés pourraient avoir un seuil de réactivité au stress plus bas, ce qui les exposerait à de plus nombreux stressseurs. De plus, ce phénomène de génération de stress pourrait s'expliquer par un faible soutien social perçu en lien avec l'école ainsi que l'usage excessif de stratégies de coping ayant pour effet de générer des émotions négatives ainsi que le recours à la fuite, notamment via l'usage de substances. De plus, nos résultats montrent que, contrairement à ce qui a pu être mis en évidence dans les études corrélationnelles, l'engagement dans le travail scolaire n'est pas seulement lié négativement au stress scolaire. Un faible stress scolaire perçu, associé à un haut niveau de soutien social perçu est au contraire favorable au développement optimal de l'engagement. Les élèves dans cette situation utilisent peu de stratégies de coping dysfonctionnelles et s'appuient largement sur des stratégies qui génèrent des émotions positives.

Quatre éléments essentiels constituent l'originalité de ces résultats. Premièrement, l'utilisation d'une approche centrée sur la personne pour évaluer le fonctionnement scolaire permet d'estimer quelle part des lycéens français présentent une souffrance majeure directement en lien avec leur travail scolaire. Deuxièmement, l'évaluation de différents types de stressseurs scolaires a permis de mettre en évidence un phénomène de prolifération où de plus en plus de situations sont vécues comme des situations de stress chez les élèves en burnout. Troisièmement, notre étude est la première à utiliser une mesure de coping spécifique au contexte scolaire chez des élèves de secondaire

supérieur. Enfin, elle est la première à étudier l'engagement dans le travail scolaire en lien avec les processus transactionnels du stress. Les résultats suggèrent qu'il existe bien un cycle de coping positif chez les élèves engagés de manière optimale, impliquant un niveau de stress modéré, un soutien social perçu élevé et des stratégies de coping favorisant les émotions positives.

Dans ce travail, l'approche centrée sur la personne a permis d'éclairer des vécus de la scolarité très contrastés, ce qui s'avère particulièrement utile pour en déduire des implications cliniques, en particulier dans le cadre du travail du psychologue en psychothérapie ou en situation de conseil. D'autres recherches sont à mener pour mieux cerner les facteurs qui peuvent favoriser ou détériorer le fonctionnement scolaire des élèves au niveau organisationnel, c'est-à-dire en termes de fonctionnement des systèmes et des établissements scolaires. Il s'agit d'un enjeu de santé et d'éducation important pour envisager une réelle prévention des problèmes de santé mentale liés à l'exposition au stress scolaire chronique chez les lycéens.

Références

Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 15*, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006>

Ahola, K. (2007). *Occupational burnout and health* (Research Report 81; People and Work). Finnish Institute of Occupational Health. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19788>

Ahola, K., & Hakanen, J. (2014). Burnout and health. In *Burnout at Work*. Psychology Press.

Ahola, K., Väänänen, A., Koskinen, A., Kouvonen, A., & Shirom, A. (2010). Burnout as a predictor of all-cause mortality among industrial employees : A 10-year prospective register-linkage study. *Journal of Psychosomatic Research, 69*(1), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2010.01.002>

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation* (Classic Edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Akungu, O. A., Chien, K.-P., & Chen, S. (2021). The longitudinal interaction of adolescents' interest in physical education, school burnout, and disturbed sleep related to social media and phone use. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01709-4>

Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout : A meta-analysis. *Work & Stress, 23*(3), 244-263. <https://doi.org/10.1080/02678370903282600>

Aldridge, A. A., & Roesch, S. C. (2008). Developing coping typologies of minority adolescents : A latent profile analysis. *Journal of Adolescence, 31*(4), 499-517. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.005>

Aldwin, C. M. (2009). *Stress, Coping, and Development, Second Edition : An Integrative Perspective*. Guilford Press.

Algava, E., Bloch, K., & Vallès, V. (2020). *En 2018, 4 millions d'enfants mineurs vivent avec un seul de leurs parents au domicile* (1788; Insee Première). Insee.

Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications, 2nd ed* (p. 419-435). The Guilford Press.

Références

Allen, J. P., & Miga, E. M. (2010). Attachment in adolescence : A move to the level of emotion regulation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(2), 181-190. <https://doi.org/10.1177/0265407509360898>

Allen, J. P., Moore, C., Kuperminc, G., & Bell, K. (1998). Attachment and Adolescent Psychosocial Functioning. *Child Development*, 69(5), 1406-1419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06220.x>

Amai, K., & Hojo, D. (2021). Early adolescent psychological adaptation differences by stress-coping profiles : A latent transition analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(5), 574-591. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1980782>

Amici, S. (2022, mai 11). Bac 2022 : Au-delà du stress lié aux examens, « il y a quelque chose de plus profond qui atteint le moral des jeunes », alerte une psychologue. *Franceinfo*. https://www.francetvinfo.fr/societe/education/reforme-du-bac/bac-2022-au-dela-du-stress-lie-aux-examens-il-y-a-quelque-chose-de-plus-profond-qui-atteint-le-moral-des-jeunes-alerte-une-psychologue_5131699.html

An, Y., Yuan, G., Liu, Z., Zhou, Y., & Xu, W. (2018). Dispositional mindfulness mediates the relationships of parental attachment to posttraumatic stress disorder and academic burnout in adolescents following the Yancheng tornado. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(1), 1472989. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1472989>

Anda, D. de, Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22(6), 441-463.

Anda, D. de, Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V., Miltenberger, J., Pulley, J., Susskind, A., Thompson, L. A., & Wadsworth, T. (1997). A Study of Stress, Stressors, and Coping Strategies among Middle School Adolescents. *Children & Schools*, 19(2), 87-98. <https://doi.org/10.1093/cs/19.2.87>

Angold, A., Costello, E. J., & Worthman, C. M. (1998). Puberty and depression : The roles of age, pubertal status, and pubertal timing. *Psychological Medicine Asarnow, J.R.*

Anniko, M. K., Boersma, K., & Tillfors, M. (2019). Sources of stress and worry in the development of stress-related mental health problems : A longitudinal investigation from early- to mid-adolescence. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1549657>

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school : Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment : Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 427-454. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>

Aunola, K., Sorkkila, M., Viljaranta, J., Tolvanen, A., & Ryba, T. V. (2018). The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school. *Journal of Adolescence, 69*, 140-149. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.001>

Austin, P. C., & Steyerberg, E. W. (2015). The number of subjects per variable required in linear regression analyses. *Journal of Clinical Epidemiology, 68*(6), 627-636. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.12.014>

Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention : A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling, 78*(2), 184-190. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>

Aypay, A. (2012). Secondary School Burnout Scale (SSBS). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 782-787.

Aypay, A., & Eryilmaz, A. (2011). Relationships of High School Student' Subjective Well-Being and School Burnout. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(1), 181-199.

Bagci, B. (2020, février 25). Stress, pleurs, inégalités... Pour les lycéens, la réforme du baccalauréat s'applique dans la douleur. *Rue89 Strasbourg*. <https://www.rue89strasbourg.com/stress-pleurs-inegalites-pour-les-lyceens-la-reforme-du-baccalaureat-sapplique-dans-la-douleur-168929>

Bai, Q., Bai, S., Dan, Q., Lei, L., & Wang, P. (2019). Mother phubbing and adolescent academic burnout : The mediating role of mental health and the moderating role of agreeableness and neuroticism. *Personality and Individual Differences, 155*, 109622. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109622>

Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning : A theoretical analysis. *Burnout Research, 1*(3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model : State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Références

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2016). Job demands–resources theory : Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement : The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*(1), 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>

Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management, 10*(1), 16-38. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.16>

Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation : New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 34*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement : An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress, 22*(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>

Bale, T. L., & Epperson, C. N. (2015). Sex differences and stress across the lifespan. *Nature Neuroscience, 18*(10), 1413-1420. <https://doi.org/10.1038/nn.4112>

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out : Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>

Bastin, M., Mezulis, A. H., Ahles, J., Raes, F., & Bijttebier, P. (2015). Moderating Effects of Brooding and Co-Rumination on the Relationship Between Stress and Depressive Symptoms in Early Adolescence : A Multi-Wave Study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(4), 607-618. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9912-7>

Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents : Developmental Issues and Implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America, 32*(3), 483-524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>

Bekker, C. I., Rothmann, S., & Kloppers, M. M. (2023). The happy learner : Effects of academic boredom, burnout, and engagement. *Frontiers in Psychology, 13*, 974486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.974486>

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

Berjot, S., Altintas, E., Grebot, E., & Lesage, F.-X. (2017). Burnout risk profiles among French psychologists. *Burnout Research*, 7, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.10.001>

Berjot, S., Weber, T., & Huyghebaert-Zouaghi, T. (2022). Burnout Integrative Measure : A preliminary validation among French college students. *Frontiers in Psychology*, 13, 904367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904367>

Bernier, A., Larose, S., & Boivin, M. (1998). L'organisation cognitive du système d'attachement et la prédiction des perceptions et des comportements de soutien social à l'adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 30(2), 141-145. <https://doi.org/10.1037/h0085805>

Bianchi, R., & Brisson, R. (2019). Burnout and depression : Causal attributions and construct overlap. *Journal of Health Psychology*, 24(11), 1574-1580. <https://doi.org/10.1177/1359105317740415>

Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2019). Burnout : Moving beyond the status quo. *International Journal of Stress Management*, 26(1), 36-45. <https://doi.org/10.1037/str0000088>

Bibi, S., Wang, Z., Ghaffari, A. S., Khalid, A., & Iqbal, Z. (2019). Factors Associated with School Burnout in High School Students of South Punjab, Pakistan. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 8(4), 594-609.

Bilge, F., Tuzgöl Dost, M., & Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students : Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1721-1727.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness : A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>

Blain, M. D., Thompson, J. M., & Whiffen, V. E. (1993). Attachment and Perceived Social Support in Late Adolescence : The Interaction Between Working Models of Self and Others. *Journal of Adolescent Research*, 8(2), 226-241. <https://doi.org/10.1177/074355489382006>

Blandin, M., Harf, A., & Moro, M. R. (2018). Le refus scolaire anxieux au risque de l'adolescence : Une étude qualitative du vécu adolescent et parental. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66(4), 194-202. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.02.002>

Bobo, J. K., Gilchrist, L. D., Elmer, J. F., Snow, W. H., & Schinke, S. P. (1986). Hassles, Role Strain, and Peer Relations in Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 6(4), 339-352. <https://doi.org/10.1177/0272431686064005>

Références

Bodovski, K., Lee, Y., Ahn, J. B., & Hu, H. (2021). Emotional capital, student's behavior and educational inequality. *International Studies in Sociology of Education*, 467-489. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1997350>

Bousquet, K., & Caille, J.-P. (2022). *Les six manières dont les collégiens occupent leur temps libre* (Note d'Information 22.35). DEPP-INJEP. <https://injep.fr/mesurer/les-six-manieres-dont-les-collegiens-occupent-leur-temps-libre/>

Bowlby, J. (1957). An ethological approach to research in child development. *British Journal of Medical Psychology*, 30, 230-240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1957.tb01202.x>

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol II. Separation, Anxiety and Anger*. Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol III. Loss : Sadness and depression*. Hogarth.

Boyacı, M., & Özhan, M. B. (2018). The Role of Hope and Family Relations of School Burnout among Secondary School Students : A Structural Equation Modeling. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 43(195), 137-150. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7536>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology*. American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2016). *Psychologie de la santé*. Dunod.

Bruno, F., Félix, C., & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0246>

Brusset, B. (2004). Psychopathologie de l'adolescence. In S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé, *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent: Vol. 2e éd.* (p. 2181-2199). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/nouveau-traite-de%20psychiatrie-de-l-enfant-et-de-l--9782130545576-page-2181.htm?contenu=resume>

Caballero-Dominguez, C., & Suarez-Colorado, Y. (2019). Distinctive types of responses to academic stress in university students : A classification analysis. *DUAZARY*, 16(2), 245-257. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2748>

Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils : The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.003>

Caillot, M., & Sidokpohou, O. (2023). *La réforme du lycée général et technologique*. Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.

Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2021). Testing of a model on the school burnout among high school students and exploring the model's prediction level of grade retention. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 950-985.

Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. (3e édition). DeBoeck.

Carmona Halty, M., Mena-Chamorro, P., Sepúlveda-Páez, G., & Ferrer, R. (2022). School Burnout Inventory (SBI) : Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of High School Students. *Frontiers in Psychology*, 12, 774703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774703>

Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S) : Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>

Carver, C. S. (2014). Active Coping. In A. C. Michalos (Éd.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (p. 16-19). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_17

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies : A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2). <https://doi.org/DOI:10.1037//0022-3514.56.2.267>

Casey, B. J. (2015). Beyond Simple Models of Self-Control to Circuit-Based Accounts of Adolescent Behavior. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 295-319. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015156>

Catheline, N. (2012). *Psychopathologie de la scolarité : De la maternelle à l'université*. Elsevier Masson.

Catheline, N., & Bedin, V. (2016). *Les années-collège : Le grand malentendu*. Albin Michel.

Chabrol, H. (2011). *Traité de psychopathologie clinique et thérapeutique de l'adolescent*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.chabr.2011.01>

Chagin, O. A. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142-1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>

Chapman, P. L., & Mullis, R. L. (1999). Adolescent coping strategies and self-esteem. *Child Study Journal*, 29(1), 69-69.

Références

- Cheng, C., Lau, H.-P. B., & Chan, M.-P. S. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes : A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 140*(6), 1582-1607. <https://doi.org/10.1037/a0037913>
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout—Job Stress in the Human Services*. Sage Publications, Inc. <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=75618>
- Chevalier, N. (2015). The Development of Executive Function : Toward More Optimal Coordination of Control With Age. *Child Development Perspectives, 9*(4), 239-244. <https://doi.org/10.1111/cdep.12138>
- Circulaire n° 85-009 du 8 janvier 1985 « Pour une école de la réussite : Préparation de la rentrée 1985 », Les Cahiers de l'Éducation Nationale (1985). <https://www.vie-publique.fr/discours/200452-circulaire-no-85-009-du-8-janvier-1985-de-jean-pierre-chevenement-mini>
- Choi, H., Cho, S., Kim, J., Kim, E., Chung, J., & Lee, S. M. (2020). The mediating effect of introjected motivation on the relation between perfectionism and academic burnout. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 33*(2), 207-219. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.8>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-Analysis of the Relationships Between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Claes, M. (2003). Les relations interpersonnelles et le développement à l'adolescence. In *L'univers social des adolescents*. Presses de l'Université de Montréal.
- Clear, S. J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Associations between Attachment and Emotion-Specific Emotion Regulation with and without Relationship Insecurity Priming. *International Journal of Behavioral Development, 41*(1), 64-73. <https://doi.org/10.1177/0165025415620057>
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : Perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*/3. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 101*(3), 393-403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.3.393>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence : Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87-127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence : A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, *143*(9), 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>

Connolly, S. D., & Bernstein, G. A. (2007). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents with Anxiety Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *46*(2), 267-283. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000246070.23695.06>

Conway, C. C., Hammen, C., & Brennan, P. A. (2012). Expanding stress generation theory : Test of a transdiagnostic model. *Journal of Abnormal Psychology*, *121*(3), 754-766. <https://doi.org/10.1037/a0027457>

Copeland, E. P., & Hess, R. S. (1995). Differences in Young Adolescents' Coping Strategies Based On Gender and Ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*, *15*(2), 203-219. <https://doi.org/10.1177/0272431695015002002>

Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, *18*(4), 621-656.

Costello, E. J., Erkanli, A., & Angold, A. (2006). Is there an epidemic of child or adolescent depression? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(12), 1263-1271. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01682.x>

Cotterell, J. L. (1992). The Relation of Attachments and Supports to Adolescent Well-Being and School Adjustment. *Journal of Adolescent Research*, *7*(1), 28-42. <https://doi.org/10.1177/074355489271003>

Crahay, M., Dutrévis, M., & Géry, M. (2015). L'apprentissage en situation scolaire : Un processus multidimensionnel. In M. Crahay & M. Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires*. De Boeck.

Crocq, M.-A., Guelfi, J. D., & American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 ® : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.

Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, *13*(9), Article 9. <https://doi.org/10.1038/nrn3313>

Dale, J., & Weinberg, R. (1990). Burnout in sport : A review and critique. *Journal of Applied Sport Psychology*, *2*(1), 67-83. <https://doi.org/10.1080/10413209008406421>

Références

Dancey, C., & Reidy, J. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows - QCM et exercices corrigés*. De Boeck Supérieur.

Daniels, L. M., Tze, V. M. C., & Goetz, T. (2015). Examining boredom : Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences, 37*, 255-261. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004>

Deborde, A.-S. (2017). La dépression et les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent. In R. Miljkovitch, *Psychologie du développement* (p. 339-345). Elsevier Masson SAS.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation* (p. xi, 324). Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research : Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan, *Handbook of self-determination research* (p. 431-441). University of Rochester Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education : The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

del Carmen Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J. J., del Mar Molero-Jurado, M., Martos-Martinez, Á., Barragán-Martín, A. B., & del Mar Simón-Márquez, M. (2021). Student burnout and engagement : Relationship with adolescent use of alcohol and attitudes towards authority. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 21*(2), 100225. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100225>

Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition effects on rule-breaking at school : A focus on study attitudes. *Gender and Education, 25*(4), 466-485. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.772567>

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*(3), 305-316. <https://doi.org/10.1002/pits.10018>

Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement : A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(3), 209-222. <https://doi.org/10.1037/a0019408>

Demos, E. V. (1989). Resiliency in infancy. In *The child in our times : Studies in the development of resiliency* (p. 3-22). Brunner/Mazel.

Denis, H., & Baghdadli, A. (2017). Les troubles anxieux de l'enfant et l'adolescent. *Archives de Pédiatrie*, 24(1), 87-90. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2016.10.006>

Devernay, M., & Viaux-Savelon, S. (2014). Développement neuropsychique de l'adolescent : Les étapes à connaître. *Réalités pédiatriques*, 187. http://www.realites-pediatriques.com/wp-content/uploads/sites/3/2016/04/RP_187_Dos_Devernay.pdf

Dherbécourt, C., & Flamand, J. (2023). *Inégalité des chances : Ce qui compte le plus* (La note d'analyse 120). France Stratégie.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2020). *Repères et références statistiques, édition 2020. Enseignements—Formation—Recherche*.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2021). *Repères et références statistiques, édition 2021. Enseignements—Formation—Recherche*.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2022). *Repères et références statistiques, édition 2022. Enseignements - formation - recherche*.

Dorn, L. D., Burgess, E. S., Susman, E. J., von Eye, A., DeBellis, M. D., Gold, P. W., & Chrousos, G. P. (1996). Response to oCRH in Depressed and Nondepressed Adolescents : Does Gender Make a Difference? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 764-773. <https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00016>

Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, Tome 414(1), 31-41.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit : Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *International Journal of Psychology*, 35(5), 194-206. <https://doi.org/10.1080/00207590050171139>

Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in Adolescents : Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. <https://doi.org/10.1023/A:1021637011732>

Dumontheil, I. (2021). La régulation du comportement et des émotions pendant l'adolescence. *Neuroeducation*, 7(1), 1-12.

Références

- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout : A stress process, life course framework. *Review of Educational Research, 85*(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- Duru-Bellat, M., & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : Quelle légitimité ? *Revue française de sociologie, Vol. 50*(2), 229-258.
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span : Theory and evidence. *Psychological Bulletin, 137*(1), 19-46. <https://doi.org/10.1037/a0021367>
- Dyrbye, L. N., West, C. P., & Shanafelt, T. D. (2009). Defining Burnout as a Dichotomous Variable. *Journal of General Internal Medicine, 24*(3), 440-440. <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0876-6>
- E. Kunnen, S., & A. Bosma, H. (2006). Le développement de l'identité : Un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35*/2, Article 35/2. <https://doi.org/10.4000/osp.1061>
- Eccles, J. S., & Meece, J. (2010). *Handbook of research on schools, schooling, and human development*. Routledge. <https://1lib.fr/book/5101736/a9e5b4>
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit : Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in education, 3*(1), 139-186.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development During Adolescence. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In J. V. Lerner & L. Steinberg, *Handbook of adolescent psychology : Individual bases of adolescent development, Vol. 1, 3rd ed* (p. 404-434). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Eduscol. (2021, mai). *Transformer le lycée professionnel*. eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/2224/transformer-le-lycee-professionnel>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.1.5>

Engels, M. C., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Verschueren, K. (2019). Students' academic and emotional adjustment during the transition from primary to secondary school : A cross-lagged study. *Journal of School Psychology, 76*, 140-158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.012>

Erikson, E. H., Nass, J., & Louis-Combet, C. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Flammarion Paris.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences, 28*(1), 18-26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>

Eslan, J. (2022, décembre 13). *Lycée : La réforme du bac met un peu trop la pression sur les notes ?* MCE TV. <https://mce tv.ouest-france.fr/mon-mag-campus/orientation-et-formations/lycee-la-reforme-du-bac-met-un-peu-trop-la-pression-sur-les-notes-13122022/>

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : Différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie, 43*(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>

Espayos, K., Jasheine Llevado, L., Meneses, L., & Tus, J. (2022). Amidst the Online Learning Modality : The Self-Esteem and Its Relationship to the Academic Burnout of the Senior High School Students. *Psychology of Education, 2*(1), 14-19. <https://doi.org/doi:10.5281/zenodo.6654412>

Evers, K., Chen, S., Rothmann, S., Dhir, A., & Pallesen, S. (2020). Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence, 84*, 156-164. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.011>

Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C., & Grazzani, I. (2020). High School Student Burnout : Is Empathy a Protective or Risk Factor? *Frontiers in Psychology, 11*, 897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00897>

Faye-Dumanget, C., Carré, J., Le Borgne, M., & Boudoukha, Pr. A. H. (2017). French validation of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 23*(6), 1247-1251. <https://doi.org/10.1111/jep.12771>

Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review, 17*(8), 937-976. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00033-0)

Fimian, M. J., & Cross, A. H. (1986). Stress and Burnout Among Preadolescent and Early Adolescent Gifted Students : A Preliminary Investigation. *The Journal of Early Adolescence, 6*(3), 247-267. <https://doi.org/10.1177/0272431686063004>

Références

Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement : What Is It? Why Does It Matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 97-131). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement : Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>

Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait Emotional Intelligence and School Burnout : The Mediating Role of Resilience and Academic Anxiety in High School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3058. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Flum, H. (1994). The evolutive style of identity formation. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 489-498. <https://doi.org/10.1007/BF01538041>

Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine*, 45(8), 1207-1221. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(97\)00040-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(97)00040-3)

Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10615800701740457>

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3). <https://doi.org/10.2307/2136617>

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process : Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter : Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992>

Fonagy, P., Luyten, P., Campbell, C., & Allison, L. (2014, décembre). *Epistemic trust, psychopathology and the great psychotherapy debate*. Mirrorgirl. <https://mirrorgirlblog.wordpress.com/tag/communication/>

Fonds des Nations Unies pour l'enfance. (2022). *La situation des enfants dans le monde 2021. Dans ma tête. Promouvoir, protéger et prendre en charge la santé mentale des enfants*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73-82. <https://doi.org/10.1037/h0086411>

Frydenberg, E. (2008). *Adolescent Coping : Advances in Theory, Research and Practice* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938706>

Frydenberg, E. (2017). *Coping and the challenge of resilience* (p. xix, 255). Palgrave Macmillan/Springer Nature. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56924-0>

Frydenberg, E. (2019). *Adolescent coping : Promoting resilience and well-being. 3rd edition*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others : Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16(3), 253-266. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1024>

Fullagar, C. J., Knight, P. A., & Sovern, H. S. (2013). Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety. *Applied Psychology*, 62(2), 236-259. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x>

Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' Working Models and Styles for Relationships with Parents, Friends, and Romantic Partners. *Child Development*, 73(1), 241-255. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00403>

Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : Vers une approche intégrative. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(3), 1-25. <https://doi.org/10.4000/osp.4604>

Références

Gallé-Tessonneau, M., & Dahéron, L. (2020). « Je ne veux pas aller à l'école » : Perspectives actuelles sur le repérage du refus scolaire anxieux et présentation de la School Refusal Evaluation (SCREEN). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 68(6), 308-312. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.06.002>

Gallé-Tessonneau, M., Doron, J., & Grondin, O. (2017). Des critères de repérage aux stratégies de prise en charge du refus scolaire : Une revue de littérature internationale systématique. *Pratiques Psychologiques*, 23(1), 1-19.

Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents : A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1133706>

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood : An Experimental Study. *Developmental Psychology*, 41, 625-635. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2014). Bully victimization and emotional problems in adolescents : Moderation by specific cognitive coping strategies? *Journal of Adolescence*, 37(7), 1153-1160. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.005>

Georghiades, P. (2004). From the general to the situated : Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/0950069032000119401>

Gerber, M., Colledge, F., Mücke, M., Schilling, R., Brand, S., & Ludyga, S. (2018). Psychometric properties of the Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) among adolescents : Results from three cross-sectional studies. *BMC Psychiatry*, 18, 266. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1841-5>

Gerber, M., Lang, C., Feldmeth, A. K., Elliot, C., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2015). Burnout and Mental Health in Swiss Vocational Students : The Moderating Role of Physical Activity. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 63-74. <https://doi.org/10.1111/jora.12097>

González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement : Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>

Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood : Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development*, 10(4), 433-450. <https://doi.org/10.1080/14616730802461466>

Govaerts, S., & Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations : Study on appraisal variables in adolescence. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54(4), 261-271. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.05.001>

Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., Krochock, K., & Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology : Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26(3), 257-283. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.06.011>

Green, M. R., & McCormick, C. M. (2016). Sex and stress steroids in adolescence : Gonadal regulation of the hypothalamic–pituitary–adrenal axis in the rat. *General and Comparative Endocrinology*, 234, 110-116. <https://doi.org/10.1016/j.ygcen.2016.02.004>

Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.

Gungor, A. (2019). Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students : The mediating role of hope. *School Psychology International*, 40(6), 581-597. <https://doi.org/10.1177/0143034319866492>

Gunnar, M. R., & Hostinar, C. E. (2015). The social buffering of the hypothalamic–pituitary–adrenocortical axis in humans : Developmental and experiential determinants. *Social Neuroscience*, 10(5), 479-488. <https://doi.org/10.1080/17470919.2015.1070747>

Guo, D., & Li, C. (2022). Peer status buffers the detrimental Effects of peer victimization on School Burnout among Chinese adolescents via negative cognition. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03867-5>

Gutiérrez-Sacristán, A., Serret-Larmande, A., Hutch, M. R., Sáez, C., Aronow, B. J., Bhatnagar, S., Bonzel, C.-L., Cai, T., Devkota, B., Hanauer, D. A., Loh, N. H. W., Luo, Y., Moal, B., Ahooyi, T. M., Njoroge, W. F. M., Omenn, G. S., Sanchez-Pinto, L. N., South, A. M., Sperotto, F., ... Consortium for Clinical Characterization of COVID-19 by EHR (4CE). (2022). Hospitalizations Associated with Mental Health Conditions Among Adolescents in the US and France During the COVID-19 Pandemic. *JAMA Network Open*, 5(12), e2246548. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.46548>

Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement : Relationships with burnout, demands, resources and consequences. In A. B. Bakker & M. P. Leiter, *Work engagement : A handbook of essential theory and research* (p. 102-117). Psychology Press.

Hamilton, C. E. (2000). Continuity and Discontinuity of Attachment from Infancy through Adolescence. *Child Development*, 71(3), 690-694. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00177>

Références

- Hamilton, J. L., Stange, J. P., Kleiman, E. M., Hamlat, E. J., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2014). Cognitive Vulnerabilities Amplify the Effect of Early Pubertal Timing on Interpersonal Stress Generation During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 824-833. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0015-5>
- Hammen, C. (2006). Stress generation in depression : Reflections on origins, research, and future directions. *Journal of Clinical Psychology*, 62(9), 1065-1082. <https://doi.org/10.1002/jclp.20293>
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13(12), 673-685. <https://doi.org/10.1037/h0047884>
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P.-E. (2021). Girls suffer : The prevalence and predicting factors of emotional problems among adolescents during upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 24(3), 609-634. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09626-x>
- He, J., Chen, X., Fan, X., Cai, Z., & Hao, S. (2018). Profiles of parent and peer attachments of adolescents and associations with psychological outcomes. *Children and Youth Services Review*, 94, 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.001>
- Heinze, J. E., Stoddard, S. A., Aiyer, S. M., Eisman, A. B., & Zimmerman, M. A. (2017). Exposure to violence during adolescence as a predictor of perceived stress trajectories in emerging adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.005>
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.12.003>
- Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>
- Hietajärvi, L., & Maksniemi, E. (2022). *Digital engagement, school burnout and academic performance : Longitudinal within-student relations*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/a2bk7>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources : A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>

Hofericher, F., Raufelder, D., Schweder, S., & Salmela-Aro. (2022). Validation and reliability of the German version of the school burnout inventory. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 54(1), 1-14. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000248>

Högberg, B., Strandh, M., & Hagquist, C. (2020). Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years—The role of school-related stress. *Social Science & Medicine*, 250, 112890. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112890>

Holzer, L. (2014). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent : Une approche basée sur les preuves*. De Boeck Supérieur.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Houssier, F. (2003). S. G. Hall (1844-1924) : Un pionnier dans la découverte de l'adolescence. ses liens avec les premiers psychanalystes de l'adolescent. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 46(2), 655-668.

Hu, Q., & Dai, C. (2007). A research on middle school students' learning burnout structure. *Psychological Science (Shangai)*, 30, 162-164.

Hunt, D. E. (1975). Person-Environment Interaction : A Challenge Found Wanting Before it was Tried. *Review of Educational Research*, 45(2), 209-230. <https://doi.org/10.3102/00346543045002209>

Insee. (2020). *France, portrait social, édition 2020* (Insee Références).

Iqbal, N., Hassan, B., Jadoon, S., & Ehsen, N. (2022). Association of School Engagement, Well-being, Resilience, and Growth Mindset Among Adolescents in High School. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 36(4), 631-644. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2021.36.4.35>

Isoard-Gauthier, S., Oger, M., Guillet, E., & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a French Version of the Athlete Burnout Questionnaire (ABQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203-211. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000027>

Jackson, S. A., Ford, S. K., Kimiecik, J. C., & Marsh, H. W. (1998). Psychological Correlates of Flow in Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 358-378. <https://doi.org/10.1123/jsep.20.4.358>

Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hoffmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112-124.

Références

Jacobsen, T., & Hoffmann, V. (1997). Children's attachment representations : Longitudinal relations to school behaviourbehavior and academicacademic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*, 703-710.

Jarrige, E., Dorard, G., & Untas, A. (2020). Revue de la littérature sur les jeunes aidants : Qui sont-ils et comment les aider ? *Pratiques Psychologiques, 26*(3), 215-229. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.02.003>

Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., & Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools : Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders, 295*, 384-389. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>

Jung, I., Kim, J., Ma, Y., & Seo, C. (2015). Mediating Effect of Academic Self-Efficacy on the Relationship between Academic Stress and Academic Burnout in Chinese Adolescents. *International Journal of Human Ecology, 16*(2), 63-77. <https://doi.org/10.6115/ijhe.2015.16.2.63>

Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout : A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne, 29*(3), 284-297. <https://doi.org/10.1037/h0079772>

Kahn, R. L., & Byosiere, P. (1992). Stress in organizations. In *Handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 3, 2nd ed* (p. 571-650). Consulting Psychologists Press.

Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout : A Fashionable Diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International, 108*(46), 781-787. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2011.0781>

Khodarahimi, S., Hashim, I. H. M., & Mohd-Zaharim, N. (2016). Attachment Styles, Perceived Stress and Social Support in a Malaysian Young Adults Sample. *Psychologica Belgica, 56*(1), 65-79. <https://doi.org/10.5334/pb.320>

Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout : A meta-analytic approach. *Stress and Health, 34*(1), 127-134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>

Kim, B., Kim, E., & Lee, S. M. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies and academic burnout in Korean middle school students. *School Psychology International, 38*(6), 628-646. <https://doi.org/10.1177/0143034317723685>

Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H., & Lee, S. M. (2015). Longitudinal analysis of academic burnout in Korean middle school students. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 31*(4), 281-289. <https://doi.org/10.1002/smi.2553>

Kim, H., Ji, J., & Kao, D. (2011). Burnout and Physical Health among Social Workers : A Three-Year Longitudinal Study. *Social Work, 56*(3), 258-268.

Kim, K. T. (2020). A Structural Relationship among Growth Mindset, Academic Grit, and Academic Burnout as Perceived by Korean High School Students. *Universal Journal of Educational Research, 8*(9), 4009-4018. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080926>

Kim, S., Kim, H., Park, E. H., Kim, B., Lee, S. M., & Kim, B. (2021). Applying the demand–control–support model on burnout in students : A meta-analysis. *Psychology in the Schools, 58*(11), 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.22581>

Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout : A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 23-55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>

Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem : A meta-analysis. *PSYCHOLOGICAL BULLETIN, 125*(4), 470-500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>

Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in Late Adolescence : Working Models, Affect Regulation, and Representations of Self and Others. *Child Development, 59*(1), 135. <https://doi.org/10.2307/1130395>

Kocak, L., & Secer, I. (2018). Investigation of the Relationship between School Burnout, Depression and Anxiety among High School Students. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 47*(2), 601-622. <https://doi.org/10.14812/cuefd.372054>

Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout : A person-centred approach. *Learning and Individual Differences, 31*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>

Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations : The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction, 46*, 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.006>

Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>

Références

Kovan, J. T., & Dirkx, J. M. (2003). "Being Called Awake" : The Role Of Transformative Learning In The Lives Of Environmental Activists. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 99-118. <https://doi.org/10.1177/0741713602238906>

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory : A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>

Kumpfer, K. L. (2002). Factors and Processes Contributing to Resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Éds.), *Resilience and Development : Positive Life Adaptations* (p. 179-224). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-306-47167-1_9

La voie technologique au lycée. (2020, novembre). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/la-voie-technologique-au-lycee-7574>

Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/3, 295-322. <https://doi.org/10.4000/osp.617>

Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The Differential Relations of Parent and Peer Attachment to Adolescent Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59. <https://doi.org/10.1023/A:1005169004882>

Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social support processes : Mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. *Attachment & Human Development*, 3(1), 96-120. <https://doi.org/10.1080/14616730010024762>

Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_1

Lazarus, R. S. (1975). A cognitively oriented psychologist looks at biofeedback. *American Psychologist*, 30(5), 553-561. <https://doi.org/10.1037/h0076649>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive Theories of Stress and the Issue of Circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull (Éds.), *Dynamics of Stress : Physiological, Psychological and Social Perspectives* (p. 63-80). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4

Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M., & Quintard, B. (2019). Du stress au burnout scolaire : Définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention. *Pratiques Psychologiques, 27*(1), 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.02.002>

Lebert-Charron, A., Wendland, J., Dorard, G., & Boujut, É. (2018). Le syndrome de burnout ou d'épuisement maternel : Une revue critique de la question. *La psychiatrie de l'enfant, 61*(2), 421-441. <https://doi.org/10.3917/psyse.612.0421>

Lee, J., Puig, A., Kim, Y.-B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 26*(5), 404-416. <https://doi.org/10.1002/smi.1312>

Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools, 50*(10), 1015-1031. <https://doi.org/10.1002/pits.21723>

Lee, M. Y., Cho, S., Huy, V. N., & Lee, S. M. (2020). A multilevel analysis of change in emotional exhaustion during high school : Focusing on the individual and contextual factors. *Current Psychology, 40*, 5648-5657. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00869-z>

Lee, M. Y., Lee, M. K., Lee, M. J., & Lee, S. M. (2019). Academic burnout profiles and motivation styles among korean high school students. *Japanese Psychological Research, 62*(3), 184-195. <https://doi.org/10.1111/jpr.12251>

Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International, 39*(3), 217-233. <https://doi.org/10.1177/0143034318766206>

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A Longitudinal Study of Burnout among Supervisors and Managers : Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) Models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 54*(3), 369-398. <https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1016>

Lee, Y. B., Lee, S. M., & Lee, J. Y. (2009). *Development of Korean academic burnout scale* [Thesis]. Korea University Graduate School.

Lehto, J. E., Kortesoja, L., & Partonen, T. (2019). School burnout and sleep in Finnish secondary school students. *Sleep Science, 12*(1), 10-14. <https://doi.org/10.5935/1984-0063.20190051>

Leiter, M. P. (1989). Conceptual Implications of Two Models of Burnout : A Response To Golembiewski. *Group & Organization Studies, 14*(1), 15-22. <https://doi.org/10.1177/105960118901400103>

Références

Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process : Considerations of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional Burnout : Recent Developments in Theory and Research*. (p. 237-250). Taylor & Francis.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>

Li, B., Wu, Y., Wen, Z., & Wang, M. (2014). Adolescent Student Burnout Inventory in Mainland China : Measurement invariance across gender and educational track. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(3), 227-235. <https://doi.org/10.1177/0734282913508246>

Libération, & AFP. (2022, novembre 13). *Pap Ndiaye solde l'ère Blanquer : Retour des maths obligatoires en première à la rentrée 2023*. Libération. https://www.liberation.fr/societe/education/pap-ndiaye-solde-lere-blanquer-retour-des-maths-obligatoires-en-premiere-a-la-rentree-2023-20221113_LNT3EKONJFFEXFMMXHIJDOGB54/

Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement : A multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 368-381. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1389758>

Liou, P.-Y., Huang, S.-C., & Chen, S. (2022). Longitudinal relationships between school burnout, compulsive internet use, and academic decrement : A three-wave cross-lagged study. *Computers in Human Behavior*, 135, 107363. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107363>

Liu, H., Yao, M., & Li, J. (2020). Chinese adolescents' achievement goal profiles and their relation to academic burnout, learning engagement, and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 83-84, 101945. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101945>

Liu, Z., Li, Y., Zhu, W., He, Y., & Li, D. (2022). A Meta-Analysis of Teachers' Job Burnout and Big Five Personality Traits. *Frontiers in Education*, 7, 822659. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.822659>

Luciano, R., Topino, E., & Fiorilli, Caterina. (2021, juillet 8). *Le rôle protecteur de l'intelligence émotionnelle et du soutien des enseignants sur le bien-être des élèves*. 11ème Congrès de l'Association Francophone de Psychologie de la Santé : Le patient et son entourage : quelles interactions ?, Paris.

Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence : The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>

Lyubomirsky, S., Layous, K., Chancellor, J., & Nelson, S. K. (2015). Thinking about rumination : The scholarly contributions and intellectual legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annual review of clinical psychology, 11*, 1-22.

Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 1-19.

Main, M. (1990). Cross-Cultural Studies of Attachment Organization : Recent Studies, Changing Methodologies, and the Concept of Conditional Strategies. *Human Development, 33*(1), 48-61. <https://doi.org/10.1159/000276502>

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In *Affective development in infancy* (p. 95-124). Ablex Publishing.

Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., & Tolvanen, A. (2012). Do low burnout and high work engagement always go hand in hand? Investigation of the energy and identification dimensions in longitudinal data. *Anxiety, Stress, & Coping, 25*(1), 93-116. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.565411>

Maksniemi, E., Hietajärvi, L., Ketonen, E. E., Lonka, K., Puukko, K., & Salmela-Aro, K. (2022). Intraindividual associations between active social media use, exhaustion, and bedtime vary according to age—A longitudinal study across adolescence. *Journal of Adolescence, 94*(3), 401-414. <https://doi.org/10.1002/jad.12033>

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly, 21*(4), 375-395. <https://doi.org/10.1037/h0084129>

Malecki, C. K., & Demary, M. K. (2002). Measuring perceived social support : Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>

Mammadov, S. (2019). Being Gifted in Turkey : Educational and Social Experiences of High-Ability Students. *Gifted Education International, 35*(3), 216-236. <https://doi.org/10.1177/0261429419839397>

Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Dunod.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>

Références

Marion, D., Laursen, B., Kiuru, N., Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (2014). Maternal affection moderates friend influence on schoolwork engagement. *Developmental Psychology, 50*(3), 766-771. <https://doi.org/10.1037/a0034295>

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy : Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>

Martos Martínez, Á., Molero Jurado, M. del M., Pérez-Fuentes, M. del C., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. del M., Tortosa Martínez, B. M., Sisto, M., & Gázquez Linares, J. J. (2021). Self-Efficacy, Positive Future Outlook and School Burnout in Spanish Adolescents. *Sustainability, 13*(8), 4575. <https://doi.org/10.3390/su13084575>

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 9*, 16-22.

Maslach, C. (1993). Burnout-A-Multidimensional-Perspective. In W. B. Schaufeli, *Professional burnout : Recent developments in theory and research*. Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9781315227979-3

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3e éd.). Mind Garden.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout : How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. John Wiley & Sons.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience : Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

Maslach, C., & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burn-out. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marck, *Professional Burn-Out : Recent Developments in the Theory and Research* (p. 1-16). Taylor & Francis.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Masters, M., Zimmer-Gembeck, M. J., Farrell, L. J., & Modecki, K. L. (2021). Coping and emotion regulation in response to social stress tasks among young adolescents with and without social anxiety. *Applied Developmental Science, 27*(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1990060>

Mates, D., & Allison, K. R. (1992). Sources of stress and coping responses of high school students. *Adolescence*, 27(106), 461-474.

Mayseless, O. (2005). Ontogeny of Attachment in Middle Childhood : Conceptualization of Normative Changes. In *Attachment in middle childhood* (p. 1-23). The Guilford Press.

McCrae, R. R. (1984). Situational determinants of coping responses : Loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 919-928. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.919>

McKnight, J. D., & Glass, D. C. (1995). Perceptions of control, burnout, and depressive symptomatology : A replication and extension. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63(3), 490-494.

Meier, S. T., & Kim, S. (2022). Meta-regression analyses of relationships between burnout and depression with sampling and measurement methodological moderators. *Journal of Occupational Health Psychology*, 27(2), 195-206. <https://doi.org/10.1037/ocp0000273>

Messer, S. C., & Beidel, D. C. (1994). Psychosocial Correlates of Childhood Anxiety Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), 975-983. <https://doi.org/10.1097/00004583-199409000-00007>

Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod, D., & Stephan, P. (2011). School burnout in adolescents : Differences in background variables and exploration of school-related stress at the end of compulsory schooling. *Ricerche Di Psicologia*, 4, 539-563. <https://doi.org/10.3280/RIP2011-004006>

Meylan, N., Doudin, P.-A., Antonietti, J.-P., & Stéphan, P. (2015). Validation Française du School Burnout Inventory = School Burnout Inventory : A French validation. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(6), 285-293. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.002>

Meylan, N., Doudin, P.-A., Antonietti, J.-P., & Stéphan, P. (2015c). Validation française du School Burnout Inventory. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(6), 285-293. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.002>

Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P., Gaspoz, D. G., Pfulg, L., & Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et consommation de substances : Une étude exploratoire chez des adolescents «tout-venant» = School burnout and substance use : An exploration study in a Swiss adolescent sample. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(4), 238-243. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.07.003>

Références

- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P., & Stephan, P. (2015). Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : Quelles relations? *Éducation et francophonie*, 43(2), 135-153. <https://doi.org/10.7202/1034489ar>
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social : L'importance du soutien des parents et des enseignants = School burnout and social support : The importance of parent and teacher support. *Psychologie Française*, 60(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.01.003>
- Meylan, N., Meylan, J., Rodriguez, M., Bonvin, P., & Tardif, E. (2020). What Types of Educational Practices Impact School Burnout Levels in Adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1152. <https://doi.org/salmela-aro>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2009). An attachment and behavioral systems perspective on social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 7-19. <https://doi.org/10.1177/0265407509105518>
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie : Modèles internes opérants et narratifs. Préface de Inge Bretherton*. Presses Universitaires de France.
- Miljkovitch, R. (2009). *Les fondations du lien amoureux*. Presses Universitaires de France.
- Miljkovitch, R. (2011). *L'attachement : Aspects développementaux et psychopathologiques* (p. 132). Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes. <https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-01015970>
- Miljkovitch, R. (2017). La théorie de l'attachement : John Bowlby et Mary Ainsworth. In *Psychologie du Développement* (p. 25-30). Elsevier.
- Miljkovitch, R., Moss, E., Bernier, A., Pascuzzo, K., & Sander, E. (2015). Refining the assessment of internal working models : The Attachment Multiple Model Interview. *Attachment & Human Development*, 17(5), 492-521. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1075561>
- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. (2018). *Portrait de l'enseignement agricole. Edition 2018*.
- Décret n° 2018-614 du 16-7-2018—J.O. du 17-7-2018, MENE1813135D Code de l'Éducation (2018). <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo29/MENE1813135D.htm>
- Molinari, L., & Grazia, V. (2021). Students' school climate perceptions : Do engagement and burnout matter? *Learning Environments Research*. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09384-9>

Moncla, D., Walburg, V., & Milhaes, A. (2014). Burnout chez des lycéens et tabagisme. *L'Encéphale*, 40(5), 423-424. <https://doi.org/Doi : 10.1016/j.encep.2014.07.003>

Mosher, R., & MacGowan, B. (1985). *Assessing Student Engagement in Secondary Schools : Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments*. <https://eric.ed.gov/?id=ED272812>

Moyne, A., Barthod-Malat, Y., & Kubiszewski, V. (2018). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : Effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques Psychologiques*, 24(2), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.07.001>

Mullis, R. L., & Chapman, P. (2000). Age, Gender, and Self-Esteem Differences in Adolescent Coping Styles. *The Journal of Social Psychology*, 140(4), 539-541. <https://doi.org/10.1080/00224540009600494>

Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>

Murray, C., Kosty, D., & Hauser-McLean, K. (2015). Social Support and Attachment to Teachers : Relative Importance and Specificity Among Low-Income Children and Youth of Color. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(2), 119-135. <https://doi.org/10.1177/0734282915592537>

Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S., & Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen Burnout Indicator-15*. Edita.

Nada-Raja, S., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 471-485. <https://doi.org/10.1007/BF01537898>

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. In M. Csikszentmihalyi (Éd.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (p. 239-263). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16

Newman, R., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation With Aggressive Peers at School : Students' Reluctance to Seek Help From the Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398-410.

Noh, H., Shin, H., & Lee, S. M. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 28, 82-89. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.014>

Références

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>

Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence : A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22(6), 771-783. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269>

Nuñez-Regueiro, F. (2017). Le décrochage scolaire comme processus de stress : Des profils hétérogènes sous forme d'ennui et de surmenage = Dropping out of school as a stress process : Adolescents tested by belief in justice and self-efficacy. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 46(1), 121-148.

Observatoire des inégalités. (2017, juin). *L'inégal accès au bac des catégories sociales*. Observatoire des inégalités. <https://www.inegalites.fr/L-inegal-acces-au-bac-des-categories-sociales>

Oger, M. (2021). *Le projet COBÉ : une démarche pour identifier, analyser et développer les déterminants de la qualité de vie et du bien-être en environnement scolaire* [Université de Lorraine]. https://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2021_0210_OGER.pdf

Oger, M., Broc, G., Rotonda, C., Tarquinio, C., & Martin-Krumm, C. (2022). Adaptation et validation française de l'échelle Job Demands-Resources (JD-R) en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 184-226. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5071>

Oger, M., Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Müller, A., Le Roux, F., Tarquinio, C., & Broc, G. (2022). Quality of life at school : Between vulnerability and robustness of students. *Psychology in the Schools*, 59(8), 1686-1700. <https://doi.org/10.1002/pits.22719>

Oller-Perret, C., & Walburg, V. (2018). L'impact du burnout scolaire sur les comportements d'alcoolisation des adolescents = Impact of school-related burnout on alcohol consumption behavior among adolescents. *Psychologie Française*, 63(3), 319-326. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2017.06.002>

OMS. (2021, novembre 17). *Santé mentale des adolescents*. Organisation Mondiale de la Santé. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Östberg, V., Almquist, Y. B., Folkesson, L., Låftman, S. B., Modin, B., & Lindfors, P. (2015). The Complexity of Stress in Mid-Adolescent Girls and Boys. *Child Indicators Research*, 8(2), 403-423. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9245-7>

Papini, D. R., & Roggman, L. A. (1992). Adolescent Perceived Attachment to Parents in Relation to Competence, Depression, and Anxiety : A Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence*, 12(4), 420-440. <https://doi.org/10.1177/0272431692012004005>

Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout : A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>

Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2020). Early Antecedents of School Burnout in Upper Secondary Education : A Five-year Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(2), 231-245. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01331-w>

Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and 15 behaviors : Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10(2), 163-186. [https://doi.org/doi:10.1016/s0140-1971\(87\)80086-6](https://doi.org/doi:10.1016/s0140-1971(87)80086-6)

Paus, T., Keshavan, M., & Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), Article 12. <https://doi.org/10.1038/nrn2513>

Pearlin, L. I., & Bierman, A. (2013). Current Issues and Future Directions in Research into the Stress Process. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Éds.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (p. 325-340). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_16

Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 337-356. <https://doi.org/10.2307/2136676>

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions : Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings : Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in Early Adolescent Boys : Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.

Perrot, S. (2005). L'engagement au travail : Une analyse psychométrique de l'échelle de Kanungo. *Revue de Gestion des Ressources Humaines, Eska*, 31-44. <https://doi.org/halshs-00142919>

Références

Persike, M., & Seiffge-Krenke, I. (2012). Competence in coping with stress in adolescents from three regions of the world. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(7), 863-879. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9719-6>

Philippot, P., & Barakat, K. S. (2021). Genre et psychopathologie. In V. Y. Yzerbyt, I. Roskam, & A. Casini, *Les psychologies du genre* (p. 133-157). Maradaga Supérieur. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:254033>

Phillips, A. C., Carroll, D., & Der, G. (2015). Negative life events and symptoms of depression and anxiety : Stress causation and/or stress generation. *Anxiety, Stress, & Coping*, *28*(4), 357-371. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1005078>

Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskiene, R., & Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 637-641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.155>

Pines, A. M. (1994). Burnout in Political Activism : An Existential Perspective. *Journal of Health and Human Resources Administration*, *16*(4), 381-394.

Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout : Causes and cures*. Free press.

Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des évènements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *45*(3), 126-138.

Plancherel, B., Bolognini, M., Núñez, R., & Bettschart, W. (1993). Comment les pré-adolescents font-ils face aux difficultés? Présentation d'une version française du questionnaire A-Cope. [How do early adolescents face the difficulties? A French version of the A-Cope questionnaire.]. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie / Revue suisse de psychologie*, *52*(1), 31-43.

Plenty, S., Östberg, V., Almquist, Y. B., Augustine, L., & Modin, B. (2014). Psychosocial working conditions : An analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students. *Journal of Adolescence*, *37*(4), 407-417. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.008>

Ponkosonsirilert, T., Laemsak, O., Pisitsungkagarn, K., Jarukasemthawee, S., Audboon, S., & Leangsuksant, T. (2020). Stress, self-compassion, and school burnout in Thai high school students. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2020-0109>

Pozuelo, J. R., Desborough, L., Stein, A., & Cipriani, A. (2022). Systematic Review and Meta-analysis : Depressive Symptoms and Risky Behaviors Among Adolescents in Low- and Middle-Income Countries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *61*(2), 255-276. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.05.005>

Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout : A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>

Raedeker, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and Preliminary Validation of an Athlete Burnout Measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 281-306. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.281>

Raiziene, S., Pilkauskaitė-Valickienė, R., & Zukauskienė, R. (2014). School Burnout and Subjective Well-being : Evidence from Cross-lagged Relations in a 1-year Longitudinal Sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3254-3258. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.743>

Réveillère, C., & Courtois, R. (2007). Tracas et événements de vie Impact sur la santé psychique à la préadolescence = Impact of daily hassles and life events on mental health during preadolescence. *Revue Francophone du Stress et du Trauma*, 7(3), 193-204.

Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescence : A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(5), 511-538. <https://doi.org/10.1007/BF01537478>

Rimpelä, A., Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Soto, V. E., Salmela-Aro, K., Perelman, J., Federico, B., & Lorant, V. (2020). Academic Well-Being and Structural Characteristics of Peer Networks in School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2848. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082848>

Rivet, S. de, & Clair, A. (2021, novembre 23). *Au lycée, les mesures de Blanquer font échec aux maths*. Libération. https://www.liberation.fr/societe/au-lycee-les-mesures-de-blanquer-font-echec-aux-maths-20211124_POGX3VTNVVVGKVPFBS6YSS66XU/

Roberts, A. G., & Lopez-Duran, N. L. (2019). Developmental influences on stress response systems : Implications for psychopathology vulnerability in adolescence. *Comprehensive Psychiatry*, 88, 9-21. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.10.008>

Roloff, J., Kirstges, J., Grund, S., & Klusmann, U. (2022). How Strongly Is Personality Associated With Burnout Among Teachers? A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1613-1650. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7>

Romano, H. (2016). *Pour une école bien traitante*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2016.04>

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). The Effect of Students' Perception of Teachers' Emotional Support on School Burnout Dimensions : Longitudinal Findings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1922. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041922>

Références

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, Caterina. (2022). An Italian Adaptation of the Burnout Assessment Tool-Core Symptoms (BAT-C) for Students. *Education Sciences*, 12(124). <https://doi.org/10.3390/educsci12020124>

Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>

Romeo, R. D. (2013). The Teenage Brain: The Stress Response and the Adolescent Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 140-145. <https://doi.org/10.1177/0963721413475445>

Rose, A. J. (2002). Co-Rumination in the Friendships of Girls and Boys. *Child Development*, 73(6), 1830-1843. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00509>

Rosenwald, F., Ministère de l'éducation nationale, & Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2020). *L'état de l'école 2020 : 31 indicateurs sur le système éducatif français*.

Rotenstein, L. S., Torre, M., Ramos, M. A., Rosales, R. C., Guille, C., Sen, S., & Mata, D. A. (2018). Prevalence of Burnout Among Physicians: A Systematic Review. *JAMA*, 320(11), 1131-1150. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.12777>

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017-1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>

Salmela-Aro, K. (2012). Motivation, Burnout, and Engagement During Critical Transitions from School to Work. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara (Éds.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (p. 153-168). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_10

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—School burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009a). School Burnout Inventory (SBI) : Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009b). School Burnout Inventory (SBI) : Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout : A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter ? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>

Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J., & Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.001>

Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *BBI-10. Method of assessing adolescents' school burnout*. Edita.

Salmela-Aro, K., Rantanen, J., Hyvönen, K., Tilleman, K., & Feldt, T. (2011). Bergen Burnout Inventory : Reliability and validity among Finnish and Estonian managers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(6), 635-645. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0594-3>

Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2017). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students : A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225-236. <https://doi.org/10.1177/0165025417690264>

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence : Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>

Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012a). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>

Références

Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012b). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>

Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout : Are they shared? *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 215-227. <https://doi.org/10.1080/17405620903578060>

Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory : Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory : Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014a). Developmental trajectories of school burnout : Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.016>

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014b). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14(2), 106-121. <https://doi.org/10.1080/15427609.2017.1305809>

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – the role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use : Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343-357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>

Sarıçam, H. (2015). Mediating Role of Self Efficacy on the Relationship between Subjective Vitality and School Burnout in Turkish Adolescents. *The International Journal of Educational Research Association*, 6(1), 1-12.

Sarıçam, H., Celik, G. T., & Sakiz, H. (2017). Mediator Role of Metacognitive Awareness in the Relationship between Educational Stress and School Burnout among Adolescents. *Journal of Education and Future, 11*, 159-175.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement : Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter, *Work Engagement : A Handbook of Essential Theory and Research* (p. 10-24). Psychology Press.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the maslach burnout inventory and the burnout measure. *Psychology & Health, 16*(5), 565-582. <https://doi.org/10.1080/08870440108405527>

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire : A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)—Development, Validity, and Reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(24), Article 24. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>

Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion To Study And Practice : A Critical Analysis*. CRC Press.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students : A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Work engagement : On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*(1), 39-46. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.515981>

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout : A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout : Common ground and worlds apart. *Work & Stress, 19*(3), 256-262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>

Schmid, F., Huyghebaert, T., Bertrand, A., Cartier, M., Deleau, K., Henry, A., & Stefaniak, N. (2021). Is burnout a medical condition? *Psychologie Francaise, 66*(3), 241-257. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.07.001>

Références

Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children’s peer relations : A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37(1), 86-100. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.86>

Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S.-J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72(1), 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.008>

Seiffge-Krenke, I. (2006). Coping With Relationship Stressors : The Impact of Different Working Models of Attachment and Links to Adaptation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 24. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9015-4>

Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping With Relationship Stressors : A Decade Review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 196-210. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x>

Seiffge-Krenke, I. (2013). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Psychology Press. (Édition originale 1995)

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology : An Introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5>

Selye Hans. (1975). *Le stress de la vie : Le problème de l’adaptation* (Nouvelle éd. mise à jour). Gallimard.

Seong, H., Lee, S., & Chang, E. (2021). Perfectionism and academic burnout : Longitudinal extension of the bifactor model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 172, 110589. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110589>

Shih, S.-S. (2012). An Examination of Academic Burnout Versus Work Engagement Among Taiwanese Adolescents. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 286-298. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629695>

Shih, S.-S. (2013). The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents’ use of avoidance strategies. *School Psychology International*, 34(3), 330-347. <https://doi.org/10.1177/0143034312466423>

Shih, S.-S. (2014). An examination of academic coping among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 175-185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.867473>

Shih, S.-S. (2015a). An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(1), 201-219. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9214-x>

Shih, S.-S. (2015b). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 307-320. <https://doi.org/10.1037/spq0000093>

Shin, H., Lee, J., Kim, B., & Lee, S. M. (2012). Students' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 509-517. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9218-9>

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson, *International review of industrial and organizational psychology 1989* (p. 25-48). John Wiley & Sons.

Shirom, A., & Melamed, S. (2005). Does burnout affect physical health? A review of the evidence. In *Research companion to organizational health psychology* (p. 599-622). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781845423308.00049>

Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2005). Burnout and health review : Current knowledge and future research directions. In *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 20, p. 269-308). Wiley Online Library.

Shochet, I. M., Smyth, T., & Homel, R. (2007). The Impact of Parental Attachment on Adolescent Perception of the School Environment and School Connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(02), 109-118. <https://doi.org/10.1375/anft.28.2.109>

Shore, L., Toumbourou, J. W., Lewis, A. J., & Kremer, P. (2018). Review : Longitudinal trajectories of child and adolescent depressive symptoms and their predictors – a systematic review and meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(2), 107-120. <https://doi.org/10.1111/camh.12220>

Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The Impact of Cumulative Change in Early Adolescence. *Child Development*, 58(5), 1220-1234. <https://doi.org/10.2307/1130616>

Simoës-Perlant, A., Barreau, M., & Vezilier, C. (2022). Academic Anxiety and School Burnout in Adolescents. *Biomedical Journal of Scientific & Technical Research*, 42(5), 34034-34036. <https://doi.org/10.26717/BJSTR.2022.42.006814>

Simoës-Perlant, A., Barreau, M., & Vezilier, C. (2023). Stress, Anxiety, and School Burnout Post COVID-19 : A Study of French Adolescents. *Mind, Brain, and Education*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1111/mbe.12346>

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping : A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>

Références

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Éds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 21-44). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. (2013). Coping as Part of Motivational Resilience in School : A Multidimensional Measure of Families, Allocations, and Profiles of Academic Coping. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 803-835. <https://doi.org/10.1177/0013164413485241>

Skinner, E. A., & Raine, K. E. (2023). Fostering the Development of Academic Coping A Multi-level Systems Perspective. In E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck, *The Cambridge Handbook of the Development of Coping*. Cambridge University Press.

Skinner, E. A., & Saxton, E. A. (2019). The development of academic coping in children and youth : A comprehensive review and critique. *Developmental Review*, 53, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). *The Development of Coping—Stress, Neurophysiology, Social Relationships, and Resilience During Childhood and Adolescence* (Springer).

Slavich, G. M., Stewart, J. G., Esposito, E. C., Shields, G. S., & Auerbach, R. P. (2019). The Stress and Adversity Inventory for Adolescents (Adolescent STRAIN) : Associations with mental and physical health, risky behaviors, and psychiatric diagnoses in youth seeking treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(9), 998-1009. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13038>

Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21-32.

Smith, A. R., Steinberg, L., Strang, N., & Chein, J. (2015). Age differences in the impact of peers on adolescents' and adults' neural response to reward. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 11, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.08.010>

Smith, J. M., & Alloy, L. B. (2009). A roadmap to rumination : A review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 116-128. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.10.003>

Somerville, L. H. (2013). The Teenage Brain : Sensitivity to Social Evaluation. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 121-127. <https://doi.org/10.1177/0963721413476512>

Sonnentag, S. (2005). Burnout research : Adding an off-work and day-level perspective The views expressed in Work & Stress Commentaries are those of the author(s), and do not necessarily

represent those of any other person or organization, or of the journal. *Work & Stress*, 19(3), 271-275.
<https://doi.org/10.1080/02678370500386473>

Sordes-Ader, F., Esparbes-Pistre, S., & Tap, P. (1997). Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence. Étude différentielle selon l'âge et le sexe. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 20(1), 123-145. <https://doi.org/10.3406/spira.1997.1596>

Sorkkila, M., Aunola, K., Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Ryba, T. V. (2018). The co-developmental dynamic of sport and school burnout among student-athletes: The role of achievement goals. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28(6), 1731-1742. <https://doi.org/10.1111/sms.13073>

Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00014-2)

Spitz, R. A. (1945). Hospitalism. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/00797308.1945.11823126>

Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 48(4), 1184-1199. <https://doi.org/10.2307/1128475>

Stavrou, N. A., & Zervas, Y. (2004). Confirmatory factor analysis of the flow state scale in sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2004.9671739>

Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (Eleventh Edition). McGraw-Hill Education.

Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. S., & Pine, D. S. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. In *Developmental psychopathology: Developmental neuroscience, Vol. 2, 2nd ed* (p. 710-741). John Wiley & Sons Inc.

Suldo, S. M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J., & Dedrick, R. F. (2018). Predictors of success among high school students in advanced placement and International Baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 350-373. <https://doi.org/10.1177/0016986218758443>

Supervía, U., Bordás, S., & Melero, T. (2019). Approaching the relationship between emotional intelligence, burnout and academic commitment in students of compulsory secondary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(3), 541-560.

Références

Sutton, T. E. (2018). Review of Attachment Theory : Familial Predictors, Continuity and Change, and Intrapersonal and Relational Outcomes. *Marriage & Family Review, 55*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1458001>

Tang, L., Zhang, F., Yin, R., & Fan, Z. (2021). Effect of Interventions on Learning Burnout : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 12*, 645662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645662>

Tang, X., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents : Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence, 86*, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>

Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance ? A critical review of 16 studies. *Work & Stress, 20*(4), 316-334. <https://doi.org/10.1080/02678370601065893>

Taris, T. W., Blanc, P. M. L., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress, 19*(3), 238-255. <https://doi.org/10.1080/02678370500270453>

Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping Resources, Coping Processes, and Mental Health. *Annual Review of Clinical Psychology, 3*(1), 377-401. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>

Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2020). The Bright Side of Grit in Burnout-Prevention : Exploring Grit in the Context of Demands-Resources Model among Chinese High School Students. *Child Psychiatry and Human Development, 52*(3), 464-476. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01031-3>

Teuber, Z., Tang, X., Salmela-Aro, K., & Wild, E. (2021). Assessing Engagement in Chinese Upper Secondary School Students Using the Chinese Version of the Schoolwork Engagement Inventory : Energy, Dedication, and Absorption (CEDA). *Frontiers in Psychology, 12*, 638189. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.638189>

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 173-186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>

Tomaszek, K. (2020). Why it is important to engage students in school activities? Examining the mediation effect of student school engagement on the relationships between student alienation and school burnout. *Polish Psychological Bulletin, 51*(2), 89-97. <https://doi.org/10.24425/PPB.2020.133767>

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2019). Sex Differences in the Relationship between Student School Burnout and Problematic Internet Use among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4107. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214107>

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the relationship between student school burnout and problematic Internet use. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 16-31. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.002>

Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2022). How Do High and Low Burnout Students Cope with Stressful Situations? Examining Associations Between Coping Mechanism and School Burnout Syndrome. *Przeegląd Badań Edukacyjnych*, 36(1), 199-215. <https://doi.org/10.12775/PBE.2022.009>

Toppinen-Tanner, S., Ojajarvi, A., Väänänen, A., Kalimo, R., & Jäppinen, P. (2005). Burnout as a Predictor of Medically Certified Sick-Leave Absences and Their Diagnosed Causes. *Behavioral Medicine*, 31(1), 18-32. <https://doi.org/10.3200/BMED.31.1.18-32>

Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S., & Niemi, P. (2020). Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology*, 40(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1670334>

Tourrette, C., & Guidetti, M. (2018). Les changements de l'adolescence. In *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. (4ème édition, p. 245-288). Dunod.

Tréca, M.-C., & Bideault, H. (2015). Développement cognitif. In B. Golse & R. Dorniol, *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (p. 23).

Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout* (BU Henri Piéron 158.72 TRU; Dunod). <https://www.therapiebreve.be/plus/sources/ouvrages/truchot-2004-effets-du-burnout-sur-la-sante-psychique-et-physique>

Truchot, D. (2016). Épuisement professionnel (burnout). In G. Valléry, M.-E. Bibillier-Chaumon, E. Brangier, & M. Dubois, *Psychologie du Travail et des Organisations. 110 notions clés*. (p. 181-186). Dunod. <http://www.cairn.info/psychologie-du-travail-et-des-organisations--9782100738113-page-181.htm>

Tuominen, H., Juntunen, H., & Niemivirta, M. (2020). Striving for Success but at What Cost? Subject-Specific Achievement Goal Orientation Profiles, Perceived Cost, and Academic Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11, 557445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557445>

Références

Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition : Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences, 79*, 101854. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>

Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults : Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology, 50*(3), 649-662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>

Tuovinen, S., Tang, X., & Salmela-Aro, K. (2020). Introversion and Social Engagement : Scale Validation, Their Interaction, and Positive Association With Self-Esteem. *Frontiers in Psychology, 11*, 590748. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590748>

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2022). Development of students' social support profiles and their association with students' study wellbeing. *Developmental Psychology, 58*(12), 2336-2349. <https://doi.org/10.1037/dev0001439>

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Rautanen, P. (2022). Primary and Lower Secondary School Students' Social Support Profiles and Study Wellbeing. *The Journal of Early Adolescence, 42*(5), 613-646. <https://doi.org/10.1177/02724316211058061>

Untas, A. (2012). L'ajustement à la maladie. In S. Sultan & I. Varescon, *Psychologie de la santé* (p. 41-66). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/psychologie-de-la-sante--9782130593157-page-41.htm>

Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts : A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>

Van Zanten, A., & Duru-Bellat, M. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.

Vansoeterstede, A. (2022a, septembre). *Incertitude et stress des adolescents en contexte scolaire. [Communication orale] Table ronde : « Vers un imaginaire du futur au-delà des incertitudes : Une histoire transgénérationnelle »*. 70ème Journées nationales d'étude de l'Association nationale des Psychologues de l'Éducation Nationale (APsyEN), Lille, France.

Vansoeterstede, A. (2022b, octobre). *Burnout scolaire : Un indicateur de bien-être à l'école*. Journée d'étude de l'Association de Psychologie du Développement (APsyDev), Rouen, France.

Vansoeterstede, A., Cappe, É., & Boujut, É. (2022). Contrôler le stress pour soutenir le bien-être et la persévérance des élèves. *Questions d'Orientation*, 2, 43-54.

Vansoeterstede, A., Cappe, É., & Boujut, E. (2023). A systematic review of longitudinal changes in school burnout among adolescents : Trajectories, predictors, and outcomes. *Journal of Adolescence*, 95(2), 224-247. <https://doi.org/10.1002/jad.12121>

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332-341. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332>

Veyis, F., Seçer, İ., & Ulaş, S. (2019). An Investigation of the Mediator Role of School Burnout Between Academic Stress and Academic Motivation. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8, 46. <https://doi.org/10.5430/jct.v8n4p46>

Vignoli, E., & Mallet, P. (2004). Validation of a brief measure of adolescents' parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *European Review of Applied Psychology*, 54(4), 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.04.003>

Vinter, K. (2021). Examining Academic Burnout : Profiles and Coping Patterns among Estonian Middle School Students. *Educational Studies*, 47(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1702510>

Vollet, J. W., & Kindermann, T. A. (2020). Promoting persistence : Peer group influences on students' re-engagement following academic problems and setbacks. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 354-364. <https://doi.org/10.1177/0165025419880614>

Walburg, V., Mialhes, A., & Moncla, D. (2016). Does school-related burnout influence problematic Facebook use? *Children and Youth Services Review*, 61, 327-331. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.01.009>

Walburg, V., Moncla, D., & Mialhes, A. (2015). Burnout among high-school students and cannabis use, consumption frequencies, abuse and dependence. *Child & Youth Care Forum*, 44(1), 33-42. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9268-8>

Walburg, V., Zakari, S., & Chabrol, H. (2014). Rôle du burnout scolaire dans les idées de suicide des adolescents = Role of academic burnout in suicidal ideas among adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(1), 28-32. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.08.002>

Wang, H., & Fan, X. (2023). Academic Stress and Sleep Quality among Chinese Adolescents : Chain Mediating Effects of Anxiety and School Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2219. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032219>

Références

Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development : Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>

Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence : A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction, 58*, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>

Wang, Q., Hu, W., Ouyang, X., Chen, H., Qi, Y., & Jiang, Y. (2020). The relationship between negative school gossip and suicide intention in Chinese junior high school students : The mediating effect of academic burnout and gender difference. *Children and Youth Services Review, 117*, 105272. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105272>

Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). Child and Adolescent Anxiety Disorders and Early Attachment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(5), 637-644. <https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00014>

Waterman, A. S. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1985*(30), 5-24. <https://doi.org/10.1002/cd.23219853003>

Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A Secure Base from Which to Explore Close Relationships. *Child Development, 71*(1), 164-172. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130>

Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds : High-risk youth from birth to adulthood*. Cornell University Press.

WHO. (2001). *The second decade : Improving adolescent health and development*. World Health Organization. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/frh_adh_98_18/en/

Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary Education : Changes Within a School Year. *Frontiers in Psychology, 9*, 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>

Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2023). Reciprocal Effects of Mathematics Performance, School Engagement, and Burnout During Adolescence. *British Journal of Educational Psychology, 93*(1), 183-197.

Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2021). Development of School Engagement and Burnout across Lower and Upper Secondary Education : Trajectory Profiles and Educational Outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 66*, 101997.

Wilhsson, M., Svedberg, P., Högdin, S., & Nygren, J. M. (2017). Strategies of Adolescent Girls and Boys for Coping with School-Related Stress. *The Journal of School Nursing, 33*(5), 374-382. <https://doi.org/10.1177/1059840516676875>

Woo, S., Hong, H., & Ahn, D. (2020). *Influences of family environment on academic engagement and academic achievement of high achieving middle school students in Korea*. 16th Asia Pacifica Conference on Giftedness, Daegu, Korea.

Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school : A systematic literature review. *Child Psychiatry and Human Development, 51*(6), 986-1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>

Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y., & Goh, P. H. (2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences, 116*, 405-409. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.029>

Yan, Y.-W., Lin, R.-M., Su, Y.-K., & Liu, M.-Y. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality : A multiple mediation model. *Social Behavior and Personality, 46*(1), 63-78. <https://doi.org/10.2224/sbp.6530>

Ying, L., Wang, Y., Lin, C., & Chen, C. (2016). Trait resilience moderated the relationships between PTG and adolescent academic burnout in a post-disaster context. *Personality and Individual Differences, 90*, 108-112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.048>

Yuan, G., Xu, W., Liu, Z., Liu, C., Li, W., & An, Y. (2018). Dispositional mindfulness, posttraumatic stress disorder symptoms and academic burnout in Chinese adolescents following a tornado : The role of mediation through regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 27*(5), 487-504. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1433258>

Yusoff, M. S. B. (2010). Stress, stressors and coping among secondary school students in Malaysian government secondary school : Initial findings. *ASEAN Journal of Psychiatry, 11*(2), 1-15.

Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2008). Étude du phénomène d'épuisement scolaire, de la dépression et des idées de suicides chez des lycéens français = Study of burnout, depression and suicidal thoughts among French high-school students. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 18*(3), 113-118. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.06.005>

Références

Zawieja, P. (2021). Clinique du burn out. In P. Zawieja, *Le burn out* (p. 9-34). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/le-burn-out--9782130633563-p-11.htm>

Zawieja, P., & Guarnieri, F. (2013). Épuisement professionnel : Principales approches conceptuelles, cliniques et psychométriques. In P. Zawieja & F. Guarnieri, *Epuisement professionnel : Approches innovantes et pluridisciplinaires* (p. 11-34). Armand Colin.

Zayer, M., & Vansoeterstede, A. (2022). Apprendre à faire face au stress ? Un atelier pour développer des stratégies de coping adaptées pour faire face à un examen au lycée. *Questions d'Orientation*, 3, 121-132.

Zhang, X., Klassen, R. M., & Wang, Y. (2013). Academic Burnout and Motivation of Chinese Secondary Students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3, 134-138. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2013.V3.212>

Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents : A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 690828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>

Zhou, X., Zhen, R., & Wu, X. (2019). Trajectories of academic burnout in adolescents after the Wenchuan earthquake : A latent growth mixture model analysis. *School Psychology International*, 40(2), 183-199. <https://doi.org/10.1177/0143034318810318>

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence : An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>

Zimmerman, P. (2000). L'attachement à l'adolescence. In G.-M. Tarabulsy, S. Larose, D.-R. Pederson, and G. Moran (Éds.), *Attachement et développement: le rôle des premières relations dans le développement humain*.

Zimmermann, P., & Becker-stoll, F. (2002). Stability of attachment representations during adolescence : The influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence*, 25(1), 107-124. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0452>

Zolopa, C., Burack, J. A., O'Connor, R. M., Corran, C., Lai, J., Bomfim, E., DeGrace, S., Dumont, J., Larney, S., & Wendt, D. C. (2022). Changes in Youth Mental Health, Psychological Wellbeing, and Substance Use During the COVID-19 Pandemic : A Rapid Review. *Adolescent Research Review*, 7(2), 161-177. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00185-6>

Annexes

Annexe 1 – Brève description de la scolarité secondaire en France

En France, l'éducation secondaire comprend deux niveaux différents : le collège (de la sixième à la troisième), unique⁷⁰ ; et le lycée (de la seconde à la terminale), divisé en trois voies différentes présentant des curriculum⁷¹ distincts. L'entrée au collège se fait généralement à l'âge de 10 ou 11 ans et l'entrée au lycée à l'âge de 14 ou 15 ans. La période du collège correspond donc globalement à l'entrée dans la puberté et celle du lycée à la deuxième partie de l'adolescence, où les enjeux cognitifs et identitaires sont plus centraux.

L'enjeu d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a été énoncé par Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation Nationale en 1985 (Circulaire n° 85-009 du 8 janvier 1985 « Pour une école de la réussite : préparation de la rentrée 1985 », 1985), comme une réponse à la problématique du chômage, et poursuivi pendant plusieurs décennies pour être finalement atteint en 2012. Récemment, en 2018, c'est même le seuil des 80 % de bacheliers effectivement diplômés qui a été atteint. Il a fallu un grand travail de réforme, notamment des formations en lycée pour permettre cette évolution, passant principalement par la création du baccalauréat professionnel en 1987 (réformé en 2009, le passant de quatre ans à trois ans). Actuellement, le lycée est structuré en trois voies : professionnelle (CAP⁷² et BAC Professionnel), technologique et générale (ces dernières suivant la classe de Seconde Générale et Technologique). Le lycée reste marqué par de fortes inégalités sociales ; les enfants d'ouvriers et employés étant sur-représentés dans la voie professionnelle et les enfants de cadres et professions intellectuelles dans la voie générale (Observatoire des inégalités, 2017; Rosenwald et al., 2020 ; Van Zanten & Duru-Bellat, 2012).

1. Les différentes voies de scolarisation et les différents types d'établissements

L'orientation des élèves dans ces différentes voies du lycée se fait principalement sur la base des résultats scolaires, en intégrant un échange avec les familles des élèves dont l'enjeu est généralement, pour les équipes pédagogiques, de convaincre élèves et familles d'accepter les décisions des conseils de classe. « *On fait croire aux élèves qu'on leur laisse le choix alors que ce sont*

⁷⁰ Depuis la loi Savary de 1982

⁷¹ Le curriculum désigne l'ensemble, pensé comme cohérent, d'un parcours de formation et incluant les objectifs et contenus d'apprentissage, ainsi que les modalités pédagogiques et d'évaluation des acquis des apprenants.

⁷² Certificat d'Aptitudes Professionnelles (en deux ans)

des commissions administratives qui décident en se référant aux jugements des enseignants » (Cannard, 2010, p. 334). La question centrale qui guide les décisions d'orientation est celle du niveau scolaire des élèves au collège (Guichard & Huteau, 2006), dans un curriculum uniforme et très académique qui laisse peu de place aux travaux de groupes et aux compétences manuelles et corporelles (Catheline & Bedin, 2016). Cette sélection des élèves se fait selon une idéologie méritocratique qui marque fortement le système d'enseignement français (Duru-Bellat & Tenret, 2009), avec la notion d' « égalité des chances » largement mise en avant par l'institution (Dubet, 2011).

La voie professionnelle, qui accueille un tiers des lycéens, est actuellement structurée en familles de métiers et en spécialités (Eduscol, 2021). Le curriculum intègre des enseignements généraux, technologiques et professionnels, ainsi que des périodes de formation en milieu professionnel (18 à 22 semaines sur trois ans).

La voie technologique, avec 21 % des bacheliers, est celle qui accueille proportionnellement le moins d'élèves (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2020). Elle est structurée en huit spécialités, chacune orientée vers un grand secteur d'activité (par exemple « industrie et développement durable » pour le BAC STI2D⁷³). L'enseignement n'inclut pas de pratique professionnelle, mais un volume d'enseignements technologiques important intégrant beaucoup de travaux par projets, dans une logique inductive par opposition à l'approche purement abstraite de la voie générale (*La voie technologique au lycée*, 2020). L'enseignement général y garde une place substantielle cependant.

Enfin, en voie générale, le curriculum est composé uniquement de matières dites « générales », c'est-à-dire académiques, mettant beaucoup en jeu l'abstraction, le raisonnement logique, la rédaction, l'analyse et la synthèse. Depuis 2020 (Décret n° 2018-614 du 16-7-2018 - J.O. du 17-7-2018, 2018), le curriculum est organisé autour d'un tronc commun comprenant du français et de la philosophie, de l'histoire-géographie, deux langues vivantes, de l'éducation physique et sportive, ainsi qu'un enseignement scientifique. A ce tronc commun, représentant 16 heures d'enseignement par semaine, s'ajoutent 12 heures d'enseignement dédiées à des spécialités au choix de l'élève⁷⁴ (trois en première, deux en terminale) : arts, mathématiques, biologie et écologie⁷⁵, numérique et sciences informatiques, histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques, physique-chimie, humanités, littératures et philosophie, sciences de la vie et de la terre, langues, littérature et cultures étrangères, sciences économiques et sociales, littérature, langues et cultures de l'Antiquité, sciences de l'ingénieur

⁷³ Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable

⁷⁴ Toutes les spécialités ne sont toutefois pas proposées par tous les établissements

⁷⁵ Dispensé uniquement dans les lycées agricoles

et éducation physique, pratiques et cultures sportives⁷⁶. Les modalités de validation du baccalauréat sont modifiées par la réforme qui introduit le contrôle continu dès la classe de première.

L'enseignement en France est également clivé entre un enseignement public et un enseignement privé (souvent confessionnel catholique), principalement fréquenté par les classes moyennes à aisées (Rosenwald et al., 2020; Van Zanten & Duru-Bellat, 2012). Il existe également des lycées publics et privés dépendants du ministère de l'agriculture (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2018). Dans ces lycées, la structuration des enseignements est la même qu'ailleurs : voie professionnelle, technologique, générale, mais y sont dispensées des options et spécialités spécifiques, en lien avec l'agriculture et les territoires ruraux, qui n'existent pas dans les lycées de l'Education Nationale.

Tableau 1 – Effectifs des lycées en 2020 en France (en milliers d'élèves)

	Lycée Général et Technologique	Lycée professionnel
Public	1 264,9	517,3
Privé sous contrat	339,4	121,1
Privé hors contrat	7,2	6,8
Total	1 611,6	645,1

Source : DEPP, 2021

En 2020, 645 100 élèves étaient scolarisés dans une voie professionnelle. Ils étaient 1 611 600 en voie générale et technologique. Au global, en 2020, 87 % d'une génération est titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire (principalement BAC ou CAP) : 46,3 % de la voie générale, 18 % de la voie technologique et 22,8 % de la voie professionnelle (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance, 2021). La voie générale constitue la voie principale de scolarisation au lycée mais elle tend à masquer la diversité des autres parcours possibles au lycée, via les voies technologiques et professionnelles qui accueillent plus de 40 % des élèves. L'enseignement privé (sous et hors contrat) dans le secondaire accueille environ 20 % des effectifs des élèves.

2. La réforme de la voie générale du lycée

La réforme de la voie générale a suscité de nombreuses critiques. La principale portait sur la place de l'enseignement des mathématiques, insuffisante selon de nombreux enseignants et chercheurs. Celle-ci a été entendue et le tronc commun devrait intégrer un enseignement de mathématiques à la rentrée 2023 (Libération & AFP, 2022). Sur le plan du vécu des élèves, la réforme engendre des difficultés d'organisation car au sein d'une classe les élèves relèvent de différentes spécialités. Dans une même classe, les élèves ne suivent donc pas les mêmes enseignements et les enseignants sont plus nombreux à intervenir auprès d'une classe (Rivet & Clair, 2021). Cela limite le

⁷⁶ Depuis la rentrée 2021

sentiment de cohésion au sein du groupe et complique l'organisation du suivi des classes et des conseils de classe (Bagci, 2020). Les élèves sont également confrontés à des choix d'orientation plus nombreux et plus complexes. Avant la réforme, les élèves choisissaient parmi trois séries tandis qu'actuellement, ils doivent choisir parmi 11 spécialités, puis en terminale décider quelle spécialité abandonner (Amici, 2022; Bagci, 2020). De plus, l'importance accordée au contrôle continu ajoute une forme de pression sur les élèves dès la première (Eslan, 2022). Celle-ci est d'autant plus importante que les évaluations dès la première sont prises en compte pour l'orientation dans le supérieur via ParcoursSup.

Annexe 2 – Information et consentement parental

Note d'information – Participation à l'étude « Ta vie au lycée »

Madame, monsieur,

Mme Vansoeterstede propose à votre enfant de participer à une étude intitulée « Ta Vie au Lycée » dans le cadre de sa thèse de doctorat qui sera soutenue à la faculté de Psychologie d'Université de Paris. Cette note d'information a pour objectif de vous présenter les modalités de mise en œuvre de l'étude (art. L.1122-1 du code de la santé publique).

Lisez attentivement cette notice. Posez toutes les questions qui vous sembleront utiles. Après avoir obtenu les réponses satisfaisantes à vos questions et disposé d'un délai de réflexion suffisant, vous pourrez décider si vous autorisez votre enfant à participer à cette étude ou non.

Si vous décidez de l'autoriser, vous serez invité à signer au préalable un formulaire de consentement en ligne.

Responsables de l'étude

Aline Vansoeterstede, Doctorante en psychologie - aline.vansoeterstede@etu.u-paris.fr

Émilie Boujut, Maîtresse de Conférence en psychologie - emilie.boujut@u-paris.fr

Émilie Cappe, Professeure des Universités en psychologie - emilie.cappe@u-paris.fr

Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé

Université de Paris – Institut de Psychologie

71 avenue Edouard Vaillant – 92100 Boulogne-Billancourt

01 55 20 59 71

Objectif principal de l'étude

Cette étude cherche à comprendre comment les élèves s'adaptent au lycée. L'objectif est de mieux connaître le vécu des élèves au lycée pour mieux les accompagner dans leur réussite scolaire.

Déroulement de l'étude

Questionnaires

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette partie de l'étude, il recevra un email (en octobre 2021) avec un lien vers l'étude en ligne. Après avoir donné son accord pour participer, il complètera une série de questionnaires portant sur sa scolarité passée et actuelle et son vécu personnel du lycée. Il faut environ 30 à 45 minutes pour répondre à toutes les questions. C'est un temps important mais la plupart des lycéens apprécient de donner leur point de vue sur ces sujets.

Il sera recontacté (toujours par mail) au deuxième et au troisième trimestre de l'année scolaire pour compléter deux nouveaux questionnaires, plus courts. Ces deux questionnaires supplémentaires sont importants pour l'étude car ils permettront d'observer l'évolution de son vécu au fil du temps. Votre enfant est libre d'accepter ou de refuser de participer à chaque étape de l'étude.

Entretien

Si vous acceptez que votre enfant participe à cette partie de l'étude, il recevra un email lui expliquant le déroulement des entretiens. S'il accepte de participer, Mme Vansoeterstede lui fixera un rendez-vous par téléphone ou visio-conférence (Zoom). Cet entretien durera de 30 minutes à 1 heure. Il sera enregistré par dictaphone puis retranscrit afin d'être analysé dans le cadre de la recherche.

Bénéfices et inconvénients possibles

La participation à l'étude ne présente pas d'avantage ni d'inconvénient ou danger pour votre enfant. Si au cours de sa participation à l'étude ou plus tard, votre enfant a besoin de parler de choses difficiles qu'il vit au lycée, nous l'encouragerons à prendre contact avec le Psychologue de l'Education Nationale de son lycée ou avec une autre personne de l'équipe telle qu'un CPE ou un infirmier scolaire.

Participation volontaire

La participation de votre enfant à cette étude est entièrement volontaire et libre. Il n'y a aucun caractère obligatoire. Vous ou votre enfant pouvez retirer votre consentement à la recherche à tout moment sans encourir aucune responsabilité ni aucun préjudice de ce fait.

Destinataire des données

Dans le cadre de l'étude, les données personnelles de votre enfant feront l'objet d'un traitement afin de pouvoir les inclure dans l'analyse des résultats de la recherche.

Dans le cas des questionnaires, ces données seront anonymes. Les données recueillies ne seront consultées que par les membres de l'équipe de recherche. Dans le cas des entretiens, les données recueillies seront pseudonymisées et leur identification codée.

Dans tous les cas, les résultats anonymes seront publiés sous la forme d'un manuscrit de thèse et/ou d'article dans une revue scientifique pour améliorer la connaissance scientifique sur le sujet étudié. Les résultats de la recherche pourraient également être diffusés dans des colloques professionnels et scientifiques.

Traitement informatique des données personnelles

Dans le cadre de l'étude, un traitement de vos données personnelles va être mis en œuvre dans des conditions assurant leur confidentialité et conformément aux dispositions du règlement européen sur la protection des données. Ce traitement est fondé sur l'art. 6.1.e dudit règlement (mission d'intérêt public).

Durée de conservation des données

Vos données personnelles et celles de votre enfant seront supprimées après publication de la thèse ou de l'article ou, à défaut, 2 ans après la fin de la recherche (juin 2024).

Vos droits et ceux de votre enfant en tant que participant(e) à cette recherche

Vous pouvez accéder aux données vous concernant ou concernant votre enfant mineur ou demander leur effacement. Vous disposez également d'un droit d'opposition, d'un droit de rectification et d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Ce droit ne peut s'appliquer aux données recueillies de manière anonyme.

Pour exercer ces droits ou poser des questions au sujet de cette recherche, vous pouvez vous adresser directement à l'investigatrice principale de l'étude : aline.vansoeterstede@etu.u-paris.fr. Une réponse vous sera apportée dans les plus brefs délais avec un délai maximal d'un mois à compter de la réception de la demande.

Vous pouvez contacter également la Déléguée à la Protection des Données d'Université de Paris à dpo@u-paris.fr.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits « Informatique et Libertés » ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL (www.cnil.fr).

Cette note d'information vous appartient et vous pouvez la communiquer et en parler aux personnes de votre choix pour avis.

Nous vous remercions de votre coopération.

Contacts

Investigatrice principale : Mme Vansoeterstede Aline

Tel : 01 55 20 59 71

Coordonnées : aline.vansoeterstede@etu.u-paris.fr

Coordinatrices de la recherche : Mmes Boujut Émilie et Cappe Émilie

Tel : 01 55 20 59 71

Coordonnées : emilie.boujut@u-paris.fr et emilie.cappe@u-paris.fr

CONSENTEMENT POUR PARTICIPER À L'ÉTUDE :

Consentement au traitement de données personnelles :

Si vous acceptez la participation de votre enfant aux questionnaires :

- Vous acceptez le traitement de ses données à caractère personnel par Mme Aline Vansoeterstede, pour la réalisation de l'étude intitulée « Ta vie au lycée » et entrant dans le cadre de sa formation en Doctorat à l'Université de Paris.
- Vous reconnaissez avoir pris connaissance de la note d'information décrivant les conditions dans lesquelles sera mis en œuvre le traitement. Vous recevrez une copie de cette note d'information par mail.
- Vous reconnaissez également avoir été informé(e) du fait qu'aucune donnée directement identifiante vous concernant ou concernant votre enfant ne figurera dans la thèse produite ni dans les articles publiés.

Acceptez-vous la participation de votre enfant à l'étude par questionnaires ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Consentement à l'enregistrement audio :

Si vous acceptez la participation de votre enfant à un entretien de recherche.

- Vous autorisez Mme Aline Vansoeterstede à effectuer un enregistrement audio de l'entretien.
- Vous consentez à l'enregistrement de la voix de votre enfant à des fins de retranscription de cet entretien.
- Vous reconnaissez avoir été informé(e) que cet enregistrement sera détruit après retranscription écrite de l'entretien et ne fera l'objet d'aucune communication au public.

Acceptez-vous la participation de votre enfant à un entretien de recherche ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Votre Nom et prénom :

Nom et prénom de votre enfant :

Afin de diffuser l'étude à votre enfant, merci de nous indiquer son adresse email personnelle :

.....@.....

Merci pour votre participation !

Votre enfant recevra un e-mail en octobre ou novembre l'invitant à participer à l'étude.

Pour toute question, ou pour obtenir une copie de la notice d'information, vous pouvez écrire à contact@tavieaulycee.fr

Annexe 3 - Information et consentement pour les participants

Note d'information – Participation à l'étude « Ta vie au lycée »

Mme Vansoeterstede te propose de participer à une étude intitulé « Ta Vie au Lycée » dans le cadre de sa thèse de doctorat qui sera soutenue à la faculté de Psychologie d'Université de Paris. Cette note d'information a pour objectif de te présenter les modalités de mise en œuvre de l'étude (art. L.1122-1 du code de la santé publique).

Lis attentivement cette notice. Pose toutes les questions qui te sembleront utiles. Après avoir obtenu les réponses satisfaisantes à tes questions et disposé d'un délai de réflexion suffisant, tu pourras décider si tu acceptes de participer à cette étude ou non.

Si tu décides d'accepter, tu seras invité à signer au préalable un formulaire de consentement.

Responsables de l'étude

Aline Vansoeterstede, Doctorante en psychologie - aline.vansoeterstede@etu.u-paris.fr

Émilie Boujut, Maîtresse de Conférence en psychologie - emilie.boujut@u-paris.fr

Émilie Cappe, Professeure des Université en psychologie - emilie.cappe@u-paris.fr

Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé
Université de Paris – Institut de Psychologie
71 avenue Edouard Vaillant – 92100 Boulogne-Billancourt
01 55 20 59 71

Objectif principal de l'étude

Cette étude cherche à comprendre comment les élèves s'adaptent au lycée. L'objectif est de mieux connaître le vécu des élèves au lycée pour mieux les accompagner dans leur réussite scolaire.

Déroulement de l'étude

Questionnaires

Après avoir donné ton accord pour participer, tu auras accès à un questionnaire. Ce questionnaire porte sur ta scolarité passée et actuelle et ton vécu personnel du lycée. Il faut environ 30 à 45 minutes pour répondre à toutes les questions. C'est un temps important mais la plupart des lycéens apprécient de donner leur point de vue sur ces sujets.

Tu seras recontacté au deuxième et au troisième trimestre de l'année scolaire pour compléter deux nouveaux questionnaires, plus courts. Ces deux questionnaires supplémentaires sont importants pour l'étude car ils permettront d'observer l'évolution de ton vécu au fil du temps. Tu es libre d'accepter ou de refuser de participer à tout moment de l'étude.

Entretien

Nous te proposerons aussi de participer à un entretien de recherche sur le même sujet. Tu seras libre d'accepter ou non d'y participer. Tu peux tout à fait participer à l'étude par questionnaire, sans participer à un entretien. Tu recevras dans les prochaines semaines une invitation pour participer à un entretien. Si tu acceptes, Mme Vansoeterstede te proposera un rendez-vous par téléphone ou visio-conférence. Cet entretien durera de 30 minutes à 1 heure. Il sera enregistré par dictaphone puis retranscrit afin d'être analysé dans le cadre de la recherche.

Bénéfices et inconvénients possibles

La participation à l'étude ne présente pas d'avantage ni d'inconvénient ou danger pour les participants. Si au cours de ta participation à l'étude ou plus tard, tu as besoin de parler de choses difficiles que tu vis au lycée, nous t'encourageons à prendre contact avec le Psychologue de l'Education Nationale de ton lycée ou avec une autre personne de l'équipe telle qu'un CPE ou un infirmier scolaire.

Participation volontaire

Ta participation à cette étude est entièrement volontaire et libre. Il n'y a aucun caractère obligatoire. Tu pourras retirer ton consentement à la recherche à tout moment sans encourir aucune responsabilité ni aucun préjudice de ce fait.

Destinataire des données

Dans le cadre de l'étude, tes données personnelles feront l'objet d'un traitement afin de pouvoir les inclure dans l'analyse des résultats de la recherche.

Dans le cas des questionnaires, ces données seront anonymes. Les données recueillies ne seront consultées que par les membres de l'équipe de recherche. Dans le cas des entretiens, les données recueillies seront pseudonymisées et leur identification codée.

Dans tous les cas, les résultats anonymes seront publiés sous la forme d'un manuscrit de thèse et/ou d'article dans une revue scientifique pour améliorer la connaissance scientifique sur le sujet étudié. Les résultats de la recherche pourraient également être diffusés dans des colloques professionnels et scientifiques.

Traitement informatique des données personnelles

Dans le cadre de l'étude, un traitement de tes données personnelles va être mis en œuvre dans des conditions assurant leur confidentialité et conformément aux dispositions du règlement européen sur la protection des données. Ce traitement est fondé sur l'art. 6.1.e dudit règlement (mission d'intérêt public).

Durée de conservation des données

Tes données personnelles seront supprimées après publication de la thèse ou de l'article ou, à défaut, 2 ans après la fin de la recherche (juin 2024).

Tes droits en tant que participant(e) à cette recherche

Tu pourras accéder aux données te concernant ou demander leur effacement. Tu disposeras également d'un droit d'opposition, d'un droit de rectification et d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Ce droit ne peut s'appliquer aux données recueillies de manière anonyme.

Pour exercer ces droits ou poser des questions au sujet de cette recherche, tu pourras t'adresser directement à l'investigatrice principale de l'étude : aline.vansoeterstede@etu.u-paris.fr. Une réponse te sera apportée dans les plus brefs délais avec un délai maximal d'un mois à compter de la réception de la demande.

Tu peux contacter également la Déléguée à la Protection des Données de l'Université de Paris à dpo@u-paris.fr.

Si tu estimes, après nous avoir contactés, que tes droits « Informatique et Libertés » ne sont pas respectés, tu peux adresser une réclamation à la CNIL (www.cnil.fr).

Cette note d'information t'appartient et tu peux la communiquer et en parler aux personnes de ton choix pour avis.

Nous te remercions de votre coopération.

Annexes

Contacts

Investigatrice principale : Mme Vansoeterstede Aline

Tel : 01 55 20 59 71

aline.vansoeterstede@etu.u-paris.fr

Coordinatrices de la recherche : Mmes Boujut Émilie et Cappe Émilie

Tel : 01 55 20 59 71

emilie.boujut@u-paris.fr et emilie.cappe@u-paris.fr

CONSENTEMENT POUR PARTICIPER À L'ÉTUDE :

Consentement au traitement de données personnelles :

Je consens au traitement de mes données à caractère personnel par VANSOETERSTEDE, Aline, pour la réalisation de l'étude « Ta vie au lycée » portant sur le vécu scolaire des lycéens et entrant dans le cadre de sa formation Doctorat à Université de Paris.

Je reconnais avoir pris connaissance et m'être vu remettre une copie de la note d'information décrivant les conditions dans lesquelles sera mis en œuvre le traitement.

J'ai également été informé(e) du fait qu'aucune donnée directement identifiante me concernant ne figurera dans la thèse produite.

Consentement à l'enregistrement audio :

J'autorise VANSOETERSTEDE, Aline à effectuer un enregistrement audio de notre entretien pour les besoins de son étude.

Je consens à l'enregistrement de ma voix à des fins de retranscription de notre entretien.

Je reconnais avoir été informé(e) que cet enregistrement sera détruit après retranscription écrite de l'entretien et ne fera l'objet d'aucune communication au public.

Annexe 4 – Flyer parents



Madame, Monsieur,

Qu'est-ce qui fait qu'un élève réussit bien ou moins bien au lycée ? Qu'est-ce qui fait qu'un élève se sent bien ou moins bien dans ses études ? Vous vous êtes peut-être déjà posé cette question pour votre enfant.

Notre équipe de recherche en psychologie s'interroge actuellement à ce sujet. Je vous propose de nous aider à répondre à ces questions en autorisant votre enfant à participer à notre étude.



Pour tout savoir sur l'étude :

- Un résumé vidéo de l'étude en quelques minutes ici : <https://youtu.be/n5alai-2c00>
- Pour avoir tous les détails par écrit et **pour donner votre autorisation à la participation de votre enfant**, cliquez ici : <https://sondage.app.u-paris.fr/381388?lang=fr>

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à contacter l'équipe de recherche : contact@tavieaulyce.fr

Merci pour votre aide !

Aline Vansoeterstede
Psychologue et Doctorante en Psychologie
Université de Paris – Institut de Psychologie
71 avenue Edouard Vaillant
92100 Boulogne-Billancourt

Annexe 5 – Flyer élèves



Laboratoire
Psychopathologie
et Processus de Santé



PSYCHOLOGIE
Sociétés et Humanités
Université de Paris

Tu es élève de lycée, aimerais-tu partager ton avis sur ce que tu vis dans ta scolarité ?

Qu'est-ce qui fait qu'on réussit bien ou moins bien au lycée ? Qu'est-ce qui fait qu'on se sent bien ou moins bien dans ses études ? Tu t'es peut-être déjà posé cette question... ou pas !

Notre équipe de recherche en psychologie s'interroge actuellement à ce sujet. Je te propose de nous aider à répondre à ces questions en participant à l'étude « Ta Vie au Lycée ».



- Tu es libre de participer ou non.
- Pour participer, l'accord d'un parent ou d'un responsable légal est indispensable. Tu recevras un document à lui remettre pour l'informer de l'étude et recueillir son consentement.
- Je viendrai dans ton lycée pour te proposer de compléter le questionnaire de l'étude. Je pourrai répondre à tes questions si tu en as.

Tu peux aussi poser tes question via l'adresse email suivante :
contact@tavieaulycee.fr

Aline Vansoeterstede,
Coordinatrice de l'étude « Ta Vie au Lycée »

Annexe 6 – Questionnaire ad-hoc

Qui es-tu ?

- Es-tu...
 - un garçon une fille autre
- Quel âge as-tu ?
- Combien de frères et sœurs as-tu ?
- Quelle est ta place dans la fratrie (par exemple : 1er, 2ème enfant dans la fratrie) ?
.....
- Est-ce qu'un membre de ta famille proche est décédé ?
 - Aucun membre de ma famille proche (frères, sœurs, père, mère)
 - Ma mère est décédée
 - Mon père est décédé
 - Ma sœur est décédée
 - Mon frère est décédé
- Avec qui vis-tu à la maison la plupart du temps ? (Sans compter les frères et sœurs)
 - Avec mes deux parents
 - Avec un de mes parents
 - Avec mon petit copain/ma petite copine
 - Je vis en colocation
 - Je vis seul
 - Autre, merci de préciser :
- Combien de personnes en tout vivent avec toi (toi y compris) ?

Nous allons t'interroger sur tes deux parents, commence par celui que tu veux.

- Quel est le niveau d'étude le plus élevé atteint par ton parent 1 ?
 - N'a pas terminé l'école obligatoire
 - Niveau CAP/BEP
 - Niveau Bac
 - Etudes supérieures (BTS, Université, grandes écoles, etc.)
 - Je ne sais pas

Annexes

- Je ne peux pas répondre (ex. : car mon parent est décédé, car je n'ai pas de contact avec mon parent, etc.)
- Autre, merci de préciser :
- Quel est le niveau d'étude le plus élevé atteint par ton parent 2 ?
 - N'a pas terminé l'école obligatoire
 - Niveau CAP/BEP
 - Niveau Bac
 - Etudes supérieures (BTS, Université, grandes écoles, etc.)
 - Je ne sais pas
 - Je ne peux pas répondre (ex. : car mon parent est décédé, car je n'ai pas de contact avec mon parent, etc.)
 - Autre, merci de préciser :

Le contexte dans lequel tu vas au lycée

- Dans quel type de ville se trouve ton lycée ?
 - Ville rurale ou village (une petite ville entourée de campagne)
 - Ville de périphérie (une petite ville entourée d'autres villes)
 - Grande ville (une ville de plus de 100 000 habitants)
- Dans quel type de lycée es-tu scolarisé cette année ?
 - Lycée public dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale
 - Lycée public agricole (dépendant du Ministère de l'agriculture)
 - Lycée privé sous contrat avec l'Etat
 - Lycée public dépendant du Ministère de la Défense
 - Lycée public dépendant du Ministère de la Justice
 - Lycée public dépendant du Ministère de la Mer
 - MFR (Maison Familiale et Rurale)

- En quelle classe es-tu ?
 - Seconde
 - Générale et Technologique Professionnelle
 - Première
 - Générale Technologique Professionnelle
 - Terminale
 - Générale Technologique Professionnelle

- Si tu es en 1^{ère} ou Terminale **générale**, merci de préciser tes spécialités (sinon passe à la question suivante) :
 - Arts
 - Biologie-écologie
 - Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP)
 - Humanités, littérature et philosophie (HLP)
 - Langues, littératures et culture étrangères et régionales (LLCER)
 - Littératures, langues et culture de l'Antiquité (LLCA)
 - Mathématiques
 - Numérique et sciences informatiques (NSI)
 - Physique-chimie
 - Sciences Economiques et Sociales (SES)
 - Sciences de l'ingénieur (SI)
 - Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)

- Si tu es en 1^{ère} ou Terminale **technologique**, merci de préciser ta série (sinon passe à la question suivante) :
 - ST2S Sciences et Technologies de la Santé et du Social
 - STAV Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant
 - STD2A Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués
 - STHR Sciences et Technologies de l'Hôtellerie et de la Restauration
 - STI2D Sciences et Technologies de l'industrie et du Développement Durable
 - STL Sciences et Technologies de Laboratoire
 - STMG Sciences et Technologies du Management et de la Gestion
 - S2TMD Sciences et Technologies du Théâtre de la Musique et de la Danse

Annexes

- Si tu es en voie **professionnelle**, merci de préciser l'intitulé exact de ta formation (nom du BAC Pro ou nom de la seconde commune si tu es concerné), sinon passe à la question suivante :

.....
.....

- Es-tu concerné par une des situations suivantes ? Tu peux apporter des précisions si tu le souhaites :

J'ai une maladie chronique

Je suis en situation de handicap

Ta scolarité au lycée

- Penses-tu que tu vas réussir ton année ?

Oui, j'en suis sûr

Oui, je le pense

Non, je ne le pense pas

Non, j'en suis sûr

- Pourquoi ?

.....
.....
.....

- Souhaites-tu abandonner ta formation ?

Oui, pour travailler

Oui pour me réorienter

Oui, mais je ne sais pas quoi faire d'autre

Non

Autre, merci de préciser :

- Si tu souhaites te réorienter, c'est pour aller vers (sinon passe à la question suivante) :

La voie professionnelle en lycée

La voie professionnelle en apprentissage (alternance)

La voie technologique

La voie générale

Le Covid et ta scolarité

- Pendant le premier confinement lié à la crise de la Covid-19 (du 17 mars au 11 mai 2020), as-tu trouvé que :
 - Tu avais mieux géré ton travail qu'en présentiel
 - Tu avais moins bien géré ton travail qu'en présentiel
 - Tu avais aussi bien géré ton travail qu'en présentiel
- Après le premier confinement (mars-mai 2020), es-tu retourné en classe (du 11 mai au 3 juillet 2020) ?
 - Oui, j'ai suivi tous les cours prévus jusqu'à la fin de l'année ou presque
 - Non
- L'année scolaire dernière (entre septembre 2020 et juin 2021) est-ce que tes cours ont été interrompus en raison de la crise de la Covid-19 ? *En dehors des fermetures qui ont concerné tous les élèves (comme en avril 2021)*
 - Oui, ma classe a été confinée
 - Non
 - Autre :
- Combien de semaines en tout ta classe a-t-elle été confinée pendant l'année scolaire dernière (interruption des cours en présentiel pour toute la classe ou le lycée) ? *En dehors des fermetures qui ont concerné tous les élèves (comme en avril 2021)*

.....
- Comment ton temps de classe a-t-il été organisé pour s'adapter au contexte sanitaire l'an dernier (Covid 19) ?
 - La classe venait en demi-groupe en alternance un jour sur deux
 - La classe venait en demi-groupe en alternance le matin ou l'après-midi
 - La classe venait en demi-groupe en alternance une semaine sur deux
 - Toute la classe venait tous les jours (pas de changement par rapport à l'organisation habituelle)
 - Autre organisation (merci de préciser ci-dessous)

.....

Annexes

- L'année scolaire dernière (entre septembre 2020 et juin 2021), as-tu été confiné individuellement (alors que les cours continuaient pour ta classe) ?
 - Oui j'ai été confiné car j'étais malade de la Covid-19
 - Oui j'ai été confiné car j'étais un « cas contact »
 - Non
- Combien de semaines en tout as-tu été confiné individuellement pendant l'année scolaire dernière ?
.....
- Depuis la rentrée (septembre 2021), est-ce que la covid-19 a eu un impact sur ta scolarité ?
 - Oui, ma classe a été fermée à cause d'un ou plusieurs cas de Covid-19
 - Oui, j'ai été confiné car j'ai eu la Covid-19
 - Oui, j'ai été confiné car j'ai été cas contact
 - Non
 - Autre :
- Pendant combien de semaine(s) n'es-tu pas allé en cours à cause de la covid-19 depuis la rentrée (septembre 2021) ?
.....

Ta scolarité passée

- As-tu suivi toute ta scolarité obligatoire (entre 6 et 16 ans) à l'école publique ?
 - Oui Non
- As-tu suivi toute ta scolarité obligatoire (entre 6 et 16 ans) dans l'enseignement privé ?
 - Oui Non
- As-tu redoublé au moins une fois durant ta scolarité obligatoire (entre 6 et 16 ans) ?
 - Oui Non
- As-tu redoublé depuis que tu es au lycée ?
 - Oui Non

Tes habitudes scolaires

En classe, (coche les réponses qui correspondent le plus à tes habitudes cette année) :

		À aucun cours	À quelques cours	À la majorité des cours	À tous les cours
1	Si c'est possible, je me mets tout devant				
2	Si c'est possible, je me mets au milieu				
3	Si c'est possible, je me mets tout derrière				

Annexes

Voici quelques raisons pour lesquelles on s'**absente** des cours au lycée. Merci d'indiquer combien de fois tu t'es absenté pour ces raisons **pendant les trente derniers jours** (en cochant la case appropriée) :

		Jamais	1 à 3 fois	4 à 7 fois	8 fois ou plus
1	Maladie				
2	Rendez-vous chez le médecin, dentiste, etc.				
3	Je me suis levé en retard				
4	Le contenu du cours ne m'intéressait pas				
5	La manière dont le cours est enseigné ne me plaît pas				
6	Je devais faire autre chose de plus urgent concernant ma scolarité (réviser un contrôle, par exemple)				
7	Je voulais traîner avec des amis				
8	Je devais aider une personne de ma famille				
9	Autres raisons				

- A quelle heure vas-tu te coucher, en général, durant la semaine, quand tu vas au lycée le lendemain ? (Mentionne l'heure à laquelle tu as décidé de dormir, donc sans téléphone portable, livre, etc.)

.....

- A quelle heure te réveilles-tu en général, durant la semaine, quand tu vas au lycée ?

.....

Tes activités extra-scolaires

- Pratiques-tu une ou des activités extra-scolaires encadrées (en club, en association, au conservatoire...)?

Oui Non

- Si oui, combien d'heures par semaine consacres-tu à cette ou ces activités ?

.....

- Praticais-tu une des activités extra-scolaires encadrées (en club, en association, au conservatoire, ...) qui a été interrompue à cause du covid ?

Oui Non

- Combien d'heures par semaine consacres-tu à des activités de loisir non encadrées (ex : jeux vidéo, réseaux sociaux, sport, pratiques artistiques, séries, cinéma, sorties avec des amis etc.)

.....

- A quel loisir (activité de détente) consacres-tu le plus temps ?

.....

Tes projets d'avenir

Nous arrivons à la dernière partie du questionnaire.

Voici quelques possibilités qui s'offrent à toi après le lycée. Indique dans quelle mesure tu envisages ces possibilités sur une échelle allant de "certainement pas" à "certainement".

		Certainement pas	Probablement pas	Probablement	Certainement	Je ne sais pas
1	Une université					
2	Un BTS					
3	Un BUT (ex-DUT)					
4	Une formation spécialisée de niveau BAC+3 (ex : paramédical, travail social, DN MADE, bachelor d'école de commerce ...)					
5	Une classe préparatoire aux grandes écoles (prépa)					
6	Une école de niveau BAC+5 (ex : école d'ingénieur, de commerce, d'architecture, Beaux-Arts, Instituts d'Études Politiques ...)					
7	Une « grande école » (ex: Ecole Polytechnique, HEC, Sciences Po, etc.)					
8	Un CAP/BEP ou un BAC Pro, une Mention Complémentaire					
9	Un travail rémunéré (sans études)					

Annexes

- Quel niveau souhaites-tu atteindre à la fin de tes études ?
 - Peu importe
 - BAC
 - BAC +2
 - BAC +3 (niveau licence/licence pro/bachelor)
 - BAC +5 (niveau master, diplôme d'ingénieur)
 - BAC +8 ou plus (niveau doctorat, diplôme de médecine)
- Coche la phrase qui s'applique le plus à toi concernant le métier que tu souhaites faire et les études futures.
 - Je sais quel métier exercer et je sais quelles études je dois faire pour y arriver
 - Je sais quel métier exercer mais je ne sais pas quelles études je dois faire pour y arriver
 - Je ne sais pas quel métier exercer mais je sais quelles études je veux faire
 - Je ne sais pas quel métier exercer et je ne sais pas encore quelles études je veux faire
- Quelle est ta moyenne générale au dernier trimestre ou semestre ? Celle qui a été validée sur ton bulletin scolaire.

.....
- Nous arrivons à la fin de ce questionnaire, si tu le souhaites, tu peux ajouter un commentaire libre sur ton expérience actuelle de lycéen :

.....

.....

.....

.....

Toute l'équipe te remercie pour ton aide !

Annexe 7 – Inventaire d’attachement au parent (Vignoli & Mallet, 2004)

Ce questionnaire concerne ta relation avec la personne qui t’élève actuellement. Pour chacune des questions, pense à **la personne qui s’occupe le plus de toi au quotidien** et coche la case qui correspond le plus à ton opinion. *Dans les questions qui suivent, l’expression “mon parent” désigne la personne qui s’occupe le plus de toi au quotidien.*

		Presque jamais ou jamais vrai	Pas très souvent vrai	Parfois vrai	Souvent vrai	Presque toujours vrai ou toujours vrai
1	Mon parent sent bien quand je suis contrarié(e).					
2	J’ai l’impression que mon parent ne me comprend pas.					
3	Mon parent m’encourage à parler de mes difficultés.					
4	Mon parent a confiance en mon jugement.					
5	Si mon parent se rend compte que je suis préoccupé(e), il me demande ce qu’il y a.					
6	Je ne peux pas attendre grand-chose de mon parent en ce moment.					
7	Quand on discute, mon parent accorde de l’importance à mon point de vue.					
8	Je parle à mon parent de mes problèmes et de mes soucis.					
9	Mon parent ne se rend pas compte à quel point je peux être énervé(e).					
10	Mon parent m’aide à mieux comprendre qui je suis.					
11	Mon parent respecte mes sentiments.					
12	Mon parent ne comprend pas ce qui m’arrive ces jours-ci.					
13	Je peux compter sur mon parent quand j’ai besoin de déballer ce que j’ai sur le cœur.					
14	Je fais confiance à mon parent.					

Annexe 8 – Questionnaire de stress scolaire (Meylan et al., 2011)

Voici une série de situations que les jeunes rencontrent parfois durant leurs études. Si tu n'as pas rencontré ce problème **depuis le début de l'année scolaire**, coche la case « **pas eu ce problème** » et passe à la situation suivante. Dans le cas contraire, **indique à quel point cela t'a stressé**.

		Pas eu ce problème	Pas du tout stressé	Peu stressé	Moyennement stressé	Très stressé
1	Perdre fréquemment mes affaires d'école.					
2	Avoir trop de devoirs à faire pour le lycée.					
3	Être victime de racket au lycée.					
4	Être mal aimé ou critiqué par un enseignant.					
5	Être l'objet d'intimidations ou de menaces de la part de camarades.					
6	Avoir des disputes avec mes camarades.					
7	Avoir trop de travaux écrits à préparer pour le lycée.					
8	Être l'objet de moqueries de la part de mes camarades.					
9	Mes parents sont mécontents de moi au lycée.					
10	Oublier souvent mes devoirs.					
11	Recevoir des punitions injustes au lycée.					
12	Recevoir une (ou des) mauvaise(s) note(s).					
13	Être dérangé par du bruit au lycée.					
14	Me faire du souci pour mon avenir professionnel.					

		Pas eu ce problème	Pas du tout stressé	Peu stressé	Moyennement stressé	Très stressé
15	Être inquiet au sujet de mon avenir scolaire.					
16	Mes parents ont de trop grandes exigences concernant ma réussite scolaire.					
17	Mes enseignants ont de trop grandes exigences concernant ma réussite scolaire.					
18	Avoir trop d'heures de cours.					
19	Avoir une grande quantité de matières à apprendre par cœur.					
20	Manquer d'attention des enseignants.					
21	Avoir peur de l'échec à un examen ou un test.					
22	Se fixer des objectifs très élevés au lycée.					
23	Manquer d'aide personnelle de la part des enseignants.					
24	Manquer d'information de la part des enseignants.					
25	Avoir des enseignants stressés.					
26	Perdre du temps en cours à cause d'élèves qui dérangent.					
27	Arriver en retard au lycée.					
28	Annoncer une mauvaise note à ses parents.					
29	Ne pas avoir réussi à terminer un exercice ou un devoir.					
30	Être dérangé par du bruit à la maison lorsque je travaille.					
31	Manquer de temps pour travailler.					
32	Avoir beaucoup d'activités extra-scolaires.					

Annexe 9 – Echelle de soutien social (Meylan et al., 2015)

Voici une série de questions sur l'aide que tu as reçue de tes **parents ou des adultes qui s'occupent de toi au cours des 30 derniers jours**. Pour chaque proposition, indique à quelle fréquence tu as reçu l'aide décrite.

		Jamais	Presque jamais	De temps en temps	La plupart du temps	Presque toujours	Toujours
	Mes parents (ou les adultes qui s'occupent de moi) ...						
1	... ont montré qu'ils étaient fiers de moi.						
2	... m'ont compris.						
3	...m'ont écouté lorsque j'ai eu besoin de parler.						
4	...m'ont fait des suggestions quand je ne savais pas quoi faire.						
5	...m'ont donné de bons conseils.						
6	...m'ont aidé à résoudre des problèmes en me donnant des informations.						
7	...m'ont dit que j'avais fait du bon travail lorsque j'ai fait quelque chose bien.						
8	...m'ont fait gentiment remarquer les erreurs que j'ai faites.						
9	...m'ont récompensé lorsque j'ai fait quelque chose de bien.						
10	...m'ont aidé à pratiquer mes activités.						
11	... ont pris le temps de m'aider à prendre des décisions.						
12	...m'ont donné beaucoup de choses dont j'avais besoin.						

Voici une série de questions sur l'aide que tu as pu recevoir de tes **enseignants au cours des 30 derniers jours**. Pour chaque proposition, indique à quelle fréquence tu as reçu l'aide décrite.

Mes enseignants...		Jamais	Presque jamais	De temps en temps	La plupart du temps	Presque toujours	Toujours
1	...se sont soucié de moi.						
2	...m'ont traité de façon juste.						
3	...m'ont autorisé à poser des questions.						
4	...m'ont expliqué les choses que je ne comprenais pas.						
5	...m'ont montré comment faire les choses.						
6	... m'ont aidé à résoudre les problèmes en me donnant des informations.						
7	...m'ont dit que j'avais fait du bon travail lorsque j'ai fait quelque chose bien.						
8	...m'ont fait gentiment remarquer les erreurs que j'ai faites.						
9	...m'ont informé sur la façon dont j'ai réussi les choses.						
10	...se sont assuré que j'avais ce dont j'avais besoin pour le lycée.						
11	... ont pris du temps pour m'aider à apprendre à bien faire les choses.						
12	... ont passé du temps avec moi lorsque j'ai eu besoin d'aide.						

Finalement, voici une série de questions sur l'aide que tu as pu recevoir de tes **camarades de classe au cours des 30 derniers jours**. Pour chaque proposition, indique à quelle fréquence tu as reçu l'aide décrite.

	Mes camarades de classe...	Jamais	Presque jamais	De temps en temps	La plupart du temps	Presque toujours	Toujours
1	...ont été gentils avec moi.						
2	... ont apprécié la plupart de mes idées et mes opinions						
3	... ont été attentifs à moi.						
4	... m'ont donné des idées quand je ne savais pas quoi faire.						
5	... m'ont donné des informations pour que je puisse apprendre de nouvelles choses.						
6	...m'ont donné de bons conseils.						
7	... m'ont dit que j'avais fait du bon travail quand j'ai fait quelque chose bien.						
8	...m'ont fait gentiment remarquer les erreurs que j'ai faites.						
9	...ont remarqué quand j'avais travaillé dur.						
10	...m'ont demandé de participer à des activités.						
11	...ont passé du temps à faire des choses avec moi.						
12	...m'ont aidé dans des projets en classe						

Annexe 10 – A-COPE (Patterson & McCubbin, 1987)

Le tableau suivant présente à gauche la version originale de l'outil et à droite la version traduite et adaptée. Les items dont le numéro est suivi d'un astérisque ont fait l'objet d'une adaptation culturelle. Les items 55 à 58 ont été ajoutés par l'équipe de recherche.

	Version Originale	Traduction / adaptation
1	Go along with parents' requests and rules	Je respecte les demandes de mes parents.
2	Read	Je lis.
3	Try to be funny and make light of it all	J'essaie d'être drôle et de dédramatiser.
4	Apologize to people	Je m'excuse auprès des autres.
5*	Listen to music-stereo, radio, etc.	J'écoute de la musique.
6*	Talk to a teacher or counselor at school about what bothers you	Je parle de ce qui me dérange avec un enseignant ou un autre adulte de l'école.
7	Eat food	Je mange.
8	Try to stay away from home as much as possible	J'évite d'être à la maison autant que possible.
9	Use drugs prescribed by a doctor	Je prends des médicaments prescrits par un médecin.
10	Get more involved in activities at school	Je participe plus aux activités de l'école.
11	Go shopping; buy things you like	Je fais du shopping, j'achète des choses que j'aime.
12	Try to reason with parents and talk things out; compromise	Je discute avec mes parents et j'essaie de les raisonner, de trouver un compromis.
13	Try to improve yourself (get body in shape, get better grades, etc.)	Je cherche à m'améliorer (améliorer ma condition physique, améliorer mes notes, etc.)
14	Cry	Je pleure.
15	Try to think of the good things in your life	Je pense aux choses positives dans ma vie.
16	Be with a boyfriend or girlfriend	Je passe du temps avec mon/ma petit(e) ami(e).
17*	Ride around in the car	Je fais un tour dehors (à pieds, à vélo, en trottinette, en skate-board, en voiture...).
18	Say nice things (« warm fuzzies ») to others	Je dis des choses gentilles aux gens (compliments, encouragements).
19	Get angry and yell at people	Je me mets en colère et je crie sur les gens.
20	Joke and keep a sense of humor	Je plaisante et j'essaie de garder mon sens de l'humour.
21	Talk to a minister/priest/rabbi	Je parle avec un prêtre, un pasteur, un imam, un rabbin ou autre.
22	Let off steam by complaining to family members	Je me plains auprès de ma famille pour relâcher la pression
23	Go to church	Je vais dans un lieu de culte (église, temple, mosquée, synagogue, etc.)

24⁷⁷	Use drugs (not prescribed by a doctor)	Je consomme des substances (cannabis, ecstasy, solvants, aérosols...).
25	Organize your life and what you have to do	J'organise ma vie et les choses que j'ai à faire.
26	Swear	Je dis des gros mots.
27	Work hard on schoolwork or school projects	Je travaille dur à mes devoirs ou à mes projets scolaires.
28	Blame others for what's going wrong	Je fais des reproches autres.
29	Be close with someone you care about	Je vois quelqu'un que j'aime.
30	Try to help other people solve their problems	J'aide les autres à résoudre leurs problèmes.
31*	Talk to your mother about what bothers you	Je parle avec ma mère (ou la femme qui m'élève) de ce qui me dérange.
32	Try, on your own, to figure out how to deal with your problems or tension	J'essaie de trouver un moyen de résoudre mes problèmes ou mes tensions, tout seul.
33*	Work on a hobby you have (sewing, model building, etc.)	Je pratique un de mes passe-temps (dessin, photographie, bricolage...)
34	Get professional counseling (not a school teacher or school counselor)	Je fais appel à un professionnel (en dehors du lycée) pour un soutien psychologique.
35	Try to keep up friendships or make new friends	J'essaie d'entretenir mes amitiés ou de me faire de nouveaux amis.
36	Tell yourself the problem(s) is not important	Je me dis que le(s) problème(s) n'est (ne sont) pas important(s).
37	Go to a movie	Je vais au cinéma.
38	Daydream about how you would like things to be	J'imagine une vie où tout se passerait comme je veux.
39	Talk to a brother or sister about how you feel	Je parle de ce que je ressens avec mon frère ou ma sœur.
40	Get a job or work harder at one	Je trouve un nouvel emploi ou alors je travaille encore plus à celui que j'ai.
41	Do things with your family	Je fais des activités en famille.
42	Smoke	Je fume (des cigarettes).
43*	Watch TV	Je regarde des vidéos (télévision, YouTube, Twitch...)
44	Pray	Je prie.
45	Try to see the good things in a difficult situation	J'essaie de voir le bon côté des choses.
46	Drink beer, wine, liquor	Je bois de l'alcool (bière, vin, cocktails, alcools forts...)
47	Try to make your own decisions	J'essaie de prendre mes propres décisions.
48	Sleep	Je dors.
49	Say mean things to people: be sarcastic	Je dis des choses méchantes aux autres.
50*	Talk to your father about what bothers you	Je parle avec mon père (ou l'homme qui m'élève) de ce qui me dérange.
51	Let off steam by complaining to your friends	Je me plains auprès de mes amis pour relâcher la pression.
52	Talk to friend about how you feel	Je parle de ce que je ressens avec un ami.

⁷⁷ Dans la mesure où il n'a pas été possible pour notre équipe de déterminer si cet item faisait référence à des médicaments non prescrits ou des drogues, deux items ont été proposés en français, l'un faisant référence à des drogues, l'autre à des médicaments non prescrits (item 55).

53*	Play video games (Space Invaders, Pac-Man), pool, pinball, etc.	Je joue aux jeux vidéo (sur console, PC, smartphone, etc.)
54	Do a strenuous physical activity (jogging, biking, etc.)	Je pratique une activité physique intense (course à pied, cyclisme, etc.)
55		Je prends des médicaments (non prescrits par un médecin)
56		Je ne vais pas en cours.
57		Je consulte les réseaux sociaux (Insta, Snapchat, TikTok, Twitter...)
58		Autre : ...

Annexe 11 – Inventaire de Burnout Scolaire (Meylan et al., 2015)

Voici une série de questions en lien avec le travail scolaire. Indique pour chacune des phrases suivantes à quel point tu as ressenti cela au cours des 30 derniers jours.

Au cours des 30 derniers jour...		Complètement faux	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai	Complètement vrai
1	Je me sens accablé(e) par mon travail scolaire.						
2	Je ressens un manque de motivation pour mon travail scolaire et je pense souvent à abandonner.						
3	J'ai souvent l'impression d'être insuffisant dans mon travail scolaire.						
4	Je dors souvent mal à causes de question en lien avec mon travail scolaire.						
5	Je sens que je suis en train de perdre l'intérêt pour mon travail scolaire.						
6	Je me demande continuellement si mon travail scolaire a du sens.						
7	Je ressasse sans cesse des choses en lien avec mon travail scolaire durant mon temps libre.						
8	J'avais de plus grandes attentes concernant mon travail scolaire avant que maintenant.						
9	La pression due à mon travail scolaire me cause des problèmes dans mes relations proches avec les autres.						

Annexe 12 – Inventaire d’engagement dans le travail scolaire (Meylan et al., 2021)

Les propositions suivantes portent sur le travail scolaire. Pour chaque proposition, indique la fréquence à laquelle tu as ressenti cela au cours des **30 derniers jours**.

Au cours des 30 derniers jours...		Jamais	Au plus 1 fois par mois	1 à 2 fois par mois maximum	Quelques fois par mois	En moyenne 1 fois par semaine	Quelques fois par semaines	Tous les jours
1	Au lycée, je déborde d'énergie.							
2	Mon travail scolaire fait sens et a un but.							
3	Je ne vois pas le temps passer quand j'étudie.							
4	Je me sens fort et plein d'énergie quand j'étudie.							
5	Je suis enthousiaste quant à mes études.							
6	Quand je travaille au lycée, j'oublie tout ce qui est autour de moi.							
7	Je suis motivé par mon travail scolaire.							
8	J'ai envie d'aller au lycée quand je me lève le matin.							
9	Je me sens bien quand je travaille intensément au lycée.							

Annexe 13 – Comparaison des scores aux variables psychologiques selon le type d'établissement et le mode de passation

Tableau 1 – Comparaison par ANOVA des scores obtenus aux variables psychologiques selon le type d'établissement fréquenté, (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ; N = 540)

Variabiles	Education Nationale (n = 481)	Privé (n = 41)	Agriculture (n = 17)	F	p	Eta2
Epuisement						
Moyenne (e.t.)	14,11 (5)	15,3 (5,38)	11,22 (5,16)	F (2,528) = 4,107	0,017	0,015
<i>Post-hoc : Agriculture < EN, Privé</i>						
Cynisme						
Moyenne (e.t.)	14,65 (5,32)	15,76 (5,32)	11,06 (4,82)	F (2,528) = 5,006	0,007	0,018
<i>Post-hoc : Agriculture < EN, Privé</i>						
Engagement dans le travail scolaire						
Moyenne (e.t.)	26,91 (13,8)	27,29 (14,07)	30,44 (14,05)	F (2,528) = 0,573	0,564	0,002
Stress lié à l'avenir scolaire						
Moyenne (e.t.)	2,76 (0,91)	3,09 (0,87)	2,42 (1,02)	F (2,528) = 3,858	0,022	0,014
<i>Post-hoc : Agriculture < EN, Privé</i>						
Stress lié à la charge de travail						
Moyenne (e.t.)	2,30 (0,79)	2,69 (0,79)	2,06 (0,95)	F (2,528) = 5,614	0,004	0,02
<i>Post-hoc : Privé > EN, Agriculture</i>						
Stress lié aux relations avec les enseignants						
Moyenne (e.t.)	1,6 (0,73)	1,87 (0,93)	1,5 (0,83)	F (2,528) = 2,63	0,073	0,01
Stress lié aux relations avec les camarades						
Moyenne (e.t.)	1,26 (0,50)	1,20 (0,37)	1,29 (0,57)	F (2,528) = 0,295	0,745	0,001
Stress lié aux relations avec les parents						
Moyenne (e.t.)	1,82 (0,90)	1,90 (0,81)	1,76 (0,99)	F (2,528) = 0,199	0,82	0,001
Stress lié aux perturbations externes						
Moyenne (e.t.)	1,70 (0,79)	1,93 (0,83)	1,90 (1,02)	F (2,528) = 2,002	0,136	0,007
Attachement au parent						
Moyenne (e.t.)	48,52 (12,21)	49,12 (11,98)	51,61 (11,13)	F (2,528) = 0,589	0,555	0,002
Soutien perçu de la part des parents						
Moyenne (e.t.)	50,36 (14,35)	50,13 (13,62)	54,28 (15,67)	F (2,528) = 0,661	0,517	0,003
Soutien perçu de la part des enseignants						
Moyenne (e.t.)	47,87 (11,93)	45,97 (13,69)	52,06 (15,78)	F ¹ (2,157) = 0,977	0,387	0,006

Variables	Education Nationale (n = 481)	Privé (n = 41)	Agriculture (n = 17)	F	p	Eta2
Soutien perçu de la part des camarades						
Moyenne	46,46	43,82	45,39	F (2,528) = 0,542	0,582	0,002
(e.t.)	(15,33)	(15,33)	(17,93)			
Coping – Générer des émotions positives						
Moyenne	0,28	0,237	0,39	F ¹ (2,441) = 4,809	0,015	0,033
(e.t.)	(0,12)	(0,11)	(0,22)			
Coping – Fuir						
Moyenne	0,03	0,04	0,05	F (2,528) = 1,046	0,352	0,004
(e.t.)	(0,06)	(0,06)	(0,06)			
Coping – Se tourner vers la religion						
Moyenne	0,04	0,05	0,01	F (2,528) = 0,915	0,401	0,003
(e.t.)	(0,10)	(0,09)	(0,03)			
Coping – Générer des émotions négatives						
Moyenne	0,16	0,19	0,11	F (2,528) = 1,909	0,149	0,007
(e.t.)	(0,14)	(0,17)	(0,08)			
Coping – Se tourner vers les adultes						
Moyenne	0,13	0,13	0,11	F (2,528) = 0,254	0,776	0,001
(e.t.)	(0,12)	(0,10)	(0,10)			
Coping – Faire de l'humour						
Moyenne	0,36	0,35	0,32	F (2,528) = 0,36	0,698	0,001
(e.t.)	(0,17)	(0,14)	(0,14)			

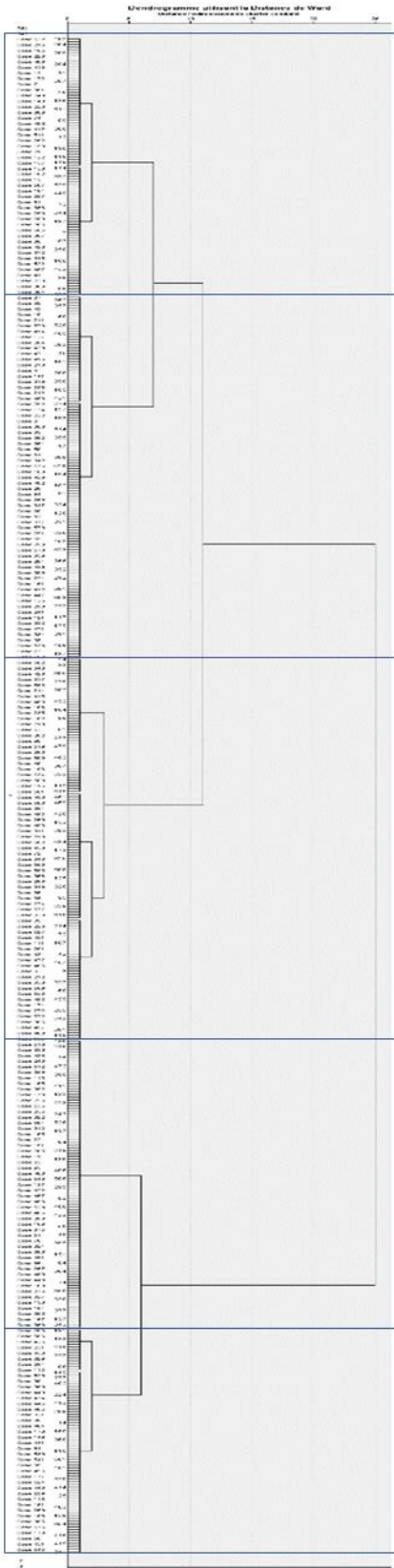
¹ F de Welch

Tableau 2 – Comparaison des scores obtenus aux variables psychologiques selon le mode de passation (comparaison post-hoc par correction de Bonferroni ; N = 540)

Variables	Passation en ligne (n = 430)	Passation en établissement (n = 110)	t	p	d de Cohen
Epuisement					
Moyenne	14,3	13,36	1,733	0,042	0,185
(e.t.)	(4,98)	(5,29)			
Cynisme					
Moyenne	14,4	15,48	-1,906	0,029	-0,204
(e.t.)	(5,29)	(5,52)			
Engagement dans le travail scolaire					
Moyenne	28,55	21,21	5,09	<,001	0,544
(e.t.)	(13,65)	(12,9)			
Stress lié à l'avenir scolaire					
Moyenne	2,8	2,66	1,265	0,104	0,146
(e.t.)	(0,89)	(1,01)			
Stress lié à la charge de travail					
Moyenne	2,36	2,16	2,444	0,007	0,261
(e.t.)	(0,80)	(0,76)			
Stress lié aux relations avec les enseignants					
Moyenne	1,61	1,62	-0,123	0,451	-0,013
(e.t.)	(0,75)	(0,78)			

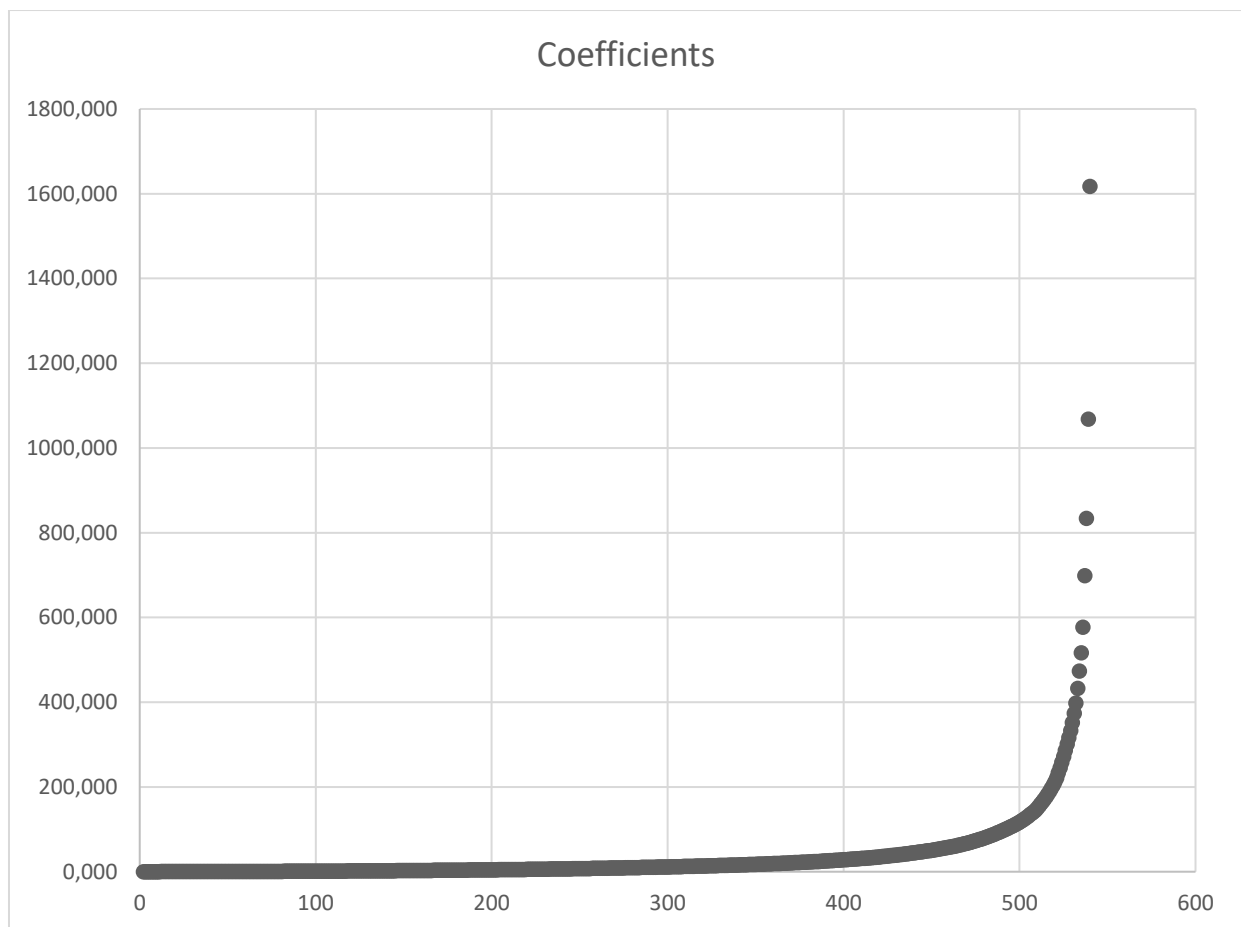
Variables	Passation en ligne (n = 430)	Passation en établissement (n = 110)	t	p	d de Cohen
Stress lié aux relations avec les camarades					
Moyenne	1,26	1,22	0,746	0,228	0,08
(e.t.)	(0,49)	(0,51)			
Stress lié aux relations avec les parents					
Moyenne	1,81	1,89	-0,878	0,19	-0,094
(e.t.)	(0,88)	(0,97)			
Stress lié aux perturbations externes					
Moyenne	1,75	1,64	1,244	0,107	0,133
(e.t.)	(0,80)	(0,8)			
Attachement au parent					
Moyenne	48,84	48,01	0,636	0,262	0,069
(e.t.)	(12,39)	(11,19)			
Soutien perçu de la part des parents					
Moyenne	50,66	49,74	0,595	0,276	0,065
(e.t.)	(14,15)	(15,04)			
Soutien perçu de la part des enseignants					
Moyenne	48,41	45,75	1,99	0,024	0,218
(e.t.)	(12,24)	(12)			
Soutien perçu de la part des camarades					
Moyenne	45,71	48,25	-1,503	0,067	-0,165
(e.t.)	(15,56)	(14,69)			
Coping – Générer des émotions positives					
Moyenne	0,29	0,26	2,178	0,015	0,236
(e.t.)	(0,12)	(0,13)			
Coping – Fuir					
Moyenne	0,04	0,03	-0,644	0,26	-0,07
(e.t.)	(0,06)	(0,07)			
Coping – Se tourner vers la religion					
Moyenne	0,03	0,08	-3,523	<,001	-0,542
(e.t.)	(0,08)	(0,15)			
Coping – Générer des émotions négatives					
Moyenne	0,16	0,16	0,113	0,455	0,012
(e.t.)	(0,14)	(0,13)			
Coping – Se tourner vers les adultes					
Moyenne	0,13	0,12	0,907	0,182	0,098
(e.t.)	(0,12)	(0,11)			
Coping – Faire de l'humour					
Moyenne	0,36	0,34	0,665	0,254	0,086
(e.t.)	(0,16)	(0,21)			

Annexe 14 – Dendrogramme



Note : En bleu, la délimitation des classes retenue

Annexe 15 – Tracé d'effondrement des coefficients de distance entre les observations agglomérées



Annexe 16 – Comparaisons des élèves des groupes « suivi » et « abandon » dans l'étude 1-b sur l'ensemble des variables étudiées

Tableau 1 – Comparaison par t de student entre les groupes "suivi" au T0, T1, T2, T3 et "abandon" pour les variables psychologiques et la moyenne scolaire (N = 146)

Variable (T0)	Groupe suivi n = 37		Groupe abandon n = 109		t	p
	M	e.t.	M	e.t.		
Stress scolaire total	1,95	0,57	1,89	0,5	0,545	0,294
Soutien social total	47	9,06	48,76	10,47	-0,987	0,163
Epuisement	15,08	4,29	13,86	4,62	1,464	0,074
Cynisme	12,54	5,11	14,44	5,26	-1,938	0,029
Engagement dans le travail scolaire	32,57	11,58	27,74	13,73	1,917	0,020
Moyenne scolaire	16,24	1,62	14,88	2,04	4,106	<0,001

Tableau 2 – Comparaisons par Chi2 entre les groupes "suivi" au T0, T1, T2, T3 et "abandon" pour le profil de burnout/engagement et les variables socio-démographiques et scolaires (N = 146)

Variable (T0)	Groupe suivi n = 37	Groupe abandon n = 109	Chi2	p
Profil				
Engagé N = 42	14 (25 %)	28 (66,7 %)	4,801	0,308
Détendu N = 28	7 (25 %)	21 (75 %)		
Epuisé N = 38	11 (28,9 %)	27 (71,1 %)		
Désengagé N = 19	2 (10,5 %)	17 (89,5 %)		
Burnout N = 19	3 (15,8 %)	16 (84,2 %)		
Genre				
Garçon	12 (34,3 %)	23 (66,7 %)	4,477	0,107
Fille	22 (21 %)	83 (79 %)		
Autre	3 (50 %)	3 (50 %)		
Etudes parents				
Aucun parent diplômé du supérieur	4 (16,7 %)	20 (83,3 %)	2,998	0,223
Un parent diplômé du supérieur	7 (18,9 %)	30 (81,1 %)		
Deux parents diplômés du supérieur	26 (30,6 %)	59 (69,4 %)		
Classe				
Seconde	15 (28,3 %)	38 (71,7 %)	2,746	0,253
Première	17 (29,3 %)	41 (70,7 %)		
Terminale	5 (14,7 %)	29 (85,3 %)		
Voie scolaire¹				
Générale	20 (23,8 %)	64 (76,2 %)	0,982	0,322
Technologique ou Professionnelle	1 (10 %)	9 (90 %)		

¹ Pour la voie scolaire, seuls les élèves de première et terminale ont été pris en compte car en seconde de nombreux élèves ont encore un choix à faire quant à leur orientation.

Annexe 17 – Analyses préliminaires aux analyses de régression de l'étude 2-b

Tableau 1 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur l'épuisement à T2 (N = 90)

R2 ajusté : 0,488		Etape 1 (contrôle)	Etape 2 (Stress)	Etape3 (Soutien)	Etape 4 (Coping)
	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>
Contrôle T0	Epuisement	0,585***	0,386***	0,402***	0,425***
Stress perçu T0	Stress Global		0,367***	0,366***	0,341**
Soutien perçu T0	Soutien Global			0,031	0,142
Coping T0	Coping Emotions Positives				-0,088
	Coping Fuite				0,079
	Coping Religion				-0,201*
	Coping Emotions Négatives				0,059
	Coping Adultes				0,040
	Coping Humour				0,043

* $p < .05$; *** $p < .001$ **Tableau 2 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur le cynisme à T2 (N = 90)**

R2 ajusté : 0,533		Etape 1 (contrôle)	Etape 2 (Stress)	Etape3 (Soutien)	Etape 4 (Coping)
	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>
Contrôle T0	Cynisme	0,676***	0,589***	0,617***	0,575***
Stress perçu T0	Stress Global		0,214*	0,229**	0,245**
Soutien perçu T0	Soutien Global			0,105	0,162
Coping T0	Coping Emotions Positives				-0,072
	Coping Fuite				0,109
	Coping Religion				-0,095
	Coping Emotions Négatives				-0,002
	Coping Adultes				-0,020
	Coping Humour				0,096

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

Tableau 3 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur l'engagement dans le travail scolaire à T2 (N = 90)

<i>R2</i> ajusté : 0,510		Etape 1 (contrôle)	Etape 2 (Stress)	Etape3 (Soutien)	Etape 4 (Coping)
	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>
Contrôle T0	Engagement	0,711***	0,666***	0,639***	0,632***
Stress perçu T0	Stress Global		-0,155*	-0,149	-0,131
Soutien perçu T0	Soutien Global			0,053	0,014
Coping T0	Coping Emotions Positives				0,056
	Coping Fuite				-0,093
	Coping Religion				0,018
	Coping Emotions Négatives				-0,044
	Coping Adultes				0,033
	Coping Humour				-0,123

*** $p < .001$

Tableau 4 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur l'épuisement à T3 (N = 81)

R2 ajusté : 0,435		Etape 1 (contrôle)	Etape 2 (Stress)	Etape3 (Soutien)	Etape 4 (Coping)
	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>
Contrôle T0	Epuisement	0,453***	0,089	0,029	0,047
Stress perçu T0	Stress Global		0,602***	0,612***	0,562***
Soutien perçu T0	Soutien Global			-0,115	-0,112
Coping T0	Coping Emotions Positives				0,028
	Coping Fuite				0,179
	Coping Religion				-0,160
	Coping Emotions Négatives				0,053
	Coping Adultes				0,000
	Coping Humour				0,039

*** $p < .001$ **Tableau 5 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur le cynisme à T3 (N = 81)**

R2 ajusté : 0,273		Etape 1 (contrôle)	Etape 2 (Stress)	Etape3 (Soutien)	Etape 4 (Coping)
	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>
Contrôle T0	Cynisme	0,538***	0,466***	0,451***	0,406**
Stress perçu T0	Stress Global		0,202*	0,193	0,212
Soutien perçu T0	Soutien Global			-0,064	-0,026
Coping T0	Coping Emotions Positives				-0,003
	Coping Fuite				-0,043
	Coping Religion				-0,113
	Coping Emotions Négatives				0,039
	Coping Adultes				-0,077
	Coping Humour				0,046

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

Tableau 6 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur l'engagement dans le travail scolaire à T3 (N = 80)

<i>R2</i> ajusté : 0,659		Etape 1 (contrôle)	Etape 2 (Stress)	Etape3 (Soutien)	Etape 4 (Coping)
	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>	<i>Bêta</i>
Contrôle T0	Engagement	0,808***	0,823***	0,880***	0,787***
Stress perçu T0	Stress Global		0,038	0,040	0,011
Soutien perçu T0	Soutien Global			-0,087	-0,150
	Coping Emotions Positives				0,206
	Coping Fuite				0,030
Coping T0	Coping Religion				-0,093
	Coping Emotions Négatives				-0,052
	Coping Adultes				0,101
	Coping Humour				0,122

*** $p < .001$

Annexe 18 – Comparaison des élèves des groupes « suivi » au T0 et T2 et « abandon » dans l'étude 2-b

Tableau 1 – Comparaison par t de student entre les groupes "suivi" au T0 et T2 et "abandon" pour les variables psychologiques et la moyenne scolaire (N = 146)

Variable (T0)	Groupe suivi n = 90		Groupe abandon n = 56		t	p
	M	e.t.	M	e.t.		
Stress scolaire total	1,93	0,52	1,86	0,52	0,887	0,376
Soutien social total	48,50	9,72	48,02	10,86	0,279	0,781
Epuisement	14,59	4,635	13,50	4,38	1,409	0,161
Cynisme	13,27	45,11	13,27	5,38	-2,033	0,044
Engagement dans le travail scolaire	30,66	12,48	26,25	14,34	1,958	0,052
Moyenne scolaire	15,28	2,02	15,14	2,06	0,414	0,680

Tableau 2 – Comparaisons par Chi2 entre les groupes "suivi" au T0 et T2 et "abandon" pour le profil de burnout/engagement et les variables socio-démographiques et scolaires (N = 146)

Variable (T0)	Groupe suivi n = 90	Groupe abandon n = 56	Chi2	p
Profil				
Engagé	27 (30 %)	15 (26,8 %)	7,00	0,107
Détendu	19 (21,1 %)	9 (16,1 %)		
Epuisé	27 (30 %)	11 (19,6 %)		
Désengagé	7 (7,8 %)	12 (21,4 %)		
Burnout	10 (11,1 %)	9 (16,1 %)		
Genre				
Garçon	23 (25,6 %)	12 (21,4 %)	0,429	0,807
Fille	63 (70 %)	42 (75 %)		
Autre	4 (4,4 %)	2 (3,6 %)		
Etudes parents				
Aucun parent diplômé du supérieur	15 (16,7 %)	9 (16,1 %)	1,246	0,536
Un parent diplômé du supérieur	20 (22,2 %)	17 (30,4 %)		
Les deux parents diplômés du supérieur	55 (61,1 %)	30 (53,6 %)		
Classe				
Seconde	31 (34,8 %)	22 (39,3 %)	0,331	0,847
Première	37 (41,6 %)	21 (37,5 %)		
Terminale	21 (23,6 %)	13 (23,2 %)		
Voie scolaire¹				
Générale	54 (90 %)	30 (88,2 %)	0,071	0,790
Technologique ou Professionnelle	6 (10 %)	4 (11,8 %)		

¹ Pour la voie scolaire, seuls les élèves de première et terminale ont été pris en compte car en seconde de nombreux élèves ont encore un choix à faire quant à leur orientation.

Annexe 19 – Comparaison des élèves des groupes « suivi » au T0 et T3 et « abandon » dans l'étude 2-b

Tableau 1 – Comparaison par t de student entre les groupes "suivi" au T0 et T3 et "abandon" pour les variables psychologiques et la moyenne scolaire (N = 146)

Variable (T0)	Groupe suivi n = 80		Groupe abandon n = 66		t	p
	M	e.t.	M	e.t.		
Stress scolaire total	1,98	0,54	1,82	0,48	1,868	0,064
Soutien social total	47,28	9,49	49,56	10,8	-1,358	0,177
Epuisement	14,65	4,54	13,59	4,53	1,03	0,163
Cynisme	13,84	5,11	14,11	5,49	-0,305	0,761
Engagement dans le travail scolaire	29,49	3,766	28,33	12,9	0,519	0,605
Moyenne scolaire	15,4	2,03	15,02	2,02	1,117	0,266

Tableau 2 – Comparaisons par Chi2 entre les groupes "suivi" au T0 et T3 et "abandon" pour le profil de burnout/engagement et les variables socio-démographiques et scolaires (N = 146)

Variable (T0)	Groupe suivi n = 80	Groupe abandon n = 66	Chi2	p
Profil				
Engagé	24 (30 %)	18 (27,3 %)	8,260	0,083
Détendu	15 (18,8 %)	13 (19,7 %)		
Epuisé	25 (31,3 %)	13 (19,7 %)		
Désengagé	5 (6,3 %)	14 (21,2 %)		
Burnout	11 (13,8 %)	8 (2,1 %)		
Genre				
Garçon	20 (25 %)	15 (22,7 %)	0,510	0,775
Fille	56 (70 %)	49 (74,2 %)		
Autre	4 (5 %)	2 (3 %)		
Etudes parents				
Aucun parent diplômé du supérieur	13 (16,3 %)	11 (16,7 %)	0,021	0,990
Un parent diplômé du supérieur	20 (25 %)	17 (25,8 %)		
Les deux parents diplômés du supérieur	47 (58,8 %)	38 (57,6 %)		
Classe				
Seconde	31 (39,2 %)	22 (33,3 %)	4,766	0,092
Première	35 (44,3 %)	23 (34,8 %)		
Terminale	13 (16,5 %)	21 (31,8 %)		
Voie scolaire¹				
Générale	46 (95,8 %)	38 (82,6 %)	4,321	0,038
Technologique ou Professionnelle	2 (4,2 %)	8 (17,4 %)		

¹ Pour la voie scolaire, seuls les élèves de première et terminale ont été pris en compte car en seconde de nombreux élèves ont encore un choix à faire quant à leur orientation.

Annexe 20 – Matrices de corrélation de l'étude 2-b

Tableau 1 – Statistiques descriptives et matrice de corrélation (N = 90)

Variables	Moyenne	Ecart type	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1 T0 Epuisement	14,59	4,64	1																				
2 T0 Cynisme	13,27	5,11	,499**	1																			
3 T0 Engagement	30,66	12,48	-,454**	-,468**	1																		
4 T0 Stress Avenir	2,84	0,88	,453**	,214*	-,118	1																	
5 T0 Stress Charge	2,48	0,80	,599**	,436**	-,381**	,560**	1																
6 T0 Stress Enseignants	1,55	0,73	,552**	,342**	-,250*	,473**	,520**	1															
7 T0 Stress Camarades	1,23	0,39	,217*	,242*	-,02	,270*	,400**	,377**	1														
8 T0 Stress Parents	1,77	0,92	,215*	,320**	-,237*	,428**	,357**	,215*	,428**	1													
9 T0 Stress Perturbations	1,73	0,69	0,19	0,134	-,025	,458**	,251*	,443**	,318**	,348**	1												
10 T0 Soutien Parents	52,53	12,77	-,433**	-,417**	,405**	-,097	-,141	-,169	-,137	-,236*	-,071	1											
11 T0 Soutien Enseignants	48,51	11,70	-,439**	-,289**	,393**	-,075	-,201	-,409**	-,098	-,047	0,043	,410**	1										
12 T0 Soutien Camarades	44,46	14,48	-,232*	-,046	,419**	-,038	-,065	-,172	-,106	-,121	-,248*	,258*	,360**	1									
13 T0 Coping Emo Po	2,05	0,91	-,017	-,228*	,579**	0,014	-,009	0,023	-,089	-,127	0,077	,377**	,249*	,390**	1								
14 T0 Coping Fuite	0,20	0,37	0,101	0,138	-,074	0,026	0,173	0,173	0,188	,235*	-,041	-,112	-,109	-,144	0,104	1							
15 T0 Coping Religion	0,21	0,53	-,026	-,136	,255*	0,03	0,024	0,11	-,028	0,007	-,058	,281**	0,074	0,101	,212*	0,089	1						
16 T0 Coping Emo Neg	1,99	1,73	0,148	,314**	-,134	,227*	,235*	,241*	,311**	,295**	,246*	-,183	-,072	-,039	0,024	,308**	-,046	1					
17 T0 Coping Adultes	1,13	0,96	-,045	-,301**	,332**	0,155	0,064	0,086	0,045	-,118	0,201	,423**	0,174	0,008	,356**	0,026	,271**	0,025	1				
18 T0 Coping Humour	2,48	1,16	-,014	0,046	,226*	0,013	-,091	0,054	-,007	-,021	0,05	-,124	0,056	,260*	,465**	0,192	0,051	0,075	-,161	1			
19 T2 Epuisement	14,58	5,04	,585**	,499**	-,432**	,496**	,536**	,410**	,243*	,335**	,339**	-,322**	-,102	-,143	-,111	0,162	-,018	,264*	-,004	0,01	1		
20 T2 Cynisme	14,84	5,73	,331**	,676**	-,364**	,420**	,399**	,286**	,243*	,326**	0,178	-,318**	-,105	0,064	-,107	0,206	-,014	,288**	-,0192	0,123	,639**	1	
21 T2 Engagement	27,96	13,81	-,393**	-,487**	,711**	-,250*	-,291**	-,345**	-,264*	-,0199	-,0138	,299**	,378**	,312**	,379**	-,0194	0,187	-,214*	,276**	0,023	-,403**	-,549**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$, Genre (1 = garçon, 2 = fille, 3 = autre)

Tableau 2 – Statistiques descriptives et matrices de corrélations (N = 80)

Variables	Moyenne	Ecart type	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1 T0 Epuisement	14,64	4,28	1																				
2 T0 Cynisme	13,07	4,72	,418**	1																			
3 T0 Engagement	31,5	12,27	-,449**	-,537**	1																		
4 T0 Stress Avenir	2,75	0,78	,471**	0,108	-,158	1																	
5 T0 Stress Charge	2,41	0,78	,646**	,365**	-,367**	,551**	1																
6 T0 Stress Enseignants	1,65	0,72	,614**	,327**	-,419**	,533**	,529**	1															
7 T0 Stress Camarades	1,18	0,44	,264*	,278*	-,309**	,234*	,376**	,428**	1														
8 T0 Stress Parents	1,71	0,79	,233*	,270*	-,246*	,408**	,273*	,272*	,341**	1													
9 T0 Stress Perturbations	1,78	0,73	,334**	,244*	-,0141	,433**	,346**	,548**	,417**	,324**	1												
10 T0 Soutien Parents	50,68	11,43	-,397**	-,463**	,510**	-,0049	-,0043	-,0172	-,0075	-,253*	-,0065	1											
11 T0 Soutien Enseignants	48,54	11,87	-,325**	-,0207	,517**	-,0006	-,0104	-,272*	0,089	-,0055	0,153	,425**	1										
12 T0 Soutien Camarades	46,95	14,466	-,321**	0,014	,436**	-,0103	-,0158	-,312**	-,282*	-,0099	-,252*	,252*	,361**	1									
13 T0 Coping Emo Po	2,06	0,86	-,287**	-,310**	,571**	-,0029	-,0113	-,0076	-,0106	-,0015	-,0044	,331**	,316**	,464**	1								
14 T0 Coping Fuite	0,19	0,37	0,018	0,096	0,049	0,068	-,0008	0,214	0,049	0,142	0,036	0,015	0,064	-,0043	,253*	1							
15 T0 Coping Religion	0,15	0,41	-,0119	-,0069	0,134	-,0023	0,011	0,028	-,0121	0,067	-,0108	0,149	0,072	0,118	,221*	,234*	1						
16 T0 Coping Emo Neg	1,12	0,78	0,104	,378**	-,0186	,252*	,228*	,249*	,274*	,301**	,301**	-,0105	0,004	0,013	0,07	,279*	0,072	1					
17 T0 Coping Adultes	1,23	0,82	-,0208	-,344**	,288**	0,048	0,021	0,019	0,051	-,012	0,196	,495**	,353**	0,032	,309**	0,112	,269*	0,009	1				
18 T0 Coping Humour	2,65	1,06	-,0131	0,005	0,188	-,0083	-,0184	-,0004	-,0025	0,045	0,029	-,0108	0,062	,260*	,532**	0,055	0,079	0,048	-,0085	1			
19 T3 Epuisement	14,66	4,33	,457**	,304**	-,320**	,492**	,498**	,459**	,513**	,452**	,415**	-,226*	-,011	-,236*	-,004	,239*	-,0136	,303**	-,0036	-,0003	1		
20 T3 Cynisme	12,63	5,47	,245*	,533**	-,470**	0,209	,260*	,295**	,315**	,342**	0,168	-,372**	-,0177	0,007	-,0191	-,0001	-,0174	,253*	-,256*	0,03	,501**	1	
21 T3 Engagement	32,11	13,70	-,280*	-,412**	,808**	-,011	-,268*	-,303**	-,271*	-,0199	-,0043	,410**	,379**	,286*	,529**	0,089	0,056	-,0177	,324**	0,103	-,311**	-,612**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$, Genre (1 = garçon, 2 = fille, 3 = autre)

Annexe 21 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur les critères à T2

Tableau 1 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur l'épuisement à T2 (N = 90)

R2 ajusté : 0,509		Etape 1 (contrôle)		Etape 2 (Stress)		Etape3 (Soutien)		Etape 4 (Coping)	
	Variables	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement
Variables contrôle T0	Genre	0,287***	R2 = 0,467	0,233**	ΔR2 = 0,07	0,212*	ΔR2 = 0,025	0,203*	ΔR2 = 0,028
	Epuisement	0,333***	F = 20,488	0,235*	F = 2,109	0,268*	F = 1,51	0,267*	F = 0,84
	Cynisme	0,222***	p = <.001	0,198*	p = .061	0,195	p = .219	0,199	p = .543
	Engagement	-0,184***		-0,203**		-0,231*		-0,262*	
	Stress Avenir			0,148		0,139		0,135	
Stress perçu T0	Stress Surcharge			0,073		0,058		0,042	
	Stress Enseignants			-0,06		0,03		0,036	
	Stress Camarades			-0,019		-0,026		-0,051	
	Stress Parents			0,022		0,016		0,034	
	Stress Perturbations			0,18		0,132		0,103	
Soutien perçu T0	Soutien Parents					-0,052		-0,049	
	Soutien Enseignants					0,207*		0,204*	
	Soutien Camarades					-0,013		-0,003	
Coping T0	Coping Emotions Positives							0,008	
	Coping Fuite							0,072	
	Coping Religion							-0,121	
	Coping Emotions Négatives							0,017	
	Coping Adultes							0,127	
	Coping Humour							0,055	

* p<.05 ; ** p<.01 ; *** p<.001

Tableau 2 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur le cynisme à T2 (N = 90)

<i>R2</i> ajusté : 0,533		Etape 1 (contrôle)		Etape 2 (Stress)		Etape3 (Soutien)		Etape 4 (Coping)	
	Variables	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement
Variables contrôle T0	Genre	0,239**	<i>R2</i> = 0,514	0,167*	$\Delta R2 = 0,077$	0,142	$\Delta R2 = 0,017$	0,135	$\Delta R2 = 0,025$
	Epuisement	-0,09	<i>F</i> = 22,478	-0,212	<i>F</i> = 2,476	-0,205	<i>F</i> = 1,075	-0,2	<i>F</i> = 0,795
	Cynisme	0,65***	<i>p</i> = <.001	0,656***	<i>p</i> = .03	0,609***	<i>p</i> = .365	0,605***	<i>p</i> = .577
	Engagement	-0,107		-0,136		-0,186		-0,237*	
Stress perçu T0	Stress Avenir			0,357**		0,346**		0,371**	
	Stress Surcharge			-0,045		-0,045		-0,065	
	Stress Enseignants			-0,024		0,014		-0,025	
	Stress Camarades			0,05		0,044		0,038	
	Stress Parents			-0,026		-0,034		-0,062	
	Stress Perturbations			-0,037		-0,02		0,009	
Soutien perçu T0	Soutien Parents					-0,093		-0,077	
	Soutien Enseignants					0,072		0,063	
	Soutien Camarades					0,113		0,128	
Coping T0	Coping Emotions Positives							0,027	
	Coping Fuite							0,144	
	Coping Religion							-0,024	
	Coping Emotions Négatives							-0,027	
	Coping Adultes							0,016	
	Coping Humour							0,059	

* *p*<.05 ; ** *p*<.01 ; *** *p*<.001

Tableau 3 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur l'engagement dans le travail scolaire à T2 (N = 90)

<i>R</i> ² ajusté : 0,645		Etape 1 (contrôle)		Etape 2 (Stress)		Etape 3 (Soutien)		Etape 4 (Coping)	
	Variables	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement
Variables contrôle T0	Genre	0,033	<i>R</i> ² = 0,537	0,056	$\Delta R^2 = 0,066$	0,039	$\Delta R^2 = 0,007$	0,041	$\Delta R^2 = 0,034$
	Epuisement	-0,028	<i>F</i> = 24,666	0,057	<i>F</i> = 2,208	0,055	<i>F</i> = 0,439	0,023	<i>F</i> = 1,125
	Cynisme	-0,191*	<i>p</i> = <.001	-0,219	<i>p</i> = .051	-0,235**	<i>p</i> = .726	-0,201*	<i>p</i> = 0,357
	Engagement	0,608***		0,659***		0,65***		0,661***	
Stress perçu T0	Stress Avenir			-0,252*		-0,253*		-0,281*	
	Stress Surcharge			0,215*		0,221		0,223	
	Stress Enseignants			-0,121		-0,078		-0,032	
	Stress Camarades			-0,116		-0,122		-0,116	
	Stress Parents			0,116		0,106		0,156	
	Stress Perturbations			0,003		-0,014		-0,066	
Soutien perçu T0	Soutien Parents					-0,073		-0,139	
	Soutien Enseignants					0,09		0,101	
	Soutien Camarades					0,011		0,002	
Coping T0	Coping Emotions Positives							0,01	
	Coping Fuite							-0,159	
	Coping Religion							0,014	
	Coping Emotions Négatives							-0,009	
	Coping Adultes							0,091	
	Coping Humour							-0,068	

* *p* < .05 ; ** *p* < .01 ; *** *p* < .001

Annexe 22 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur les critères à T3

Tableau 1 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur l'épuisement à T3 (N = 80)

R2 ajusté : 0,576		Etape 1 (contrôle)		Etape 2 (Stress)		Etape3 (Soutien)		Etape 4 (Coping)	
	Variables	Bêta	Ajustement	Bêta	Ajustement	Bêta	Ajustement	Bêta	Ajustement
Variables contrôle T0	Genre	0,28**	R2 = 0,306	0,185*	ΔR2 = 0,199	0,207*	ΔR2 = 0,015	0,199*	ΔR2 = 0,056
	Epuisement	0,284*	F = 8,369	0,105	F = 4,687	0,029	F = 0,708	0,063	F = 1,346
	Cynisme	0,104	p = <.001	0,048	p = <.001	0,075	p = .551	0,036	p = .251
	Engagement	-0,179		-0,103		0,006		-0,095	
Stress perçu T0	Stress Avenir			0,18		0,197		0,209	
	Stress Surcharge			0,077		0,124		0,158	
	Stress Enseignants			-0,022		-0,05		-0,169	
	Stress Camarades			0,281**		0,3**		0,292*	
	Stress Parents			0,155		0,137		0,1	
	Stress Perturbations			0,061		0,077		0,106	
Soutien perçu T0	Soutien Parents					-0,062		-0,039	
	Soutien Enseignants					-0,108		-0,132	
	Soutien Camarades					-0,073		-0,078	
Coping T0	Coping Emotions Positives							0,088	
	Coping Fuite							0,21*	
	Coping Religion							-0,101	
	Coping Emotions Négatives							0,02	
	Coping Adultes							0	
	Coping Humour							0,059	

* p<.05 ; ** p<.01 ; *** p<.001

Tableau 2 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur le cynisme à T3 (N = 80)

<i>R</i> ² ajusté : 0,293		Etape 1 (contrôle)		Etape 2 (Stress)		Etape3 (Soutien)		Etape 4 (Coping)	
	Variables	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement
Variables contrôle T0	Genre	0,208**	<i>R</i> ² = 0,378	0,17	$\Delta R^2 = 0,42$	0,142	$\Delta R^2 = 0,25$	0,13	$\Delta R^2 = 0,016$
	<i>Epuisement</i>	-0,101	<i>F</i> = 1,548	-0,138	<i>F</i> = 0,837	-0,16	<i>F</i> = 0,998	-0,184	<i>F</i> = 0,303
	Cynisme	0,407***	<i>p</i> = <.001	0,395**	<i>p</i> = .545	0,285*	<i>p</i> = .399	0,301	<i>p</i> = .933
	Engagement	-0,322**		-0,27*		-0,291		-0,284	
Stress perçu T0	Stress Avenir			0,085		0,078		0,066	
	Stress Surcharge			-0,057		-0,013		0	
	Stress Enseignants			0,049		0,057		0,113	
	Stress Camarades			0,113		0,16		0,128	
	Stress Parents			0,137		0,106		0,134	
	Stress Perturbations			-0,071		-0,022		-0,054	
Soutien perçu T0	Soutien Parents					-0,136		-0,117	
	Soutien Enseignants					-0,045		-0,016	
	Soutien Camarades					0,177		0,15	
Coping T0	Coping Emotions Positives							0,044	
	Coping Fuite							-0,043	
	Coping Religion							-0,117	
	Coping Emotions Négatives							-0,001	
	Coping Adultes							-0,026	
	Coping Humour							0,002	

* *p* < .05 ; ** *p* < .01 ; *** *p* < .001

Tableau 3 – Régression hiérarchique des processus transactionnels à T0 sur l'engagement dans le travail scolaire à T3 (N = 80)

<i>R</i> ² ajusté : 0,725		Etape 1 (contrôle)		Etape 2 (Stress)		Etape3 (Soutien)		Etape 4 (Coping)	
	Variables	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement	<i>Bêta</i>	Ajustement
Variables contrôle T0	Genre	-0,049	<i>R</i> ² = 0,664	-0,037	$\Delta R^2 = 0,007$	-0,017	$\Delta R^2 = 0,005$	-0,033	$\Delta R^2 = 0,048$
	Epuisement	0,117	<i>F</i> = 37,129	0,129	<i>F</i> = 0,231	0,128	<i>F</i> = 0,374	0,145	<i>F</i> = 1,756
	Cynisme	0,005	<i>p</i> = <.001	-0,004	<i>p</i> = .965	0,047	<i>p</i> = .772	0,15	<i>p</i> = .124
	Engagement	0,869***		0,844***		0,875***		0,787***	
Stress perçu T0	Stress Avenir			-0,03		-0,02		0,015	
	Stress Surcharge			-0,012		-0,029		-0,081	
	Stress Enseignants			-0,025		-0,05		-0,104	
	Stress Camarades			-0,056		-0,059		-0,063	
	Stress Parents			-0,004		0,003		0,004	
	Stress Perturbations			0,094		0,092		0,08	
Soutien perçu T0	Soutien Parents					0,065		0,012	
	Soutien Enseignants					-0,047		-0,067	
	Soutien Camarades					-0,067		-0,11	
Coping T0	Coping Emotions Positives							0,276*	
	Coping Fuite							0,022	
	Coping Religion							-0,085	
	Coping Emotions Négatives							-0,079	
	Coping Adultes							0,119	
	Coping Humour							-0,14	

* *p* < .05 ; ** *p* < .01 ; *** *p*

Portefolio

1. Renseignements

Doctorante

Aline Vansoeterstede

Née le 14/05/1982 à Montmorency (95)

Direction de la thèse

Emilie Boujut, emilie.boujut@cyu.fr, Laboratoire CHArt (Cognitions Humaines et Artificielles, UR 4004), Université Paris-Cergy

Emilie Cappe, emilie.cappe@u-paris.fr, Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (LPPS – UR 4057), Université Paris-Cité

Thèse

Titre de la thèse : Burnout scolaire et engagement dans le travail scolaire chez les lycéens : identification de profils et rôle des processus transactionnels.

Année de première inscription : 2020/2021

Financement : emploi à temps partiel

Parcours de formation

2017 Diplôme d'État de Conseiller d'Orientation - Psychologue, CEFOCOP – Université Rennes 2

Mémoire de recherche : « *Déterminants du burnout scolaire chez des lycéens en classe de seconde.* »

Sous la direction d'Estelle Michinov et Géraldine Rouxel

2006 Master 2 Pro mention Psychologie clinique, psychopathologie et psychothérapies, Université Paris 8

Mémoire de recherche : « *Autour d'un cas d'autisme infantile.* »

Sous la direction de Michèle Montreuil

2004 Maîtrise de Psychologie clinique, Université Paris 8

Mémoire de recherche : « *Représentations de la mort et passage à l'acte suicidaire chez des adolescents.* »

Sous la direction de Marie-Carmen Castillo

2003 Licence de Psychologie, Université Paris 8

2002 DEUG de Psychologie, Université Paris 8

2000 Baccalauréat Littéraire, Lycée Georges Sand (Domont, 95)

Parcours professionnel

2022 – 2023 Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche, Inetop – Cnam Paris – (75)

2015 – 2022 Psychologue de l'Education Nationale (titulaire), CIO de Rouen Centre (76)

2014 – 2015 Conseillère d'Orientation-Psychologue (contractuelle), CIO de Saint-Gaudens (31)

2009 – 2013 Psychologue clinicienne, Fil Santé Jeunes - Ecole des Parents et des Educateurs d'Île-de-France, Paris (75)

2008 – 2009 Psychologue clinicienne, Maison des Adolescents, Beauvais (60)

2. Concevoir, développer, gérer un projet de recherche

Démarches administratives

- Comité d’Ethique de la Recherche (CER) – 12/01/2021
Obtention d’un accord du CER afin de valider le projet dans le respect du consentement des participants.
- Protection des Données – 08/04/2021
Mise en conformité du protocole de gestion des données et des consentements avec la RGPD.
- Enregistrement du protocole de revue systématique – 13/04/2021
Dépôt du protocole de la revue. Modifié le 04/08/2021.

Activités de terrain

- Diffusion de l’étude
Gestion des fichiers de contacts des établissements
Gestion des relances des établissements
Sollicitation du réseau personnel et professionnel pour favoriser la diffusion de l’étude
Sollicitation des SAIO⁷⁸ et des IA-IPR EVS⁷⁹ de plusieurs académies pour demander un soutien à la diffusion de l’étude
- Inclusions en établissements scolaires
Lycée Flaubert, Rouen (76) – 10/11/2022
Passations informatisées
Lycée Montaleau, Sucy-en-Brie (94) – 16/02/2022, 11/05/2022
Focus groupes
Passations informatisées
- Entretiens de recherche à distance
Réalisation de 14 entretiens par téléphone ou visio-conférence (du 01/11/2021 au 31/01/2022)
Transcription des entretiens
Supervision de stagiaires pour la transcription des entretiens

3. Diffusion scientifique nationale et internationale

Publications

Publications d’ACL indexés Scimago

Vansoeterstede, A., Cappe, É., Lichtlé J., Boujut, É. (2022). A Systematic Review of Longitudinal Changes in School Burnout among Adolescents: Trajectories, Predictors, and Outcomes. *Journal of Adolescence*, 95(2), 224-247. 10.1002/jad.12121 (Q1; IF : 3,256)

⁷⁸ Service Académique d’Information et d’Orientation

⁷⁹ Inspecteur d’Académie – Inspecteur Pédagogique Régional Etablissements et Vie Scolaire. Ces inspecteurs ont pour mission de conseiller et superviser les chefs d’établissement dans leur travail de pilotage.

Portefolio

Publications dans des revues professionnelles

Vansoeterstede, A., Cappe, É., & Boujut, É. (2022). Contrôler le stress pour soutenir le bien-être et la persévérance des élèves. *Questions d'Orientation*, 2, 43-54.

Zayer, M., & **Vansoeterstede, A.** (2022). Apprendre à faire face au stress ? Un atelier pour développer des stratégies de coping adaptées pour faire face à un examen au lycée. *Questions d'Orientation*, 3, 121-132.

Communications orales

Communications dans des congrès internationaux

Vansoeterstede, A., Cappe, É., Meylan N., Boujut É. (2023, juillet). *Attachement et bien-être dans le travail scolaire au lycée : effet de médiation du soutien social*. [Communication orale] 12^{ème} Congrès de l'Association Francophone de Psychologie de la Santé (AFPSA). Montpellier, France.

Vansoeterstede, A., Cappe, É., Lichtlé J, Boujut É. (2023, juin). *Burnout scolaire dans le secondaire : comment se développe-t-il ? Une revue systématique de la littérature*. [Communication orale] 15^{ème} Congrès International RIPSUDEVE. Genève, Suisse.

Vansoeterstede, A., Cappe, É., Lichtlé J, Boujut É. (2022, décembre). *School Burnout among Adolescents. Results from the First Systematic Review of Longitudinal Studies*. [Communication orale] 17th International Conference of Young Researchers in Psychology. Lille (en ligne), France.

Communications dans des congrès nationaux

Vansoeterstede, A., Cappe, É., Boujut, É. (2023, septembre). *Burnout et engagement dans le travail scolaire des lycéens français : une analyse de profils*. [Communication orale] 71^{èmes} Journées Nationales d'étude de l'Association nationale des Psychologues de l'Éducation Nationale (APsyEN). Dijon, France.

Vansoeterstede A. (2022, septembre). *Incertitude et stress des adolescents en contexte scolaire*. [Communication orale] Table ronde : "Vers un imaginaire du futur au-delà des incertitudes : une histoire transgénérationnelle", 70^{ème} Journées nationales d'étude de l'Association nationale des Psychologues de l'Éducation Nationale (APsyEN). Lille, France.

Vansoeterstede, A. (2022, juillet). *Vécu de la scolarité au lycée : Effets de l'attachement parental, du stress scolaire perçu, du soutien social perçu, et des stratégies de coping sur le burnout scolaire et l'engagement dans le travail scolaire à l'adolescence*. [Communication orale] 10^{ème} Journées doctorales de l'Association Francophone de Psychologie de la Santé (AFPSA). Amiens, France.

Conférence invitée

Vansoeterstede, A. (2022, octobre). *Burnout scolaire : un indicateur de bien-être à l'école*. [Conférence invitée] Journée d'étude de l'Association de Psychologie du Développement (APsyDev). Université de Rouen, France.

Activités de diffusion / vulgarisation dans les médias

Vansoeterstede, A. (2023, à venir). France Inter.

Vansoeterstede, A. (2022, 11 mai). *Depuis deux ans, les lycéens vivent une incertitude extrêmement maltraitante* [article de journal]. Le Monde

France. https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/05/10/depuis-deux-ans-les-lyceens-vivent-une-incertitude-extremement-maltraitante_6125422_3224.html

Vansoeterstede, A. (2022, 11 mai, 18h30). Burnout scolaire des lycéens [interview]. France TV info.

Vansoeterstede A., Boujut, E., Cappe, E. (2021). Burn-out des élèves : ces risques à prendre en compte. The Conversation France. [Article de journal en ligne]. <https://theconversation.com/burn-out-des-eleves-ces-risques-a-prendre-en-compte-169888>

Activités d'expertise

2023 Acta Psychologica (1) ; Revue des Sciences de l'Éducation (2) ; Stress & Health (1)

2022 Psychologie Française (1) ; Revue des Sciences de l'Éducation (1)

Prix ou distinction

2023 Prix de la vocation scientifique décerné par l'Association des Psychologues de l'Éducation Nationale. Dotation de 1000 € pour aller présenter les travaux issus de la thèse au congrès de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle.

4. Formations scientifiques

Méthodologie et Statistiques

2022-2023 Zotero : niveau avancé (Université Paris Cité), 0,5 jour

Initiation à l'analyse en Trajectoires Latentes (Association Française de Psychologie de la Santé), 1 jour

2021-2022 Introduction à la statistique avec R (Fun Mooc), 3 jours

Atelier méthodologique et statistique (ED 261), 2 jours

2020-2021 Analyses en cluster avec R (LPPS), 0,5 jour

Introduction à Nvivo (entreprise Qalister), 1 jour

Analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens (Université de Strasbourg), 0,5 jour

Ethique et Recherche (ED 261), 1 jour

Enseignement, vulgarisation, communication scientifique

2021 – 2022 Initiation à la vulgarisation scientifique (ComSciCon), 2 jours

Improvisation théâtrale, transférabilité des compétences, communication médiatique, politique et digitale, (Association Française de Psychologie de la Santé), 2 jours

2020 – 2021 Se former à l'enseignement dans le supérieur (Fun Mooc), 3 jours

S'exprimer avec aisance grâce au théâtre (Université Paris Cité), 3 jours

Rédiger et publier un article scientifique (Coursera), 2 jours

Communication scientifique en anglais (Université Paris Cité), 4 jours

Pratique clinique

Portefolio

2022 – 2023 Formation TCC module 1, Association Francophone de TCC (Paris), 13 jours

5. Activités pédagogiques

Enseignement (N = 167 eq. TD)

2022 – 2023 CM Burnout scolaire, Master 1 de Psychologie de l'Éducation, Université Rennes 2, (2h)
TD Psychopathologie de l'enfant, Licence 1, Université Paris Cité, (deux fois 21h)

2021 – 2023 CM Stress et coping en milieu scolaire, Master 1 de Psychologie de l'Éducation, Paris Cergy Université (deux fois 4h)

Co-encadrement d'un mémoire sur le burnout scolaire avec Émilie Boujut, Master 1 de Psychologie de l'Éducation, Paris Cergy Université (2h)

2020 – 2022 TD Psychopathologie de l'adulte, Licence 3, Université Paris Cité, (quatre fois 15h)

2020 – 2021 TD Orientation active, Licence 1, Université Paris Cité, (deux fois 24h)

Membre de divers jurys et commissions pédagogiques

2022 Jury de soutenance de Master 1 Psychologie de l'Éducation, Cergy Paris Université
Jury d'admission en Master Psychologie de l'Éducation, Cergy Paris Université

2021 Jury de validation des acquis de l'expérience pour le diplôme d'éducateur spécialisé, Dispositif Académique de Validation des Acquis, Rouen

2020 Jury de soutenance de Master 2 Psychologie du travail et Ingénierie Psycho-sociale, Université de Rouen

2019 – 2022 Jury de sélection pour l'entrée en école d'ingénieur, Institut National des Sciences Appliquées, Rouen