Université de Toulouse



École supérieure du professorat et de l'éducation





MASTER DEUXIÈME ANNÉE

MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION Parcours « sciences et technologie des services en hôtellerie-restauration »

INFLUENCE DES STAGES À L'ÉTRANGER SUR L'ESTIME DE SOI DES ÉLÈVES EN HÔTELLERIE RESTAURATION

Présenté par : Élisabeth CAMILOTTE

Année universitaire : 2013 – 2014 Sous la direction de : Yves CINOTTI

ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Nom et Prénom : Camilotte Elisabeth Date de la soutenance :

TITRE	Influence des stages à l'étranger sur l'estime de soi des élèves en hôtellerie-restauration
DIRECTEUR DE MÉMOIRE	Yves Cinotti

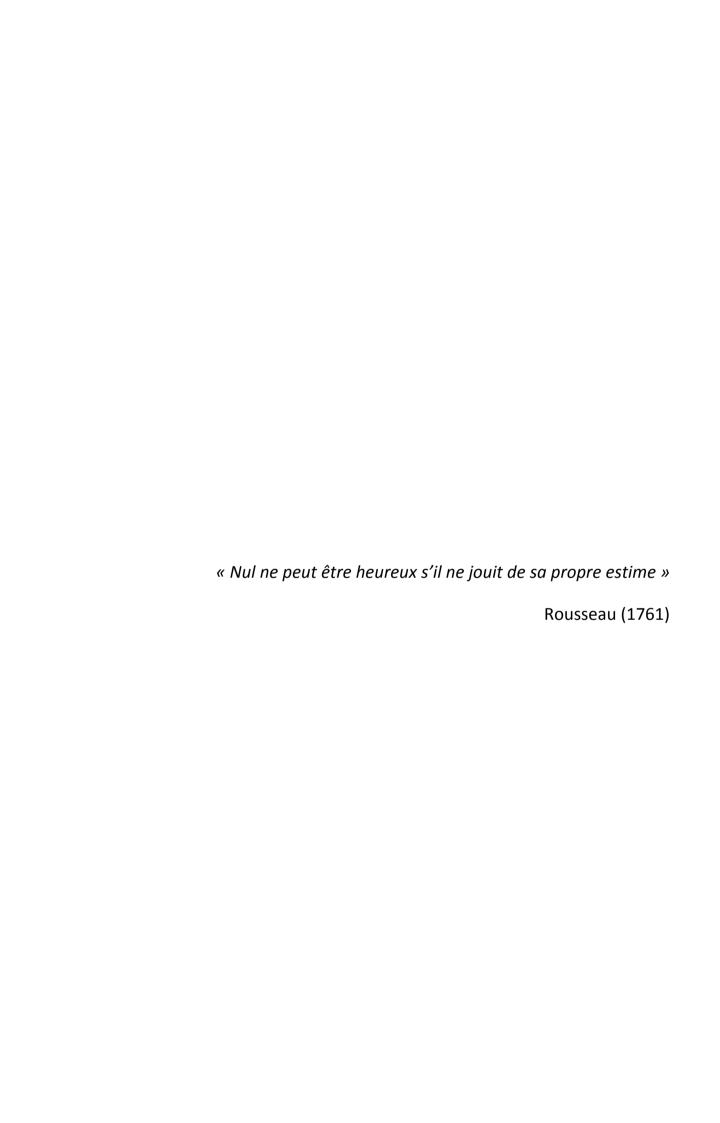
ÉVALUA	TION DU DOSSIER /10			
QUALITÉ DE LA DÉMARCH	E:			
Clarté de la problématique – champ d'étude	_			
cohérence globo	le			
QUALITÉ DES SOURCE	S:			
Intérêt – qualité – quantité - varié	té			
PERTINENCE DE LA RECHERCH	E:			
Logique et formulation des hypothèses – qualité d	25			
outils d'analyse – qualité de la synthè	se			
CLARTÉ DE LA DÉMONSTRATIO	N:			
Lisibilité de la démarche – clarté du plan et e	tu			
développement – réalisme du contenu - accessibil	té			
ESPRIT CRITIQU	E:			
Prise de recul – qualité de l'analyse –prise en comp	te			
de la difficu	té			
FORM	E:			
Organisation –mise en page – clarté de l'expressior	-			
respect des règles d'expression et d'organisation	du			
docume	nt			
SOUTENANCE ORALE /10				
LANGAGES:	, -			
Élocution – regard – postures - aisance				
SUPPORT INFORMATIQUE:				

SOUTENANCE ORALL / 10			
LANGAGES:			
Élocution – regard – postures - aisance			
SUPPORT INFORMATIQUE:			
Qualité du diaporama – maitrise du			
vidéoprojecteur			
STRUCTURE:			
Accroche et conclusion soignées – pas de résumé			
du mémoire – clarté – originalité -			
argumentation			
CLARTÉ DE LA DÉMONSTRATION:			
Lisibilité de la démarche – clarté du plan et du			
développement – réalisme du contenu -			
accessibilité			
RÉPONSE AUX QUESTIONS:			
Écoute – clarté – honnêteté - réactivité			

ATTEINTE DES OBJECTIFS					
ÉVALUATION GLOBALE	TS	S	I	TI	Note:

MEMBRES DU JURY

NOM		
SIGNATURE		



REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier Monsieur Cinotti, mon directeur de mémoire. Sa disponibilité, sa réactivité et son expérience en matière de recherche m'ont été d'une grande aide durant ces deux années de travail. Il a su me transmettre la rigueur nécessaire à ce type d'exercice.

Ensuite, je tiens à exprimer ma gratitude à Madame Bagarre, professeure d'hébergement au lycée hôtelier régional de Marseille, Madame Davroux, professeure d'hébergement au lycée de Saint Quentin en Yvelines, Madame Genarri, professeur de restaurant et d'hébergement au lycée des métiers de l'hôtellerie et du tourisme d'Occitanie et Monsieur Camou, professeur de restaurant et d'hébergement au lycée des métiers de l'hôtellerie et du tourisme d'Occitanie. C'est grâce à leur aide que j'ai pu interroger des élèves de classe de STS hôtelières avant et après leur stage.

Bien sur, je remercie tous les membres de l'équipe pédagogique de la filière hôtellerierestauration de l'ESPE de Toulouse. Ils m'ont offert la possibilité de mener cette réflexion très intéressante et de m'engager dans une démarche de recherche enrichissante.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et tous les autre proches qui m'ont soutenue tout au long de ces deux années de Master.

SOMMAIRE

Partie 1 Ca	dre théorique de l'estime de soi	11
Chapitre 1	Théories	
Chapitre 2	L'estime de soi : ses différentes composantes	
Chapitre 3	Mesure de l'estime de soi	
Chapitre 4	Estime de soi en milieu scolaire	
Chapitre 5	Synthèse du cadre théorique	29
Chapitre 6	Problématique et hypothèse	
Partie 2 Éti	ude de terrain	32
Chapitre 1	Méthodologie	32
Chapitre 2	Profil des répondants	33
Chapitre 3	Typologie des stages	37
Chapitre 4	Résultats	
Chapitre 5	Conclusion de l'étude	61
Chapitre 6	Interprétation des résultats en fonction de la revue de littérature	63
Partie 3 Pro	éconisations pédagogiques	65
Chapitre 1	Profil des stagiaires	65
Chapitre 2	Type de stage	65
Chapitre 3	Recherche et attribution de stage	67
Conclusion	générale	76
Chapitre 1	Synthèse	76
Chapitre 2	Limites	
Chapitre 3	Voies de recherche	77
Bibliograph	າie	79
Ouvrages		
U	evues	80
	ans un ouvrage collectif	
-	t thèses	
	loques	
Publication	s officielles	86
Δnnexes		87

INTRODUCTION

L'« estime de soi est une dimension fondamentale de notre personnalité. Pour nous sentir bien dans notre peau, nous avons besoin d'être aimés et appréciés et de nous sentir compétents. Ce besoin de valorisation aux yeux des autres guide toutes nos activités. Porter un regard positif sur nous-mêmes est donc vital pour notre équilibre psychologique, car il nous donne le sentiment de sécurité interne nécessaire pour faire face aux difficultés de la vie. Un jugement négatif, par contre, entraîne des souffrances pouvant avoir des conséquences désastreuses sur l'épanouissement d'une personne et sur l'efficacité de ses actions. » (Jendoubi, 2002).

Les stages à l'étranger sont en fort développement dans les cursus technologiques et professionnels en hôtellerie-restauration. Mais commençons par présenter la définition de stage que nous retiendrons dans notre étude qui est celle de la Commission Européenne dans le Rapport pour un cadre de qualité pour les stages (2012) : « il s'agit d'une expérience professionnelle comprenant un volet éducatif qui est limitée dans le temps. » Ici, cette dernière se réalise en dehors des frontières françaises, sans discrimination continentale, linguistique ou culturelle.

Dans le cadre de la « cinquième liberté » instaurée par le Conseil de l'Union Européenne en mars 2008 qui invite les États membres ainsi que l'Union à « éliminer les obstacles à la libre circulation de la connaissance » et à « accroître la mobilité transfrontalière des chercheurs ainsi que des étudiants, des scientifiques et des personnels enseignants des universités », l'Union Européenne, dans le JO du 8 mars 2011, souligne l'importance de «donner aux jeunes la possibilité d'effectuer des séjours d'études et de formation à l'étranger » et de créer des « prêts étudiants européens à la mobilité afin d'offrir à d'avantage de jeunes Européens [...] la possibilité d'effectuer un séjour d'étude, de formation ou de stage en entreprise dans un autre pays ». Dans cette optique, l'UE a lancé différents programmes tels que Erasmus stages¹, destiné aux étudiants du supérieurs (dans notre cas, STS) ou Léonardo

¹ COMMISSION EUROPÉENNE. *Erasmus : Mobilité étudiante à des fins de stage* [en ligne]. Disponible sur http://ec.europa.eu/education/erasmus/placement_fr.htm. (Consulté le 25-11-2013).

Da Vinci², destiné aux élèves de la formation professionnelle jusqu'au niveau Bac (niveau IV), incluant les mentions complémentaires de niveau Bac+1.

De même, chaque région propose des programmes propres d'aide à la mobilité des lycéens et des étudiants. Les bourses peuvent être attribuées sur des critères variés : critères sociaux, destination, niveau d'étude, durée du stage, filière de formation. Par exemple, la région Midi-Pyrénées encourage les départs vers les régions partenaires au titre de la coopération décentralisée (Gouvernorat de Tubas en Palestine, régions de Thiès et Saint-Louis au Sénégal, province de Son La au Vietnam)³. La région Provence Alpes Côte d'Azur, quant à elle, se focalise sur la filière d'étude et octroi une bourse aux étudiants en hôtellerie-restauration, responsable de l'hébergement, commerce international ou encore transports et design de mode.⁴ Soulignons également que certaines institutions comme l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse⁵ (OFAJ) ou autres fondations (par exemple la fondation Pierre Ledoux⁶) peuvent prendre en compte certains frais de stage, dans des cas bien précis.

Parallèlement, depuis le congrès sur la prévention du suicide, de 2000, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) affirme l'importance de l'estime de soi des étudiants pour lutter contre la détresse mentale et les situations difficiles de la vie⁷. En effet, le suicide est la deuxième cause de mortalité chez les 15-24 ans (16,4 % des décès en 2009), après les accidents de transports (32,20 % en 2009)⁸, il est donc primordial d'en favoriser la

² AGENCE EUROPE-ÉDUCATION-FORMATION. *Leonardo Da Vinci : L'Europe de la formation professionnelle* [en ligne]. Disponible sur RÉGION MIDI-PYRÉNÉES. *Plaquette horizons étudiants 2013* [en ligne]. Disponible sur http://www.midipyrenees.fr/IMG/pdf/Plaquette_Horizons_Etudiants_2013.pdf>. (Consulté le 03-10-2013).

⁴ RÉGION PROVENCE-ALPES-CÔTE D'AZUR. Étudier et se former à l'étranger [en ligne]. Disponible sur http://www.regionpaca.fr/vie-etudiante-et-mobilite-internationale/bourses-de-mobilite-internationale/dossiers-de-bourse-de-mobilite-internationale-prame.html. (Consulté le 03-10-2013).

⁵ OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE. *Praxes* [en ligne]. Disponible sur http://www.ofaj.org/praxes. (Consulté le 04-10-2013)

⁶ FONDATION PIERRE LEDOUX, *Jeunesse internationale* [dépliant], Paris. Disponible sur <www.fondationdefrance.org/la-fondation-de-France/fondations-sous-egide/toutes-les-fondations-pierre-ledoux-jeunesse-internationale>. (Consulté le 03-10-2013).

WORLD HEALTH ORGANISATION. *Preventing suicide, a resource for teachers and other school staff,* 2000, Genève, 17p. [en ligne]. Disponible sur http://www.who.int/mental_health/media/en/62.pdf>. (Consulté le 10-03-2013).

⁸ INSEE. *Principales causes de décès des jeunes et des enfants en 2009* [en ligne]. Disponible sur http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref id=NATCCJ06206® id=0>. (Consulté le 20-01-14).

prévention. Dans son best-seller *Imparfaits, libres et heureux : pratiques de l'estime de soi*, Christophe André confirme l'importance de l'estime de soi : « *Un égo en bon état de marche est un outil précieux pour la survie et la qualité de vie.* » *(André, 2006)*. A l'inverse, une faible estime de soi est fréquemment associée à la dépression chez des populations tant adultes qu'adolescentes (Bachman, 1970; Kaplan & Porkony, 1969; Luck & Heiss, 1972; Rosenberg, 1965; Rosenberg & Simmons, 1972), à l'anxiété (Bachman, 1970; Luck & Heiss, 1972; Rosenberg, 1965; Rosenberg & Simmons, 1972), à des niveaux inférieurs de satisfaction de vie (Andrews & Withney, 1976; Campbell, 1981; Crandall, 1973), à des états affectifs négatifs tels que l'irritabilité, l'impulsivité, l'agressivité (Bachman & al., 1967; Rosenberg, 1985)⁹, à un sentiment de culpabilité, une crainte de l'échec (Carmines, 1978, ; Rosenberg, 1985), à l'usage de produits psychoactifs à l'adolescence (Dorard G. & al., 2013) et à des conduites addictives ou délinquantes (Buelga & Musitu, 2006).

Il est important de préciser qu'en milieu scolaire, l'estime de soi joue un rôle important dans le développement des symptômes liés au stress des étudiants (Eisenbarth, 2012) alors qu'une bonne estime de soi favorise les apprentissages chez l'adolescent (Felson & Zielinski, 1989) et est « un facteur déterminant dans le choix professionnel des jeunes » (Kellerhals & al., 1992).

De plus, sur le plan de la santé, plusieurs études ont montré que faible estime de soi est étroitement liée avec inactivité physique et obésité (Nieman & Leblanc, 2012; Fromont & al., 2013), qu'une estime de soi élevée réduit les probabilité de boulimie chez les filles (Vohs & al., 2003) et que chez les jeunes filles, une estime de soi fluctuante peut accélérer les problèmes vasculaires (Ross, 2013). Enfin, sur le plan professionnel, il a été récemment démontré qu'une mauvaise estime de soi peut entrainer une aggravation du stress perçu au travail (Lee & al., 2013) et des difficultés de choix de carrière (Xue-Lian & al., 2012).

L'estime de soi a donc une relation étroite avec le bonheur (Vohs & al., 2003) et, dans ce contexte, il parait donc intéressant d'étudier les facteurs d'augmentation d'estime de soi.

9 Cités par Vallières & Vallerand (1990)

Nous avons nous-mêmes eu la chance d'effectuer plusieurs stages à l'étranger et avons eu le sentiment d'en revenir plus « confiants », plus « sûrs de nous », c'est pourquoi nous avons choisi d'étudier ici l'impact que pourrait avoir ces expériences hors de nos frontières avec l'estime de soi des élèves en hôtellerie restauration. En effet, une étude réalisée à l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de Toulouse (Lavinal & al., 2007) a eu pour première conclusion le bénéfice notoire des stages à l'étranger sur le développement personnel des étudiants : la majorité des répondants a eu le sentiment d'avoir acquis « plus de confiance en soi ». Nous avons donc réalisé une étude permettant d'évaluer l'impact de cette expérience sur l'estime de soi des élèves en hôtellerie-restauration.

De ce fait, il devient primordial de bien cerner le concept d'estime de soi et les facteurs permettant de la valoriser chez les élèves en hôtellerie-restauration. Nous avons donc étudié le concept d'estime de soi en confrontant en premier lieu les différentes définitions de l'estime de soi, puis nous avons décrit ses différentes composantes, ensuite, nous avons présenté quelques outils de mesure et, pour finir, nous nous sommes attachés à souligner l'importance de l'estime de soi en milieu scolaire. Au moyen de ces lectures, nous avons élaboré une étude de terrain nous permettant de répondre à notre question de départ : quelle est l'influence des stages à l'étranger sur l'estime de soi des élèves scolarisés en hôtellerie-restauration?

Cette étude réalisée sur une trentaine d'élèves en section de technicien supérieur hôtellerierestauration ou responsable de l'hébergement nous a permis d'identifier les facteurs qui influence l'estime de soi dans ses différentes dimensions.

Enfin, grâce à l'analyse des résultats, nous avons réfléchi à des recommandations à destination des enseignants.

Partie 1 CADRE THÉORIQUE DE L'ESTIME DE SOI

Chapitre 1 **THÉORIES**

algré les nombreux écrits sur ce thème, la littérature n'offre aucune définition formelle de l'estime de soi, ni de tous les concepts qui y sont liés tels que le concept de soi, la confiance en soi, etc. L'estime de soi peut faire l'objet d'appellations diverses : l'amour de soi, la confiance en soi, le respect de soi, l'acceptation de soi, la satisfaction de soi, l'évaluation de soi, la valeur de soi, le sentiment d'adéquation ou d'efficacité personnelle, le sentiment de compétence, et plus encore de définitions. En effet, « tout le monde sait ce qu'est l'estime de soi » (Wells & Marwell, 1976, p.8) et « le concept de soi, l'estime de soi, souffre de ce que tout le monde sait ce que c'est » (Hattie, 1992) mais aucune définition universelle n'existe.

1 L'ESTIME DE SOI : APPROCHE POPULAIRE

Christophe André, médecin psychiatre de l'hôpital Sainte-Anne à Paris, dans son ouvrage L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres, cite l'expression d'un adolescent qui résume: « L'estime de soi ? Eh bien c'est comment on se voit, et si ce qu'on voit on l'aime ou pas. » (André & Lelord, 1999, p.11). Celui-ci pointe donc les deux concepts fondamentaux de l'estime de soi:

- le « comment on se voit » : le concept de soi qui renvoie à l'image de soi ;
- le « on s'aime ou pas » : l'amour propre, l'évaluation de soi.

2 L'ESTIME DE SOI: APPROCHE ÉTYMOLOGIQUE

Le verbe « estimer » provient du latin « oestimare » 10, traduit aussi par « évaluer ». Dans le Petit Robert, il a une double signification : d'une part il signifie « déterminer la valeur de », d'autre part « avoir une opinion sur » (Cottez & al., 1984). Nous retrouvons ici les deux fondamentaux présentés ci-dessus. En effet, « déterminer la valeur de » renverrai plutôt au concept de soi et à son évaluation alors que « avoir une opinion sur » aborde le coté affectif,

¹⁰ ESTIMER [en ligne]. Disponible sur http://www.cnrtl.fr/etymologie/estimer. (Consulté le 28 février 2013)

l'amour de soi. Cette approche montre bien les processus de l'estime de soi qui élabore une ou des images du soi, puis les juge et y attribue une valeur.

On peut noter que « l'estime » est aussi une méthode de mesure en navigation qui « permet de déduire la position d'un véhicule à partir de plusieurs données » ¹¹. On peut y voir une analogie à l'estime de soi qui permettrait à l'individu de se situer par rapport aux autres et d'ainsi prendre les bonnes décisions.

3 L'ESTIME DE SOI : QUATRE COURANTS SCIENTIFIQUES DISTINCTS

Le recherche scientifique sur l'estime de soi présente aujourd'hui 4 courants : le courant dispositionnel, le courant situationniste, le courant interactionniste et le courant dynamique.

3.1 L'ESTIME DE SOI : UN TRAIT DE PERSONNALITÉ STABLE

Les auteurs du courant dispositionnel considèrent l'estime de soi comme un trait de personnalité stable dans le temps qui serait le déterminant du bien-être et des sentiments positifs (Epstein, 1979; Harter, 1988; Tap, 1980). Epstein (1990) décrit l'estime de soi comme « des comportements relativement stables dans un ensemble représentatif de situations ou occasions écologiques ». L'estime de soi est alors directement liée au sentiment de compétence de l'individu. Déjà en 1890, James¹², père scientifique de l'estime de soi, présentait ce concept comme « le rapport entre les aspirations et les réussites effectives » d'un individu. Il résume ainsi l'estime de soi au sentiment de satisfaction ou de mécontentement de soi dans la durée. Selon Coopersmith¹³ (1967), l'estime de soi renvoie à l'évaluation qu'une personne fait d'elle-même et est stable dans le temps à partir de l'âge adulte. L'Ecuyer¹⁴ (1978), quant à lui, soutient cette stabilité en présentant ce concept

¹¹ NAVIGATION À L'ESTIME [En ligne]. Disponible sur < fr.wikipedia.org/wiki/Navigation_à_l'estime>. (Consulté le 20 février 2013)

¹² Cité par DELOCHE (2006).

¹³ Cité par Fortes (2003)

¹⁴ Cité par Joly (2011)

comme « un ensemble de sentiments, de traits, qu'un individu reconnaît comme faisant partie de lui même ».

Les personnes ayant une haute estime de soi se sentent donc efficaces, capables d'agir dans le sens de leur réussite (Fortes, 2003) et ont un sentiment de bien-être (Campbell ,1981; Diener & Diener, 1995). A l'inverse, celles présentant une faible estime de soi ne présentent que peu d'attentes vis à vis d'elles-mêmes, sont peu confiantes en leurs capacités à réussir (Fortes, 2003) et peuvent présenter un état dépressif (Harter, 1988; Rosenberg, 1986)¹⁵, névrotique (Bagley & Evan-Wong, 1975) ou anxieux (Rosenberg, 1965; Percell & al., 1974). Une étude récente (Glen & Banse, 2004) a mesuré l'impact de manipulations expérimentales sur le niveau d'estime de soi des sujets et a alors montré la résistance aux changements de ce trait de personnalité.

Ces états étant ancrés à long terme chez un individu, son estime de soi est alors un trait de personnalité stable, qui peine à se modifier, tant vers le haut que vers le bas, et qui prédit des aptitudes ou non au bien-être.

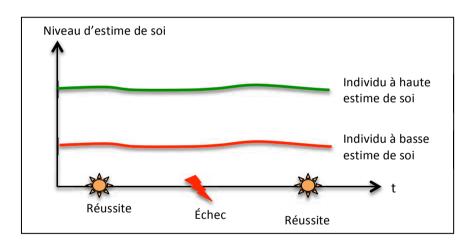


Figure 1: Courant dispositionnel

¹⁵ Opus cité note 5

3.2 L'ESTIME DE SOI : UN ÉTAT FORTEMENT INSTABLE

Selon les chercheurs situationnistes, à l'inverse, l'estime de soi est un état fortement instable qui varie en fonction de la situation, de l'environnement, du contexte dans lequel se trouve le sujet. Ce caractère fluctuant de l'estime de soi a été démontré par plusieurs études depuis le début des années 1980 (Brown & Mankowski, 1993; Gergen, 1981; Markus & Kunda, 1986; Tesser, 1988). Plus récemment, Riketta et Dauenheimer (2003) ont vérifié les propriétés de malléabilité de l'estime de soi globale sous l'effet de messages subliminaux. Cette instabilité est souvent expliquée par la forte sensibilité de l'estime de soi au jugement social, à la perception par l'individu de son acceptation par les autres, de son inclusion dans le groupe de pairs. En effet, Cooley (1902) avait déjà défini l'estime de soi comme une « construction sociale », façonnée par l'ensemble des interactions avec les autres : « Ce qui fait naître la honte ou la fierté chez nous, n'est pas tant le simple reflet mécanique de nousmêmes que le sentiment imputé, l'effet imaginé de ce reflet sur l'esprit de quelqu'un d'autre. » Mais cette influence est réciproque, en effet, Marsh et Yeung (1998), ont montré que le niveau d'estime de soi agissait aussi sur la perception du regard des autres, agissant elle-même sur le niveau d'estime de soi.

Les hypothèses de James (1890) ainsi que des travaux plus récents (Crocker & al., 2002) ont suggéré que l'estime de soi pouvait augmenter ou diminuer en fonction des évènements de la vie tels que les échecs, les réussites, les pertes, etc., dans des situations qui sont perçues comme importante par l'individu (Fortes 2003). Lors de perturbations situationnelles négatives, l'écart entre l'idéal du soi et le concept du soi s'accroit. Ces variations sont considérées par la littérature comme étant un baromètre, augmentant ou diminuant en fonction des expériences positives ou négatives vécues par un individu (Harter & Whitesell, 2003; Rosenberg, 1986). Harter (1988) développe cette théorie en définissant l'estime de soi d'un individu comme le « degré de satisfaction de lui même » qui s'accentue dans les situations ponctuelles de réussite et qui exprime la façon dont chacun s'accepte et se respecte en tant que personne (Joly, 2011).

Dans ce courant, nous retiendrons donc la définition de Leary (1995) : « L'estime de soi serait un baromètre de notre relation avec les autres, un baromètre psychologique construit en nous pour nous aider à détecter et pour nous pousser à éviter la menace du rejet » ainsi que celle de Deloche (2006) : « L'estime de soi est un état changeant de niveau et de stabilité en fonction d'un contexte et du jugement social ».

Cependant, certains auteurs (Stéphan Y. & Maiano C., 2006) se posent alors la question de ces changements brutaux d'estime de soi : sont-ils durables ou ponctuels ?

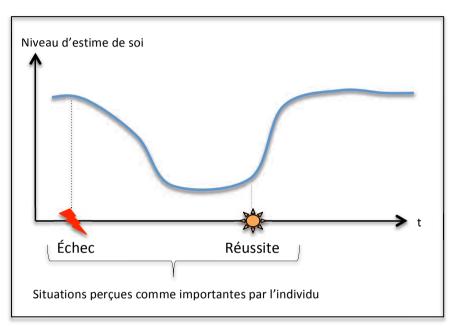


Figure 2 : Courant situationniste

3.3 L'ESTIME DE SOI: UNE BASE STABLE, DES VARIATIONS PONCTUELLES

Le courant interactionniste intègre les deux courants précédents. En effet, il prend en compte les changements à court terme de l'estime de soi liés à un contexte, à une situation, mais aussi les changements plus lents, et plus faibles, qui interviennent sur une longue période. Pour Holmes (1989), l'estime de soi repose sur ces deux fondements : d'un part le sentiment d'efficacité personnelle qui tend à être stable dans le temps, mais aussi le sentiment d'avoir de bonnes relations, qui peut rapidement être atteint par un évènement de la vie.

Kernis & al. (1989) et Kernis (1993) ont démontré que l'instabilité de l'estime de soi n'était pas liée à une seule situation mais était la résultante de « plusieurs facteurs contextuels ». Grâce à la mesure de l'amplitude des fluctuations de l'estime de soi sur un même sujet et à la comparaison avec les autres sujets présentant un niveau d'estime de soi égal ou différent, ces études ont montré qu'il n'y a aucune corrélation entre le niveau d'estime de soi d'un individu et sa tendance à fluctuer (Kernis & al., 1989). Un individu qui présente une haute estime de soi à long terme peu subir de fortes différences de niveau d'estime de soi en fonction des situations ou, à contrario, un niveau d'estime de soit relativement stable, quels que soient les évènements qu'il subit.

Lucas & al. (2003) ont démontré qu'à la suite d'un événement inhabituel et marquant (dans le cas de leur étude, un mariage), le bien-être subjectif s'écarte de son niveau initial puis revient vers un niveau de base. En cas de perturbation, l'écart entre le moi idéal et le moi réel augmente sur le court terme mais, sur le long terme, revient à un niveau relativement stable. Bariaud et Bourcet (1994) expliquent ce phénomène par la mise en place de mécanismes de régulation chez les individus sains pour retrouver un niveau d'estime de soi acceptable et un état émotionnel positif associé après un événement d'échec.

L'estime de soi aurait donc un niveau stable à long terme mais pourrait subir des variations situationnelles fortes et rapides.

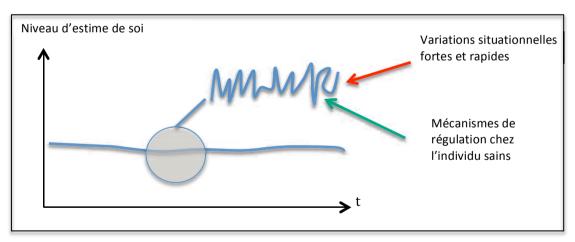


Figure 3: Courant interactionniste

3.4 L'ESTIME DE SOI : EN PERMANENTE ÉVOLUTION

Le courant dynamique étudie l'évolution temporelle de l'estime de soi (Novak & al., 2000; Vallacher & al., 2002; Marks-Tarlow, 1999). Ces auteurs soutiennent que l'estime de soi n'est jamais acquise pour toujours, qu'elle est fortement influencée par les évènements de la vie, les changements sociaux ou culturels, et qu'elle se construit tout au long de la vie. Duclos & al. (1995) écrivent alors : « Chaque individu se fait une idée de lui-même. Cette image de soi, qui est fortement influencée par tous les changements sociaux se construit au fil des années et n'est jamais acquise pour toujours ». Maslow, en 1970, avait déjà mis en lumière cette évolution dans sa pyramide des besoins. En effet, il présente l'estime de soi comme le sentiment d'être utile, d'avoir de la valeur, et d'être reconnu par autrui. L'individu est alors en quête permanente de satisfaction de ce besoin, tout au long de sa vie, tant que les besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance sont satisfaits.

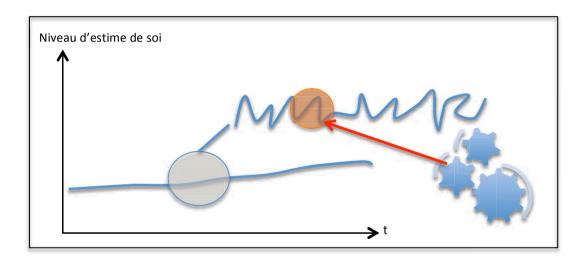


Figure 4 : Courant dynamique

Chapitre 2 L'ESTIME DE SOI : SES DIFFÉRENTES COMPOSANTES

ans l'histoire de l'étude du concept de soi et de ses aspects évaluatifs (estime de soi), on reconnaît deux types de modèles théoriques : unidimensionnels et multidimensionnels. » (Bariaud, 2006)

1 THÉORIES UNIDIMENSIONNELLES

Les théories traditionnelles présentent l'estime de soi comme un construit global et unidimensionnel. En effet, Rosenberg (1965) explique qu'un individu ayant une estime de soi élevée est un individu qui accepte et tolère l'autre, qui observe une satisfaction personnelle à l'égard de lui-même tout en excluant tout sentiment de supériorité et de perfection. Une estime de soi élevée implique alors le respect de soi et des autres. Ce respect, Rosenberg (ibid.) le décline en deux types : le respect inconditionnel dans lequel l'individu se respecte en tant qu'être humain, indépendamment de ses qualités ou de ses accomplissements, et le respect conditionnel qui prend en compte la corrélation entre les standards personnels de compétence, de morale, d'excellence, d'un individu et son sentiment d'accomplissement face à ces standards.

2 Théories multidimensionnelles

James (1890) faisait déjà part dans son œuvre de 3 significations du soi :

- Le Soi matériel est issu de ce qui nous est propre, comme le corps, les vêtements, les possessions : « Le corps est la plus grande partie du Soi matériel en chacun de nous ».
- Le Soi social provient de la reconnaissance par les autres de nos rôles au sein de la société : chaque individu possède autant de Soi social que d'individus qui le reconnaissent.
- Le Soi Spirituel émane des valeurs, idéaux, attitudes de l'individu et de sa perception de son identité.

Coopersmith (1967), quant à lui, fut l'un des premiers auteurs à présenter l'estime de soi comme une combinaison multidimensionnelle. « L'estime de soi n'est pas une réalité psychologique une et indivisible, c'est un système multidimensionnel et hiérarchisé qui correspond à une multitude d'impressions, de sentiments relatifs à différents domaines du vécu quotidien. » (Shavelson & al., 1976). Selon Tap (1998, p.27), « la personne a des identités multiples, chacune associée à un rôle (de sexe, d'âge, scolaire, familial, professionnel), à des pratiques et des lieux de vie ». En fonction de chacun de ces rôles,

l'individu aurait alors un niveau d'estime de soi différent. Harter (1988)¹⁶ adopte à peu près ce point de vue lorsqu'elle écrit que : « l'estime de soi ne constitue pas un objet psychologique unique : ce concept renverrait au contraire à une multiplicité de perceptions, relatives à différents domaines de l'expérience quotidienne, où l'individu est confronté à ses propres capacités, ses propres compétences ».

Mais ces différentes dimensions n'ont pas la même importance pour chacun : l'estime de soi résulte de la combinaison de la compétence que s'attribue une personne dans un domaine précis mais aussi, et surtout, de l'importance qu'elle accorde à celui-ci (ibid.). Bandura (1977) soutient cette théorie en décrivant le sentiment d'auto-efficacité comme « la croyance d'une personne en sa capacité à réaliser une tâche dans une activité précise ». Il indique que c'est l'évaluation de ses aptitudes dans des domaines particuliers qui peuvent favoriser ou défavoriser l'estime de soi. Il existe des domaines qui favorisent ou défavorisent l'estime de soi. Par exemple, un individu s'évaluant mauvais en mathématiques mais qui n'accorde pas d'importance à cette activité ne tirerait pas de conclusion négative sur sa valeur personnelle. Inversement, une personne pourrait s'estimer compétente professionnellement, et en tirer une valeur négative par la nature de son activité (huissier, tireur d'élite, prostitution,...) (ibid.).

Les théories multidimensionnelles rappellent l'instabilité de l'estime de soi en considérant différentes estimes de soi en fonction de domaines particuliers (Bandura, 2002)¹⁷. L'estime de soi n'est alors pas fluctuante globalement, mais dans ses différentes dimensions (physique, sociale, professionnelle,...).

D'autres auteurs ont mis en valeur la multi-dimensionnalité de l'estime de soi en utilisant d'autres typologies. Selon Martinot (1995), la valeur de soi est l'ensemble des éléments qui nous définissent composé des attitudes, des croyances et des sentiments que les personnes ont d'elles-mêmes. C'est un système multidimensionnel défini par trois composantes : cognitives, affectives et relationnelles. André et Lelord (1999), bien que médecins

¹⁶ Cité par Pierrehumbert, (1992, p.181)

¹⁷ Opus cité note 4

psychiatres, ont une approche moins scientifique de ce concept quand ils écrivent que « l'estime de soi repose sur trois ingrédients : la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi » et que « le bon dosage de ces trois dimensions est indispensable pour une bonne estime de soi ».

3 Une estime de soi générale et des dimensions spécifiques à chacun

Coopersmith (1967) présente l'estime de soi générale comme la somme des estimes de soi spécifiques mais Harter (1988) met l'accent sur l'importance de conceptualiser l'estime de soi générale comme un construit qui se mesure non pas en additionnant l'ensemble des jugements de l'individu dans divers domaines spécifiques du soi, mais en posant une série de questions indépendantes qui l'évaluent directement.

Chapitre 3 MESURE DE L'ESTIME DE SOI

I s'agit dans ce chapitre de présenter les principales échelles d'estime de soi publiée depuis le début des années 60 jusqu'à nos jours et d'en présenter les spécificités afin de faire un choix éclairé lors de l'enquête terrain qui suivra.

1 ROSENBERG: SELF-ESTEEM SCALE (CF. ANNEXE A ET ANNEXE B)

Publiée en 1965, l'échelle d'estime de soi de Rosenberg a été traduite en français et validée en 1990 par Vallières et Vallerand. A caractère unidimensionnel, elle évalue l'estime de soi globale des sujets. Cette échelle se compose de seulement 10 items destinés à évaluer à quel point l'individu se considère comme une personne de valeur, possède un certain nombre de belles qualités, a une attitude positive à l'égard de lui-même et ne se considère pas en échec (Vallières & Vallerand, 1990). Les 10 items sont présentés sous forme de phrases simples (« je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) à n'importe qui d'autre » ou « Tout bien considéré, je suis portée à me considérer comme un(e) raté(e) ») pour lesquelles l'individu doit indiquer s'il est « tout à fait en désaccord », « plutôt en désaccord », « plutôt en accord » ou « tout à fait en accord ».

2 FITTS: TENNESSE SELF-CONCEPT SCALE (CF. ANNEXE C)

La Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1965) est une échelle d'évaluation multidimensionnelle qui donne un résultat global d'estime de soi. Elle a été traduite en français et validée par Toulouse (1968)¹⁸. Le concept de soi est mesuré selon les cadres de référence interne et externe du sujet. Le cadre interne concerne l'identité, la satisfaction de soi et le comportement alors que le cadre externe concerne la perception de l'individu en relation avec l'extérieur selon cinq dimensions : le soi physique, le soi moral ou éthique, le soi personnel, le soi familial et le soi social. L'instrument est composé de 100 items : le sujet répond aux énoncés sur une échelle de type Likert de 1-« complètement faux » à 5-« complètement vrai ».

-

¹⁸ Cité par Lamothe & Tétreau (1984)

3 COOPERSMITH: SELF-ESTEEM INVENTORY (SEI) (Cf. ANNEXE D)

L'inventaire de Coopersmith (1967) propose 4 scores différents : l'estime de soi globale, l'estime de soi sociale, l'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire (ou professionnelle). Le SEI attribue également un score total d'estime de soi qui correspond à la somme des scores des quatre échelles. Il se compose de 58 items avec échelle nominale à 2 catégories : « me ressemble » ou « ne me ressemble pas ». Ce test existe également en version abrégée de 25 items, sur le même fonctionnement. Cet instrument de mesure est l'un des plus utilisés par les chercheurs anglophones grâce à la brièveté de passation mais est critiqué pour son évaluation trop globale des sentiments positifs ou négatifs.

4 HARTER: SELF PERCEPTION PROFIL (CF. ANNEXE E)

Susan Harter a construit plusieurs échelles de mesure de la perception de soi, de la valeur de soi, de la perception de soi physique et de l'estime de soi. En révisant et étendant l'échelle Perceived Compétence Scale for Children (Harter, 1982) et sa sous-échelle Global Self-Worth Scale, Harter a construit l'échelle Self-Perception Profile for Children (SPPC) (Harter, 1985) et l'échelle Self-Perception Profile for Adolescent (SPPA) (Harter, 1988). La SPPA est la version pour adolescents de Harter, elle est conçue pour évaluer 9 dimensions de l'estime de soi : compétence cognitive, compétence physique, acceptation sociale, apparence physique, conduite, compétence au travail, amitié proche, séduction, valeur propre. Chaque dimension est évaluée à l'aide de 5 items, soit 45 items. Le SPPA a été traduit en version canadienne-française par Bouffard et al. (2002). Chaque item est proposé sous forme de deux phrases contradictoires pour lesquelles l'individu doit tout d'abord choisir de quel coté il se situe puis il doit choisir entre « vraiment comme moi » ou « à peu près comme moi » Par exemple : « Certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école MAIS d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment » ou « Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis MAIS d'autres trouvent que c'est facile ».

5 HEATHERTON & POLIVY: STATE SELF-ESTEEM SCALE

Cette échelle est unique en son genre car elle permet de mesurer l'estime de soi à un instant T (Heatherton & Polivy, 1991). Elle est étroitement liée avec les théories situationnistes selon lesquelles l'estime de soi est un état instable.

6 BATTLE: CULTURE FREE SELF-ESTEEM SCALE (CF. ANNEXE F)

Ce test créé en 1992 par Battle se présente sous la forme de 40 questions fermées auxquelles le sujet doit répondre par oui ou par non. Il a pour avantage de s'adapter à des individus de toutes cultures, occidentales ou non.

7 ÉCHELLE TOULOUSAINE D'ESTIME DE SOI (ETES) (CF. ANNEXE G)

L'Échelle Toulousaine de l'Estime de Soi est le fruit de recherches collectives (Oubrayrie & al., 1994) et s'est inspirée d'échelles déjà existantes (Coopersmith, 1967; Harter, 1982; Rosenberg, 1965). Elle propose 60 items qui mesurent l'estime de soi générale ainsi que l'estime de soi émotionnelle, scolaire, physique et future et sociale:

- émotionnel : représentation que le sujet a du contrôle de ses émotions et de la maitrise de son impulsivité ;
- scolaire : représentation des attitudes, comportements, performances scolaires ;
- social : représentation des interactions avec les autres et sentiment d'être reconnu socialement ;
- physique: représentations de l'apparence physique, au regard du point de vue des autres, représentations des performances et aptitudes sportives, sentiment de plaire;
- futur : représentation de soi à venir.

8 Duclos, Laporte & Ross: Questionnaire sur l'estime de soi (Cf. Annexe H)

Ce questionnaire rédigé en 1995 est composé de plusieurs parties : les 4 premières (physique, familial, social, scolaire) proposent 5 items qui doivent être évalués sur une échelle nominale (toujours, souvent, parfois, rarement). La dernière partie concerne l'estime de soi globale et propose 10 items évalués sur la même échelle. Ce questionnaire est destiné à l'auto-administration par les adolescents et propose une interprétation en fonction du total de points obtenus.

Chapitre 4 ESTIME DE SOI EN MILIEU SCOLAIRE

1 ESTIME DE SOI DES LYCÉENS

ous l'avons vu précédemment, la dimension scolaire peut être considérée comme l'une des dimensions de l'estime de soi. Certains auteurs se sont demandé quel était le poids de cette dimension sur l'estime globale de soi. Seidah et al. (2004) dans leur étude sur un échantillon de 1 427 élèves âgés de 12 à 17 ans, ont démontré que le domaine de la compétence scolaire et que celui de l'apparence physique ont un impact égal et très fort sur l'estime de soi globale à l'adolescence. Dans cette même étude, les auteurs nous indiquent que les élèves les plus âgés ont des scores d'estime de soi plus faible que les adolescents les plus jeunes.

Chouinard et al. (1999) ont montré que les garçons de leur étude avaient des résultats en mathématiques plus faibles que ceux des filles mais que leurs perceptions de compétence dans ce domaine étaient supérieures à celles des filles. Bolognini et al. (1996) soulignent également que, généralement, les filles sont plus sévères et critiques que les garçons dans leur évaluation d'elles-mêmes. Cette différence de niveau d'estime de soi en fonction du sexe des adolescents a été vérifiée par Fourchard et Courtinat-Camps (2013) dans une étude réalisée auprès de 579 sujets âgés de 11 à 17 ans scolarisés de la sixième à la troisième en combinant l'utilisation de deux instruments de mesure : l'échelle d'estime de soi de Rosenberg et l'Inventaire du Soi Physique. La conclusion est sans appel : « les garçons ont un score d'estime de soi significativement plus élevé que les filles ». Ils précisent alors que chez les garçons, la dimension concernant l'apparence physique est prédominante alors que chez les filles, c'est la dimension globale de l'estime de soi.

L'influence du comportement parental sur les variations d'estime de soi diffère également en fonction du sexe de l'adolescent. Une étude américaine réalisée sur 338 élèves a mis en évidence que chez les garçons, seules les éloges de leurs parents ont un impact sur leur niveau d'estime de soi alors que chez les jeunes filles, une bonne communication parents/enfant liée à des comportements affectueux l'influence aussi positivement (Felson & Zielinski, 1989).

Les résultats d'une étude récente réalisée auprès de près de 2000 étudiants (Estingoy & al., 2013) montre que les jeunes adultes sont plus sensibles que le reste de la population à une

forte baisse d'estime de soi. En effet, près d'un étudiant sur cinq présente un score d'estime de soi très faible et ce phénomène est accentué chez les plus jeunes d'entre eux. Chez les adolescents, « tout ce qui met en péril l'estime de soi peut déclencher une conduite agressive voire violente. L'enseignant est un adulte de référence dont la mission est de faire partager certaines valeurs pour que les élèves adoptent des conduites responsables et respectueuses d'eux-mêmes et des autres. »¹⁹ C'est alors que le rôle de l'École et de l'enseignant devient essentiel : favoriser l'estime de soi des lycéens, c'est contribuer au développement de bonnes conditions de travail pour tous au sein de l'établissement.

En effet, l'enquête « Jeunes 2002 » (Caille & O'Prey, 2005), réalisée auprès de 12 593 jeunes montre l'importance de l'institution scolaire dans le développement des adolescents. Ces lycéens ont été interrogés au sujet de leur établissement sur 6 critères (la discipline, l'aide aux élèves en difficulté, les relations entre élèves, la sécurité, la sélection et la bonne réputation de l'établissement) et une relation étroite entre forte estime de soi et perception positive du lycée a été établie.

2 LIEN ESTIME DE SOI / PERFORMANCE SCOLAIRE

Le lien entre l'estime de soi et la performance scolaire a été mis en évidence par plusieurs études rapportées par Pierrehumbert et al. (1987) et, plus récemment, par une étude auprès de 128 élèves en classe de sixième, en réussite ou en difficulté scolaire (Salamon & al., 2013). En revanche, le sens de causalité n'est pas flagrant : est-ce la performance scolaire qui crée une estime de soi élevée ou une estime de soi élevée qui permet d'atteindre de bons résultats scolaires ? Est-ce un lien circulaire ? Selon Harter (1998)²⁰, c'est un lien linéaire dans lequel la performance scolaire augmente l'estime de soi alors que l'échec la diminue. Selon d'autres auteurs (Scariot, 2000 ; Martinot, 2001)²¹, c'est l'estime de soi élevée qui engendre la performance scolaire. En effet, Felson & Zielinski (1989) ont montré qu'une bonne estime de soi favorise les apprentissages chez les adolescents et Caille et

¹⁹ BROSSAIS E. *L'autorité du professeur*. Cours de Master 2 MEEF HR, ESPE de Toulouse, Université de Toulouse 2, 2014.

²⁰ Opus cité note 5

²¹ Cités par Dozoт & al. (2009)

O'Prey (2005) ont montré que pour des jeunes en fin de lycée, l'estime de soi influence la réussite scolaire ultérieure au baccalauréat.

Marsh et Parker (1984), quant à eux, soulignent une conception circulaire de la relation estime de soi / performance. Ces résultats ont été nuancés par Pierrehumbert et al. (1998) qui soulignent qu'un élève redoublant n'a pas forcément une estime de soi amoindrie. En effet, ces élèves se sentent plus à l'aise car le contexte leur est familier. De plus, ils montrent dans cette étude que les élèves bénéficiant d'un dispositif pédagogique alternatif ou d'un changement de filière au lieu du redoublement augmentent leur estime de soi. Mais l'estime de soi, sans influencer de façon significative les résultats scolaires, peut être un bon indicateur de la manière dont un élève va réagir face à son premier échec scolaire (Bariaud & Bourcet 1998).

Comme le soulignent deux études de Crocker et al. (2002, 2003), le contexte solaire est particulièrement favorable à la mise en évidence des fluctuations de l'estime globale de soi. Face à des situations d'échecs, des mécanismes de défense sont mis en place et peuvent entrainer des effets collatéraux dans le domaine scolaire. Par exemple, un mécanisme d'évitement (ne pas se présenter à un examen) peut avoir un effet positif sur l'estime de soi tout en ayant des conséquences négatives sur la performance scolaire. Ou encore, privilégier des comparaisons avec des élèves jugés moins bons que soi permet de maintenir une bonne estime de soi mais ne permet pas de mettre en place de stratégies pour progresser (Martinot, 2005)²².

Cependant, c'est au moment du baccalauréat que les différences entre lycéens se mesurent le mieux :

« Les jeunes qui ont la plus grande confiance en eux sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats au baccalauréat » mais « les jeunes dotés de l'image sociale la plus favorable représentent 38 % des candidats qui ont échoués mais ne constituent qu'un peu plus du quart de ceux qui ont réussi à l'examen avec mention » (Caille & O'Prey, 2005).

²² Ibid.

La dimension sociale et la dimension scolaire aurait donc toutes deux un impact inversé sur le niveau d'estime de soi des bacheliers.

3 ESTIME DE SOI ET ORIENTATION SCOLAIRE

« L'orientation vers une section professionnelle s'accompagne souvent d'un désintérêt pour les études, nourri par une vision négative de soi-même. » (De Besses, 2007) Au cours de leurs études en lycée professionnel ou pendant la période d'insertion professionnelle, certains jeunes montrent une faible motivation, un découragement, ou sont en quête d'un emploi quelconque.

Cependant, l'enquête « Jeunes 2002 » (Caille & O'Prey, 2005) a présenté des résultats quelque peu différents. En effet, dans le domaine social ou physique, « l'estime de soi du jeune est toujours plus faible quand il est scolarisé en première ou terminale scientifiques, alors que ce sont les jeunes dans les situations scolaires moins favorables qui s'apprécient le plus positivement ». En effet, plus de 50 % des lycéens professionnels appartiennent au 33 % de jeunes ayant l'estime de soi physique la plus élevée et cette proportion est proche de 45 % pour l'estime de soi sociale (contre 34 % pour les lycéens scientifiques). Ces résultats sont à pondérer avec les autres composantes de l'estime de soi.

A. Sen (1999)²³, insiste sur l'importance de l'équipe éducative qui doit permettre à l'élève de tirer partie des ressources scolaires pour augmenter son estime de soi et faciliter son insertion professionnelle. Très fréquemment, l'appréciation négative de leurs résultats scolaires induit chez les jeunes une appréciation négative d'eux-mêmes. Ils ont intériorisé le regard que les enseignants portent sur eux. Amener l'élève à se projeter dans une vision positive de ce que peut lui apporter sa scolarité est un enjeu éducatif majeur pour les lycées professionnels (De Besses, 2007).

²³ Cité par De Besses (2007)

Concernant les études supérieures, en revanche, « le lien entre confiance en soi et ambition dans l'enseignement supérieur semble assez prononcé » (Caille & O'Prey, 2005). Plus les lycéens (généraux) ont une forte estime de soi, plus leurs projets d'études supérieures sont longs et ambitieux. De plus, selon Dony (2007)²⁴ une estime de soi élevée permet de faciliter la décision d'orientation que l'on sait parfois très difficile pour les adolescents ou les jeunes adultes et Creed et al. (2005) ont montré qu'une estime de soi faible engendre « l'indécision vocationnelle ».

4 ESTIME DE SOI ET ORIENTATION PROFESSIONNELLE

En 1980, deux auteurs anglais ont mesuré l'estime de soi de 5251 lycéens en 1980 et ont réinterrogé ces mêmes lycéens en 1987 au sujet de leur condition d'emploi. Il est apparu que les lycéens présentant une faible estime de soi avaient plus de chance d'être chômeurs et que cette relation était plus nette pour les garçons (Dooley & Prause, 1997).

Kellerhals et al. (1992), quand à eux, mettent en évidence le fait que l'estime de soi est « un facteur déterminant dans le choix professionnel des jeunes », plus particulièrement chez les jeunes de milieux populaires qui ne sont pas « naturellement destinés par leur milieu à poursuivre de longues études ».

-

²⁴ Opus cité note 12

Chapitre 5 SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE

Nous venons de le voir, il n'existe pas de définition universelle de l'estime de soi. Les différentes théories sont synthétisées dans le schéma ci-dessous.

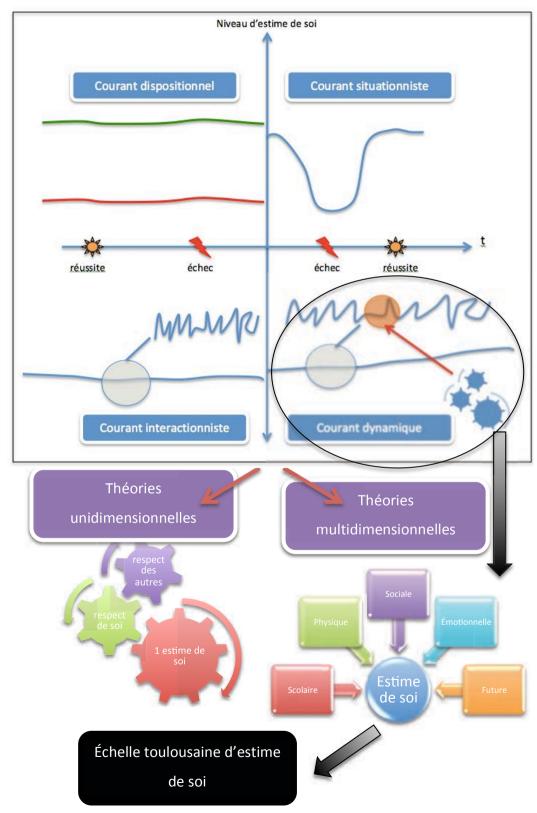


Figure 5 : Synthèse du cadre de référence

Cette revue de littérature nous permet donc de choisir l'approche conceptuelle qui servira à notre étude. Nous avons choisi de retenir la définition de l'estime de soi de Oubrayrie et Lescarret (1997) : « l'estime de soi représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées. » Parallèlement, les auteurs de cette définition décrivent l'estime de soi comme l'adéquation de cinq composantes : physique, future, sociale, scolaire et émotionnelle. C'est cette multi-dimensionnalité très intéressante dans le cadre de notre étude qui nous a poussés vers ce choix.

Chapitre 6 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE

estime de soi est donc un élément essentiel pour la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes, c'est pourquoi il est primordial de mettre en œuvre des actions éducatives ayant pour but de favoriser celle-ci auprès de tous les élèves. En hôtellerie-restauration, dans tous les cursus, du CAP au Master, les stages sont des éléments importants pour les élèves : ils structurent le rythme de l'année scolaire et servent souvent de base pour des actions éducatives transversales (réalisation d'un CV, exposés en langues étrangères,...).

Au lycée des métiers de l'hôtellerie et du tourisme du Val de Loire, près de 10 % des élèves ont l'opportunité d'effectuer une de leurs périodes de formation en entreprise à l'étranger, et cette proportion s'accentue largement en première technologique (50 %, uniquement en Europe) ainsi qu'en STS Hôtellerie-Restauration (31 %, dans le monde entier) et en STS Responsable de l'hébergement pour lequel le stage à l'étranger est obligatoire²⁵. Il en va de même au lycée hôtelier de La Rochelle dans lequel environ un tiers des STS Hôtellerie-Restauration effectue son stage hors de nos frontières.

²⁵ Delestre F. *Statistiques stages Imht Blois* [message électronique]. Elisabeth Camilotte, 13 mars 2013, communication personnelle.

Nous avons retenu la caractéristique multidimensionnelle de l'estime de soi pour formuler la problématique de notre mémoire : En quoi les stages à l'étranger peuvent-ils avoir une influence sur l'estime de soi des élèves en hôtellerie-restauration ?

Dans une étude de Lavinal et al. (2007), plus d'un tiers des étudiants d'IUT interrogés après leur stage à l'étranger s'estimait « plus ouvert, plus curieux, plus assuré », « plus sûr de lui » et, « sur le plan personnel, la majorité a le sentiment d'avoir acquis plus d'autonomie, de confiance en soi ». Le voyage, à l'étranger ou non, qui peut aussi faire aussi partie du processus de période de formation en entreprise, « participe à la formation des élites aux niveaux linguistique, culturel, artistique et personnel » ²⁶. Si ces domaines sont considérés comme importants par l'élève, alors son estime de soi sera renforcée.

Pour notre mémoire, nous avons étudié l'influence des stages à l'étranger sur les élèves de STS « hôtelières ». Par STS hôtelières nous entendons les STS responsable de l'hébergement à référentiel commun européen ainsi que les STS hôtellerie-restauration.

Nous émettons alors l'hypothèse suivante : les stages à l'étranger ont une influence positive sur l'estime de soi des élèves scolarisés en STS hôtelières.

Ce mémoire présente donc un intérêt dans le champ des sciences de l'éducation.

•

²⁶ CINOTTI Y. *Sociologie du tourisme*. Cours de Master 1, département hôtellerie-restauration, IUFM Midi-Pyrénées, Université Toulouse II – Le Mirail, 2013.

Partie 2 ÉTUDE DE TERRAIN

Chapitre 1 MÉTHODOLOGIE

fin de vérifier l'impact des stages à l'étranger sur l'estime de soi des élèves en hôtellerie-restauration, une étude quantitative a été menées en deux temps : l'une avant le départ en stage des élèves, l'autre après. Le but étant d'établir un comparatif des niveaux d'estime de soi avant/après le stage.

Nous avons considéré que la plupart des stages se déroulent en été, le premier a donc été administré au mois d'avril, le second en septembre.

1 Création du Questionnaire

C'est à partir de l'étude de la littérature que le questionnaire a été construit. En effet, nous avons choisi d'utiliser l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (Oubrayrie & al., 1994) car elle permet de mesurer l'estime de soi dans ses différentes dimensions (émotionnelle, sociale, scolaire, physique et future), ce qui semble très intéressant pour notre étude. En effet, la dimension scolaire et la dimension future (peu fréquentes dans les autres échelles) nous ont paru très intéressantes dans le cadre d'une étude sur des élèves de STS. Cette échelle est donc composée de 5 scores distincts, exprimés sur 60 et d'un score global, exprimé sur 300.

De plus, le codage avec des items à points positifs et négatifs paraît assez simple à réaliser et à analyser. Enfin, cette échelle a été rédigée en français et validée par diverses études postérieures. Nous avons ensuite croisé les résultats de niveaux d'estime de soi avec les variables présentées en Annexe I.

2 ADMINISTRATION

Il a été choisi de recourir à un questionnaire en ligne. Le lien du questionnaire a ensuite été envoyé à tous les lycées hôteliers de France. Il était demandé aux professeurs de transmettre ce dernier à leurs élèves.

3 TAUX DE RÉPONSE

Le taux de réponse a été très faible. En effet, la majorité des élèves ayant répondu proviennent des académies de Toulouse, Aix-Marseille et Paris. Ces trois académies dans lesquels nous avions des contacts personnels en lycée hôtelier. Nous pensons que les deux raisons qui ont affecté le taux de réponse sont : la longueur du questionnaire (environ 20 minutes) et le fait que la plupart des professeurs contactés n'ont pas porté d'intérêt au sujet et n'ont donc pas transmis à leurs élèves. Nous avons reçu 54 réponses à notre premier questionnaire, dont 36 exploitables et 36 réponses au second, dont 29 exploitables.

La grille de réponses brutes aux deux questionnaires est disponible à l'URL :

- http://tinyurl.com/osz2zcs pour le premier questionnaire
- http://tinyurl.com/l89zgqw pour le second questionnaire

Chapitre 2 PROFIL DES RÉPONDANTS

1 QUESTIONNAIRE 1 : AVANT LE DÉPART EN STAGE

es lycéens ayant répondu au premier questionnaire sont tous scolarisés en section de ■technicien supérieur : 24 (2/3) en STS Responsable de l'hébergement à référentiel commun européen et 12 (1/3) en STS Hôtellerie-restauration. La grande disparité entre les garçons (11) et les filles (25, soit près de 70 %) s'explique peut-être en partie par la forte proportion de filles inscrites en STS Responsable de l'hébergement. Bien qu'aucune statistique n'existe à ce sujet, c'est un constat réalisé par la plupart des professeurs de cette filière.

Plus de 60 % de ces jeunes adultes souhaitent poursuivre leurs études après l'obtention de leur BTS, contre 30 à 40 % en moyenne, tous BTS confondus²⁷. Ceci démontre donc une certaine ambition de la part de ces lycéens qui s'exportent dès leur premier stage « long ». Cette ambition est confirmée par la forte volonté de travailler à l'étranger après la fin de leurs études : 29 élèves (soit 80 %) envisagent une carrière à l'international.

Enfin, la plupart des répondant appartient à la tranche d'âge « normale » pour un élève de 1^{ère} année STS, comme le montre le graphique ci dessous.

²⁷ Onisep, Poursuite d'études, projet, insertion, emploi, [en ligne] Consulté le 26 février 2014 http://conferencenumerique.onisep-poitiers.fr/index.php?p=domaine&dom=5&sousdom=12&domtrans=&onglet=4>

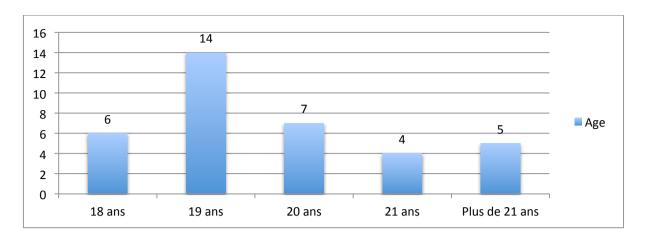


Figure 6 : Age des répondants - Questionnaire 1

2 QUESTIONNAIRE 2 : APRÈS LE STAGE

Les lycéens ayant répondu au second questionnaire sont moins nombreux que les précédents et la proportion entre les différentes sections s'est égalisée : sur les 29 répondants exploitables, 14 (près de 50 %) sont en STS responsable de l'hébergement à référentiel commun européen et 15 en STS hôtellerie-restauration.

En revanche, la même disparité filles/garçons s'observe : 23 filles (près de 80 %) pour 6 garçons. De même, les élèves ayant répondu au second questionnaire paraissent aussi ambitieux que ceux qui ont répondu au premier questionnaire : 18 envisagent de poursuivre leurs études, soit environ 60 %. Enfin, 25 lycéens affirment vouloir travailler à l'étranger après l'obtention de leur diplôme, soit plus de 85 %.

La répartition des âges est aussi cohérente. En effet, l'âge des répondants correspond à l'âge attendu d'élèves en début de 2^{ème} année STS.

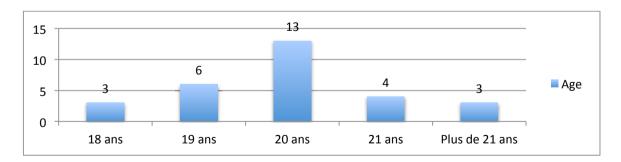


Figure 7 : Age des répondants - Questionnaire 2

Par la confrontation des profils des répondants, nous nous sommes assuré de la cohérence de notre échantillon. En effet, les réponses étant anonymes, nous n'avions pas la possibilité de questionner les mêmes lycéens.

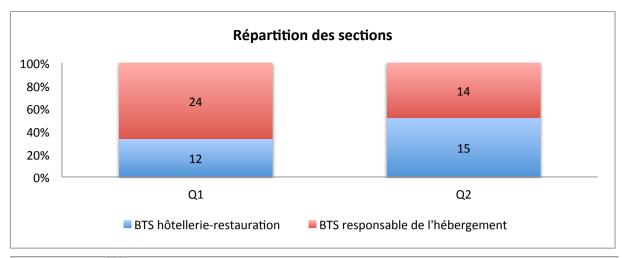


Figure 8 : Nombre d'élèves par section

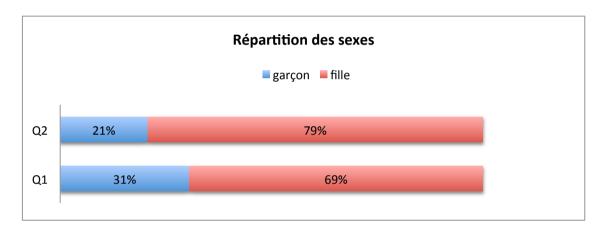


Figure 9 : Répartition des sexes

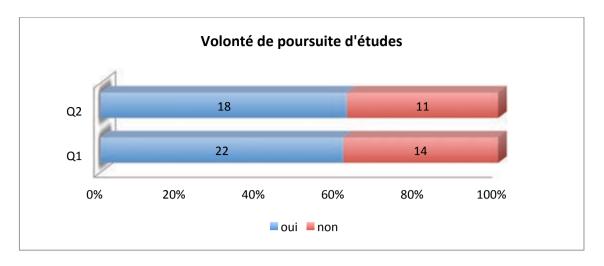


Figure 10 : Volonté de poursuivre leurs études

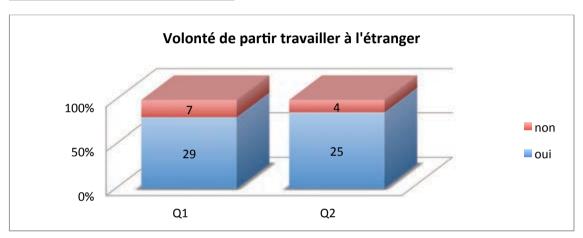


Figure 11 : Volonté de partir travailler à l'étranger

Ces graphiques nous permettent d'établir une similarité entre les deux échantillons, ce qui rend cohérent le comparatif entre les deux groupes.

Chapitre 3 Typologie des stages

A fin de pouvoir analyser au mieux nos résultats, nous pensons important d'étudier les différents types de stages réalisés par les lycéens.

1 QUESTIONNAIRE 1

Les répondants avaient la possibilité de faire plusieurs choix concernant les services intégrés durant le stage. Sur les 36 répondants, seulement 8 (22 %) n'envisageaient d'occuper qu'un seul service durant les 4 mois de stage. Pour les autres, nous constatons une forte part du département « hébergement », due à la présence des STS responsable de l'hébergement, ainsi qu'un faible taux d'élève ayant intégré les cuisines des établissements (seulement 6 %). De plus, 20 élèves envisageaient d'être amenés à encadrer du personnel, soit 55 %.

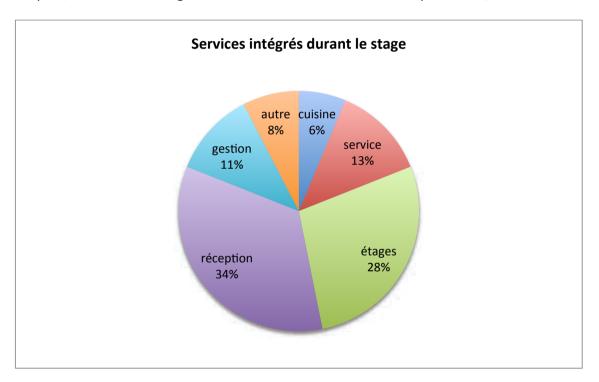


Figure 12 : Services intégrés durant le stage - Questionnaire 1

Nous constatons aussi que 20 élèves (55 %) vont réaliser leur stage dans un hôtel 4*, 7 (près de 20 %) dans un hôtel 5* ou un palace, les autres dans des complexes hôteliers, des hôtels-clubs ou des restaurants.

Concernant les destinations de départ, une grande majorité des élèves réalisent leur stage en Europe. Le pays le plus représenté est l'Espagne avec 13 élèves puis la Belgique avec 5 élèves. Nous interprétons ces résultats par la proximité géographique (Espagne) et la langue commune (Belgique).

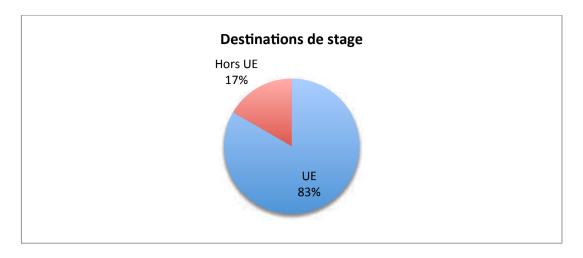


Figure 13: Destinations de stage - Questionnaire 1

En revanche, nous constatons une forte disparité de missions confiées par l'entreprise entre les stagiaires dans des établissements Européens et les autres stagiaires. En effet, 60 % des élèves intégrés dans une entreprise de l'Union Européenne pensent être amenés à encadrer du personnel alors que seulement 1/3 des élèves partant dans un autre pays du monde y sera amené.

Concernant la recherche de stage, seulement 42 % des lycéens interrogés ont trouvé leur stage seul. Cette proportion est équivalente entre les élèves de STS Responsable de l'hébergement et de STS Hôtellerie-Restauration. Les élèves qui ont trouvé leurs stages euxmêmes sont plutôt partis vers des destinations « proches » alors que tous les stages hors de l'Union Européenne ont été trouvé par les établissements.

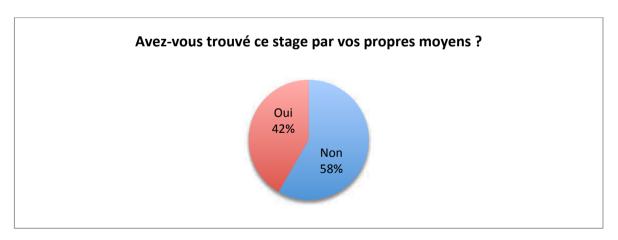


Figure 14 : Autonomie dans la recherche de stage - Questionnaire 1

Enfin, ¼ des élèves ne connaissaient pas la langue du pays avant de partir. Ceux-ci ont obtenu des stages en Italie, République Tchèque ou en Estonie.



Figure 15 : Connaissance de la langue du pays - Questionnaire 1

2 QUESTIONNAIRE 2

Concernant le deuxième questionnaire, le même constat est fait : plus de la moitié des répondants ont occupé un poste en hébergement. De plus, 11 élèves (38 %) n'ont occupé qu'un seul service durant leur stage et 18 élèves, soit 62 %, ont été amenés à encadrer du personnel.

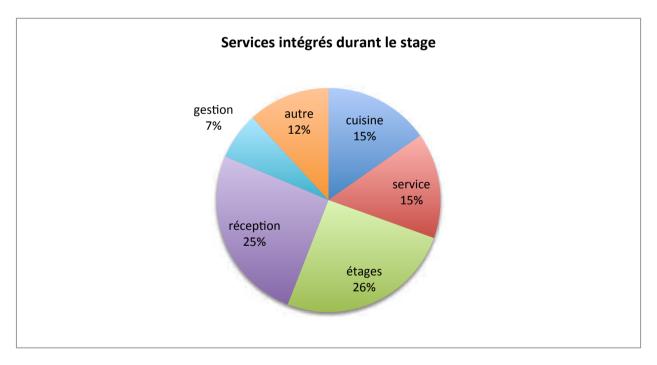


Figure 16 : Services intégrés durant le stage - Questionnaire 2

Concernant les établissements d'accueil, 16 élèves ont été dans un 4*, 8 dans un 5*, les autres dans un complexe hôtelier ou un restaurant traditionnel.

A nouveau, les pays les plus représentés ont été l'Espagne et la Belgique et un peu plus d'1/4 (28 %) des stagiaires sont partis hors de l'Union Européenne.

Ces derniers ont finalement eu la possibilité d'encadrer du personnel. En effet, 75 % y ont été amené durant leur stage contre 57 % pour les stagiaires en Europe.

De même, 41 % des élèves ont trouvé leur stage seul.

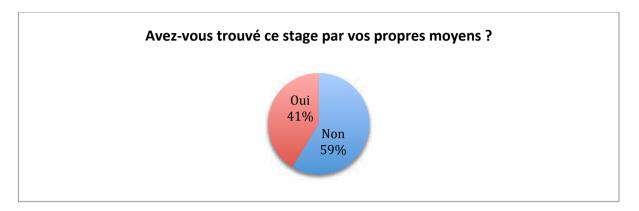


Figure 17 : Autonomie recherche de stage - Questionnaire 2

Enfin, 28 % des élèves ne connaissaient pas la langue du pays avant de partir. Ceux-ci sont partis en République Tchèque, en Malaisie ou en Chine.



Figure 18 : Connaissance de la mangue du pays - Questionnaire 2

Ces résultats nous permettent d'établir une similarité entre les deux échantillons, ce qui rend cohérent le comparatif entre les deux groupes.

Chapitre 4 RÉSULTATS

1 AUGMENTATION CLAIRE DE L'ESTIME DE SOI

Tableau 1 : Comparaison estime de soi échantillon global

Composante	globale	émotionnelle	sociale	scolaire	physique	future
Questionnaire 1	209,83	41,25	46,42	38,03	40,56	43,58
Questionnaire 2	215	44,27	46,52	39,45	41,69	43,07
Évolution	2,46 %	7,32 %	0,22 %	3,73 %	2,79 %	-1,17 %

I est clair que les résultats d'estime de soi ont évolué durant le stage des élèves interrogés. En effet, on constate une hausse de 2,26 % de l'estime de soi globale de ces lycéens. Cette hausse n'est pas répartie de manière égale selon les diverses composantes. En effet, la hausse la plus spectaculaire est celle du score d'estime de soi émotionnelle avec un bond de 7,32 % en seulement 4 mois. En revanche, l'estime de soi sociale n'a que très peu augmenté avec un score en hausse de seulement 0,22 % et l'estime de soi future a baissé de 1,17 %.

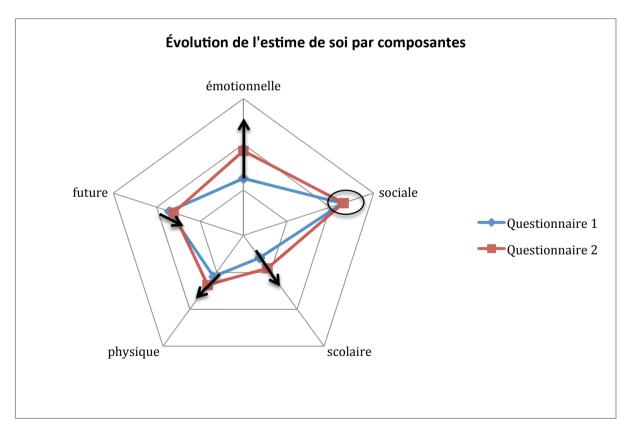


Figure 19 : Évolution des composantes de l'estime de soi

Grâce à ce graphique, nous pouvons aussi bien visualiser les composantes les plus « fortes » chez ces élèves qui partent en stage à l'étranger. En effet, la composante sociale, malgré son

évolution quasi-nulle, obtient le meilleur score comparé à toutes les autres composantes. Les élèves qui acceptent ou décident de partir à l'étranger auraient donc déjà de bonnes représentations sur leurs aptitudes à communiquer avec autrui et à s'intégrer dans de nouveaux groupes sociaux. Nous pouvons aussi constater grâce à ce radar que les composantes physiques et scolaires sont en retrait.

2 ESTIME DE SOI ET VARIABLES DÉMOGRAPHIQUES

2.1 DES GARÇONS PLUS « CONFIANTS », DES FILLES PLUS « SENSIBLES »

Pour les deux échantillons, nous avons remarqué une estime de soi générale plus élevée chez les garçons que chez les filles. Cela corrobore les résultats de Fourchard et Courtinat-Camps (2013) présentés dans la revue de littérature.

2.1.1 QUESTIONNAIRE 1

Tableau 2 : Estime de soi et sexe des répondants – Questionnaire 1

Questionnaire 1	Globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Un homme	213,45	42,18	39,55	45,91	41,64	44,18
Une femme	208,24	40,84	37,36	46,64	40,08	43,32

Chez nos répondants au premier questionnaire, il existe une disparité entre les scores d'estime de soi des garçons interrogés et celui des filles. En effet, les garçons présentent une estime de soi globale supérieure de 2,5 % aux filles. Cette disparité s'observe sur 4 des 5 composantes mesurées de l'estime de soi. En effet, les garçons obtiennent des scores supérieurs aux filles sur l'estime de soi émotionnelle (+3,3 %), scolaire (+5,8 %), physique (+3,9 %) et future (+2 %). En revanche, les filles présentent un score supérieur en terme d'estime de soi sociale (+1,6 %).

2.1.2 QUESTIONNAIRE 2

Tableau 3 : Estime de soi et sexe des répondants - Questionnaire 2

Questionnaire 2	Globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Un homme	216,17	45,67	40,83	46,33	42	41,33
Une femme	214,70	43,91	39,09	46,57	41,61	43,52

De même, les répondants au second questionnaire de sexe masculin présentent des résultats d'estime de soi générale plus élevés que ceux de sexe féminin (+0,68 %). Les femmes présentent une estime de soi sociale et future plus élevée alors que les hommes ont toujours de meilleurs scores sur les autres composantes.

2.1.3 ÉVOLUTION

Tableau 4 : Estime de soi des garçons - Évolution

Garçons	Globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Avant	213,45	42,18	39,55	45,91	41,64	44,18
Après	216,17	45,67	40,83	46,33	42	41,33
Évolution	1,27 %	8,27 %	3,24 %	0,91 %	0,86 %	-6,45 %

Après le stage, chez les garçons, on constate une forte hausse d'estime de soi émotionnelle (+8,27 %) ainsi qu'une hausse significative de l'estime de soi scolaire (+3,24 %). En revanche, l'évolution de l'estime de soi sociale et de l'estime de soi physique est quasi-nulle et celle de l'estime de soi future clairement négative.

Tableau 5 : Estime de soi des filles - Évolution

Filles	Globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Avant	208,24	40,84	37,36	46,64	40,08	43,32
Après	214,7	43,91	39,09	46,57	41,61	43,52
Évolution	3,10 %	7,52 %	4,63 %	-0,15 %	3,82 %	0,46 %

Chez les filles, les scores d'estime de soi émotionnelle et scolaire ont aussi connu de bonnes progressions. A ceux-ci s'ajoute le score d'estime de soi physique qui a augmenté de 3,82 % durant la période à l'étranger. En revanche, les scores d'estime de soi future et sociale ont connu une progression proche de zéro.

2.1.4 DIFFÉRENCE FILLES/GARÇONS

Nous pouvons donc constater une réduction de l'écart d'estime de soi globale de près de 2 points entre les filles et les garçons (de 2,5 % à 0,68 %). Cette réduction d'écart est due à une plus forte influence de cette expérience à l'étranger sur l'estime de soi des filles (+3,10 %) que des garçons (+1,27 %). L'estime de soi des filles serait donc plus sensible à cette expérience.

Chez les deux sexes, les estimes de soi émotionnelles et scolaires ont connu une augmentation notoire et l'estime de soi sociale une progression nulle.

La différence fille/garçon est, en revanche, perceptible dans leurs scores d'estime de soi physique et future. Ce stage à l'étranger n'a pas eu d'impact significatif sur la perception des filles de leur soi futur alors que chez les garçons cette perception s'est fortement dégradée (-6,45 %). A contrario, cette expérience n'a eu qu'une très faible influence sur l'estime de soi physique des garçons alors que chez les filles le score a augmenté de près de 4 %.

2.2 QUEL ÂGE AVEZ-VOUS?

2.2.1 QUESTIONNAIRE 1

Tableau 6 : Estime de soi et âge des répondants - Questionnaire 1

Composante	Globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
18 ans	196,33	36,00	33,00	45,33	37,83	44,17
19 ans	210,50	40,43	37,50	45,79	41,86	44,93
20 ans	205,86	40,71	37,14	45,57	40,29	42,14
21 ans	211,50	45,00	40,75	50,75	37,00	38,00
+ de 21 ans	228,40	47,60	44,60	47,20	43,40	45,60
Total	209,83	41,25	38,03	46,42	40,56	43,58

Contrairement à ce que nous avions lu dans la revu de littérature (Seidah et al., 2004), nous constatons avant le départ en stage une meilleure estime de soi chez les élèves les plus proches de l'âge adulte.

L'âge de nos répondants semble influer sur leurs scores d'estime de soi : les plus âgés (+de 21 ans) ont une estime de soi globale bien supérieure (+16,3 %) à celle des plus jeunes. Cette différence se constate également sur les composantes émotionnelle et scolaire de l'estime de soi de ces jeunes. De même, l'estime de soi sociale des répondants de 21 ans et + est supérieure à celle des 18-20 ans. En revanche, aucune corrélation entre les scores d'estime de soi physique et future et l'âge des élèves n'est constatée.

2.2.2 QUESTIONNAIRE 2

Tableau 7 : Estime de soi et âge des répondants - Questionnaire 2

Composante	Globale	sociale	émotionnelle	scolaire	physique	future
18 ans	220,00	48,33	47,00	41,67	39,67	43,33
19 ans	213,00	47,00	44,17	40,33	39,00	42,50
20 ans	218,92	47,54	44,54	40,77	43,15	42,92
21 ans	208,75	42,75	42,25	37,00	42,50	44,25
+ de 21 ans	205,33	44,33	43,33	33,00	41,67	43,00
Total	215,00	46,52	44,28	39,45	41,69	43,07

Après le stage, nous constatons une estime de soi plus faible chez les plus âgés (21 ans et +). Ce constat vaut aussi bien pour l'estime de soi générale des lycéens que pour leurs estimes de soi sociales, émotionnelles et scolaires. En revanche, l'âge, à nouveau, ne semble pas avoir d'impact sur l'estime de soi physique et future.

Afin d'expliquer cette forte différence entre les résultats avant/après le stage en fonction de l'âge, nous avons séparés nos répondants en 2 classes d'âge : les 18-20 ans et les 21 ans et +.

2.2.3 ÉVOLUTION

La sensibilité des classes d'âges à cette période de formation en entreprise à l'étranger est très différente.

En effet, les plus jeunes (18-20 ans) ont subi un impact plutôt positif de ce stage sur leur estime de soi.

Tableau 8 : Évolution de l'estime de soi des 18-20 ans

18-20 ans	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
avant le stage	206,15	39,52	36,41	45,63	40,56	44,04
après le stage	217,45	44,77	40,77	47,50	41,55	42,86
Évolution	5,48 %	13,30 %	11,99 %	4,10 %	2,44 %	-2,66 %

L'estime de soi globale a nettement augmenté, de même que les autres composantes excepté l'estime de soi future qui a baissé de 2,66 %. Ce résultat se visualise facilement grâce à ce graphique :

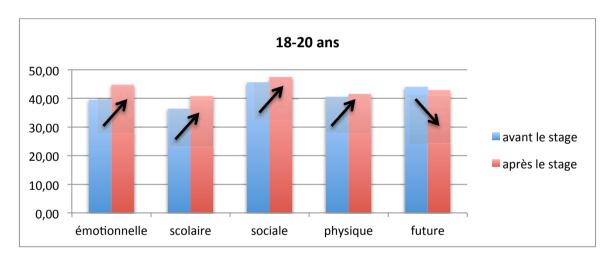


Figure 20 : Évolution des composantes d'estime de soi des 18-20 ans

En revanche, le stage a eu l'effet inverse sur les élèves les plus âgés :

Tableau 9 : Évolution de l'estime de soi des 21 ans et +

21 et +	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
avant le stage	220,89	46,44	42,89	48,78	40,56	42,22
après le stage	207,29	42,71	35,29	43,43	42,14	43,71
Évolution	-6,16 %	-8,03 %	-17,73 %	-10,97 %	3,91 %	3,53 %

Leur score d'estime de soi générale s'est fortement dégradé durant le stage. La baisse de ce score est du à la forte baisse des scores d'estime de soi émotionnelle, scolaire et sociale. En revanche, ces lycéens ont amélioré leur estime de soi physique et future.

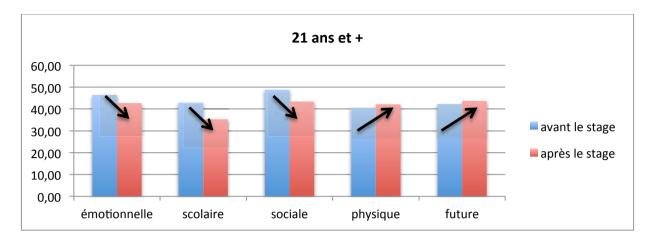


Figure 21 : Évolution des composantes d'estime de soi des 21 ans et +

Le comportement de la variable estime de soi est donc totalement inversé pour les deux classes d'âges, excepté pour la composante physique qui s'est améliorée tant chez les plus jeunes que chez les plus âgés.

2.3 Dans quelle section êtes-vous inscrit(e) ?

2.3.1 AVANT LE STAGE

Tableau 10 : Diplôme préparé - Questionnaire 1

Q1	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
BTS Hôtellerie- Restauration	204,50	40,00	35,17	47,25	39,33	42,75
BTS Responsable de l'hébergement	212,50	41,88	39,46	46,00	41,17	44,00

Les places en STS responsable de l'hébergement sont plus chères que celles en STS hôtellerie-restauration. En effet, la STS responsable de l'hébergement n'est ouvert que dans les lycées à gros effectif et ne propose que 12 à 14 places par promotion.

Nous constatons ici que les élèves scolarisés dans cette filière ont, avant leur stage, une estime de soi globale plus importante que ceux scolarisés en STS « traditionnel ». Cette forte estime de soi est peut être due au caractère sélectif de la section. En effet, le recrutement s'effectue sur le dossier scolaire et l'on constate ici une estime de soi scolaire bien supérieure (+12 %) chez les élèves de STS responsable de l'hébergement.

De même, ces étudiants ont des scores d'estime de soi émotionnelle et physique supérieurs à l'autre groupe. Cependant, les étudiants en STS Hôtellerie-Restauration présentent un meilleur score d'estime de soi sociale.

2.3.2 APRÈS LE STAGE

Tableau 11 : Diplôme préparé - Questionnaire 2

Q2	globale	sociale	émotionnelle	scolaire	physique	future
STS Responsable de l'hébergement	216,79	47,36	43,93	39,79	41,79	43,93
STS hôtellerie- restauration	213,33	45,73	44,60	39,13	41,60	42,27

Au retour de stage, les élèves de STS Responsable de l'hébergement ont une estime de soi globale supérieure de 1,62 % aux élèves de STS hôtellerie-restauration. Ce score est du à un meilleur score dans la majorité des composantes. En effet, ces lycéens présentent une estime de soi sociale, scolaire, physique et future supérieure à l'autre groupe. Concernant l'estime de soi scolaire, force est de constater que l'écart entre les deux groupes s'est fortement tassé durant le stage.

Néanmoins, les étudiants en STS hôtellerie-restauration présentent un score d'estime de soi émotionnelle supérieur à celui des STS Responsable de l'hébergement.

2.3.3 ÉVOLUTION

Tableau 12: STS hôtellerie-restauration - Évolution

Hôtellerie- restauration	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Q1	204,5	40	35,17	47,25	39,33	42,75
Q2	213,33	44,6	39,13	45,73	41,6	42,27
Évolution	4,32 %	11,50 %	11,26 %	- 3,22 %	5,77 %	-1,12 %

Le stage à l'étranger a eu un impact positif sur l'estime de soi globale des élèves scolarisés en STS hôtellerie-restauration. Cet impact n'est pas réparti de façon régulière sur toutes les composantes du « soi ». En effet, ces lycéens ont connu une très forte augmentation de leur estime de soi émotionnelle (+11,50 %) et scolaire (+11,26 %) alors que leur estime de soi sociale et future a baissé.

Tableau 13 : STS Responsable de l'hébergement - Évolution

Responsable de l'hébergement	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Q1	212,5	41,88	39,46	46	41,17	44
Q2	216,79	43,93	39,79	47,36	41,79	43,93
Évolution	2,02 %	4,89 %	0,84 %	2,96 %	1,51 %	-0,16 %

Les élèves de STS responsable de l'hébergement sont obligés de réaliser leur stage à l'étranger. Ce stage a eu un impact positif sur leur estime de soi globale, bien que plus faible que celui des STS hôtellerie-restauration (-2,30 points). En revanche, cette évolution est répartie de façon beaucoup plus linéaire : mis à part la dimension future qui est restée stable (-0,16 %), toutes les autres dimensions ont connu une évolution positive. Aucun score n'a connu d'augmentation remarquable, la plus forte étant pour la composante émotionnelle mais cette évolution reste bien en deçà de l'évolution moyenne de l'échantillon (+7,32 %).

2.4 ENVISAGEZ-VOUS DE POURSUIVRE VOS ÉTUDES APRÈS L'OBTENTION DE VOTRE DIPLÔME ?

2.4.1 AVANT LE STAGE

Tableau 14 : Volonté de poursuite d'études - Questionnaire 1

	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Non	212,43	42,57	37,29	45,50	41,64	45,43
Oui	208,18	40,41	38,50	47,00	39,86	42,41

Les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études après l'obtention du BTS obtiennent des résultats inférieurs à ceux qui désirent s'intégrer immédiatement dans la vie professionnelle. Aux premiers abords, ce résultat peut paraître surprenant mais il démontre d'une certaine « assurance » des jeunes qui souhaitent trouver un emploi à l'obtention de leur diplôme. En effet, peut être ceux-ci se sentent-ils prêts à relever les défis du monde du travail alors que les autres préfèrent rester encore un peu dans le monde rassurant et bien connu pour eux de l'école. Ces hypothèses sont appuyées par l'analyse par composante : les élèves ne souhaitant pas poursuivre leurs études obtiennent aussi des résultats supérieurs sur les estimes de soi émotionnelle, physique et future. Cette dernière composante témoigne bien du caractère projectif et « confiant » des étudiants ne souhaitant pas poursuivre leurs études.

2.4.2 APRÈS LE STAGE`

Tableau 15 : Volonté de poursuite d'études - Questionnaire 2

	globale	sociale	émotionnelle	scolaire	physique	future
Non	217,18	46,18	43,82	39,91	42,64	44,64
Oui	213,67	46,72	44,56	39,17	41,11	42,11

Après cette expérience professionnelle à l'étranger, les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études ont toujours une estime de soi plus faible que les autres. La plupart des domaines du soi obtiennent pourtant des scores relativement égaux (social, émotionnel, scolaire). Ce sont les composantes physique et future qui impactent l'estime de soi de ce groupe. A nouveau, peut-être ces jeunes ont-ils une moins bonne perception d'eux-mêmes dans le futur et souhaitent donc poursuivre leurs études pour se rassurer.

2.4.3 ÉVOLUTION

Tableau 16 : Pas de poursuite d'études - Évolution

NON	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Q1	212,43	42,57	37,29	45,5	41,64	45,43
Q2	217,18	43,82	39,91	46,18	42,64	44,64
Évolution	2,24 %	2,94 %	7,03 %	1,49 %	2,40 %	-1,74 %

Les élèves qui n'envisagent pas de poursuivre leurs études ont connu une augmentation de leur score d'estime de soi globale. Celle-ci est due à l'augmentation de l'estime de soi sociale, émotionnelle et physique, mais surtout à la forte progression du score d'estime de soi scolaire. En effet, ces élèves qui souhaitent intégrer le monde du travail à l'obtention de leur BTS ont acquis durant cette période de stage une meilleure perception de leurs aptitudes et compétences scolaires. La hausse de ce score peut ainsi les pousser à s'engager d'avantage pour obtenir leur diplôme et ainsi s'insérer plus facilement dans le monde du travail.

Par contre, la baisse du score d'estime de soi future montre une moins bonne perception de ces élèves au sujet de ce qu'ils seront à l'avenir.

Tableau 17: avec Poursuite d'études - Évolution

OUI	Total	émotionnel	SCOLAIRE	social	physique	futur
Q1	208,18	40,41	38,5	47	39,86	42,41
Q2	213,67	44,56	39,17	46,72	41,11	42,11
Évolution	2,64 %	10,27 %	1,74 %	-0,60 %	3,14 %	-0,71 %

Les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études après l'obtention de leur BTS connaissent une progression d'estime de globale relativement similaire à l'autre groupe. En revanche, la dispersion entre les composantes est beaucoup plus hétérogène. En effet, les dimensions sociale et future connaissent une très faible baisse, la dimension scolaire, une faible hausse, et la dimension physique une hausse significative (+3,14 %). La hausse la plus remarquable est celle de l'estime de soi émotionnelle de ce groupe (+10,27). Avec un score en deçà de la moyenne de l'échantillon avant le stage (41,25), ces lycéens ont dépassé la moyenne post-stage (44,27).

3 ESTIME DE SOI ET CARACTÉRISTIQUES DU STAGE

3.1 IMPACT DE LA DESTINATION

Afin d'étudier l'impact du pays de stage, nous avons séparé notre échantillon en deux groupes : ceux ayant fait un stage en Europe et ceux ayant fait un stage en dehors de l'UE.

3.1.1 AVANT LE STAGE

<u>Tableau 18 : Destination du stage - Questionnaire 1</u>

	globale	émotionnelle	sociale	scolaire	physique	future
UE	210,60	41,27	46,20	38,67	40,90	43,57
Hors UE	206,00	41,17	47,50	34,83	38,83	43,67

Avant le stage, les élèves qui allaient réaliser leur stage dans l'Union Européenne avaient une estime de soi supérieure (+2 %) à ceux qui projetaient de partir en dehors de l'Europe. Cette différence n'est pas due à une plus faible estime de soi de ces derniers sur toutes les composantes. En effet, les scores sont similaires pour l'estime de soi émotionnelle et future. Les élèves partant en Europe avaient une meilleure estime de soi physique (+5 %) et scolaire (+11 %). En revanche, nous avons constaté une meilleure estime de soi sociale (+3 %) chez les jeunes partant en dehors de l'Union Européenne. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces élèves ont une meilleure représentation de leurs interactions avec les autres et donc moins d'appréhension à s'intégrer dans un environnement lointain.

3.1.2 APRÈS LE STAGE

Tableau 19: Destination du stage - Questionnaire 2

	globale	émotionnelle	sociale	scolaire	physique	future
UE	216,29	44,52	46,67	39,57	42,48	43,05
Hors UE	211,63	43,63	46,13	39,13	39,63	43,13

Après le stage, le même écart d'estime de soi générale (+2 %) est constaté entre les élèves étant partis en Europe et les autres. L'écart d'estime de soi scolaire s'est tassé, l'estime de soi physique est toujours plus forte pour le premier groupe et l'estime de soi future toujours similaire pour les deux groupes. En revanche, l'écart s'est creusé pour l'estime de soi émotionnelle (+2 % pour les lycéens partis en Europe) et l'estime de soi sociale du 1^{er} groupe a légèrement dépassé celle du groupe 2.

Afin de comprendre ces écarts, nous avons analysé l'évolution de ces différentes composantes pour chacun des deux groupes.

3.1.3 ÉVOLUTION

Tableau 20 : Stages dans l'UE - Évolution

Stage dans l'UE	globale	émotionnelle	sociale	scolaire	physique	future
Q1	210,60	41,27	46,20	38,67	40,90	43,57
Q2	216,29	44,52	46,67	39,57	42,48	43,05
Évolution	2,70 %	7,89 %	1,01 %	2,34 %	3,85 %	-1,19 %

Les élèves qui sont partis en Europe ont connu une bonne évolution de leur estime de soi globale (+2,70 %), légèrement supérieure à l'évolution moyenne de l'échantillon (+2,46). Cette évolution est en partie due à l'augmentation de leur estime de soi sociale, scolaire et physique, mais surtout due à l'augmentation de leur estime de soi émotionnelle.

En revanche, l'estime de soi future de ce groupe a légèrement baissé.

Tableau 21: Stages hors UE - Évolution

Stage hors UE	globale	émotionnelle	sociale	scolaire	physique	future
Q1	206,00	41,17	47,50	34,83	38,83	43,67
Q2	211,63	43,63	46,13	39,13	39,63	43,13
Évolution	2,73 %	5,97 %	-2,89 %	12,32 %	2,04 %	-1,24 %

Les élèves ayant réalisé leur stage en dehors de l'Union Européenne ont aussi connu une bonne évolution de leur estime de soi générale. Mais la répartition des composantes est différente du groupe précédent. En effet, cette évolution est due à l'augmentation de leur estime de soi physique et émotionnelle mais surtout scolaire. Ces élèves ont pris conscience de leurs aptitudes scolaires durant la période de formation en entreprise. En revanche, cette forte augmentation a été compensée par une légère baisse de l'estime de soi physique et une baisse significative de l'estime de soi sociale. Peut-être ces élèves ont-ils rencontré des difficultés d'intégration dans les pays éloignés et dont la culture est très différente de la notre, ce qui a atteint la représentation de leurs interactions avec les autres.

3.2 Y AVIEZ-VOUS DÉJÀ SÉJOURNÉ ?

3.2.1 AVANT LE STAGE

Nous avons demandé aux élèves s'ils connaissaient déjà la ville dans laquelle ils allaient réaliser leur stage.

Tableau 22 : Variable déjà-séjour - Questionnaire 1

	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Non	205,71	39,46	36,64	45,61	40,14	43,86
Oui	224,25	47,50	42,88	49,25	42,00	42,63
Différence	9,01 %	20,36 %	17,01 %	7,99 %	4,63 %	-2,81 %

Avant le stage, nous constatons que les élèves qui connaissent la ville dans laquelle ils vont vivre durant 4 mois ont une meilleure estime de soi globale ainsi qu'une meilleure estime de soi dans chacune des composantes sauf l'estime de soi future qui est inférieure de 2,81 % à celle de l'autre groupe.

Ceux qui partent vers des destinations inconnues ont des scores d'estime de soi plus faibles que l'autre groupe. Plus particulièrement, la différence d'estime de soi émotionnelle est marquante. Le groupe « non » obtient un score d'estime de soi émotionnelle faible, bien plus faible (-4 %) que la moyenne de l'échantillon total (41,25). Nous pouvons interpréter ce résultat comme un mécanisme d'autodéfense face à cette « faiblesse » d'estime de soi. En effet, peut-être que ces élèves choisissent de partir dans des villes qu'ils ne connaissent pas afin de se rassurer, de se prouver qu'ils en sont capables.

3.2.2 APRÈS LE STAGE

Tableau 23 - Variable déjà-séjour - Questionnaire 2

	globale	sociale	émotionnelle	scolaire	physique	future
Non	214,38	46,67	43,95	38,24	41,05	44,48
Oui	216,63	46,13	45,13	42,63	43,38	39,38
Différence	1,05 %	-1,16 %	2,67 %	11,47 %	5,67 %	-11,47 %

Après le stage, les élèves ayant découvert une nouvelle ville ont toujours une estime de soi globale plus faible que les autres. En effet, ces derniers présentent un score supérieur de 1,05 %. Ils présentent également un meilleur score en terme d'estime de soi émotionnelle (+2,67 %), scolaire (+11,47 %) et physique (+5,67 %). En revanche, ils présentent un score plus faible dans les composantes sociale et future.

Nous pouvons donc constater que la différence d'estime de soi globale s'est bien tassée durant le stage entre les deux groupes étudiés ici.

3.2.3 ÉVOLUTION

<u>Tableau 24 : Jamais séjourné - Évolution</u>

NON	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Q1	205,71	39,46	36,64	45,61	40,14	43,86
Q2	214,38	43,95	38,24	46,67	41,05	44,48
Évolution	4,21 %	11,38 %	4,37 %	2,32 %	2,27 %	1,41 %

Les élèves qui ne connaissaient pas la ville dans laquelle ils ont réalisé leur stage sont, nous venons de le voir, ceux qui avaient l'estime de soi la plus faible. Nous avons envisagé un mécanisme d'autodéfense qui aurait motivé l'élève à repousser ses propres limites pour accroître son estime de soi. Ici, nous constatons que pour ceux-ci, l'estime de soi générale a effectivement augmenté (+4,21 %). Toutes les composantes de l'estime de soi ont été positivement affectées par leur stage, et plus particulièrement l'estime de soi émotionnelle qui a connu une hausse de plus de 11 %, ce qui a permis au score de ce groupe de se rapprocher (écart < 1 %) du score moyen d'estime de soi émotionnelle (44,27). En effet, ces élèves se sont retrouvés confrontés à de grandes nouveautés dans leur environnement. Ils ont donc du s'adapter et contrôler leurs émotions telles que la peur, l'angoisse, le sentiment de solitude, ...

De plus, il faut souligner que la composante future a aussi augmenté, contrairement à la tendance de l'échantillon entier.

Tableau 25 - Déjà séjourné - Évolution

OUI	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Q1	224,25	47,5	42,88	49,25	42	42,63
Q2	216,63	45,13	42,63	46,13	43,38	39,38
Évolution	-3,40 %	-4,99 %	-0,58 %	-6,34 %	3,29 %	-7,62 %

Au contraire, les élèves qui connaissaient déjà la ville dans laquelle était situé leur établissement d'accueil ont connu une baisse significative d'estime de soi dans toutes les composantes excepté la composante physique. Plus particulièrement, ce sont les estimes de soi sociale et future qui ont été touchées.

3.3 PARLIEZ-VOUS LA LANGUE DU PAYS AVANT DE PARTIR ?

Lorsque l'on parle de stage à l'étranger, la destination a un impact bien différent sur l'estime de soi des élèves. En effet, certains préfèrent partir en Belgique, pays de culture et de langue commune à la notre, d'autre en Angleterre ou en Espagne, pays dont ils ont appris la langue à l'école, enfin, certains ont décidé de partir dans des pays dont ils ne connaissaient pas la langue.

Nous avons étudié ici l'impact de la connaissance de la langue du pays de stage sur l'estime de soi des élèves en STS.

3.3.1 AVANT LE STAGE

Nous l'avons vu précédemment, 25 % de notre échantillon a décidé de « sauter le pas » et a osé se rendre dans un pays dont il ne connaissait pas la langue.

Tableau 26 : Variable langue-connue - Questionnaire 1

	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Non	222,00	45,44	41,67	48,56	43,44	42,89
Oui	205,78	39,85	36,81	45,70	39,59	43,81

Avant le stage, les élèves ayant décidé de partir dans un pays linguistiquement inconnu présentent des scores d'estime de soi générales bien supérieurs aux autres (+8 %). Cette différence est bien marquée sur toutes les composantes de l'estime de soi, sauf sur la composante du soi futur pour laquelle c'est le groupe d'élèves partis dans un pays dont ils connaissaient la langue qui obtient le meilleur score. Ce résultat, à la vue de notre revue de littérature, n'est pas étonnant. En effet, les élèves ayant pris la décision de partir voir « l'inconnu » ont des représentations de leurs capacités sociales, émotionnelles et physiques satisfaisantes, ce qui leur permet de s'engager dans une telle démarche.

3.3.2 APRÈS LE STAGE

Tableau 27 : Variable langue-connue - Questionnaire 2

	globale	sociale	émotionnelle	scolaire	physique	future
Non	206,13	46,25	42,50	36,63	39,38	41,38
Oui	218,38	46,62	44,95	40,52	42,57	43,71

Après le stage, nous pouvons constater que les élèves ayant réalisé un stage dans un pays dont ils connaissaient la langue ont une bien meilleure estime de soi globale que les autres (+6 %). Ce score se retrouve dans toutes les composantes de l'estime de soi, avec une large avance sur la composante scolaire et la composante physique.

Nous avons donc étudié l'évolution des scores de chacun de ces deux groupes afin de comprendre pourquoi une telle inversion des niveaux d'estime de soi s'est produite durant cette période.

3.3.3 ÉVOLUTION

Tableau 28 : Langue parlée - Évolution

OUI	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Q1	205,78	39,85	36,81	45,7	39,59	43,81
Q2	218,38	44,95	40,52	46,62	42,57	43,71
Évolution	6,12 %	12,80 %	10,08 %	2,01 %	7,53 %	-0,23 %

Les élèves qui connaissent la langue parlée dans le pays de leur stage ont connu une nette amélioration de leurs résultats d'estime de soi. Les dimensions émotionnelles, scolaires et physiques ont particulièrement bien évolué et la dimension sociale a évolué plus légèrement. En revanche, la dimension future de ce groupe a stagné.

<u>Tableau 29 - Langue non parlée - Évolution</u>

NON	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Q1	222,00	45,44	41,67	48,56	43,44	42,89
Q2	206,13	42,50	36,63	46,25	39,38	41,38
Évolution	<i>-7,15 %</i>	-6,47 %	-12,10 %	-4,76 %	-9,35 %	-3,52 %

A contrario, les élèves qui sont parti dans un pays dont ils ne connaissaient pas la langue ont connu une forte baisse de leur estime de soi générale ainsi que de toutes les dimensions d'estime de soi. Plus particulièrement, ce sont les dimensions scolaires et physiques qui ont connu les plus fortes chutes. Les difficultés rencontrées par ces élèves lors de ces 4 mois en immersion ont peut-être affecté leurs niveaux d'estime de soi.

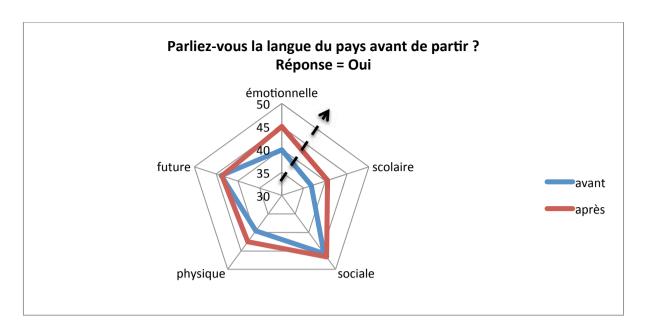


Figure 22 : Élèves parlant la langue du pays avant de partir – Évolution des composantes

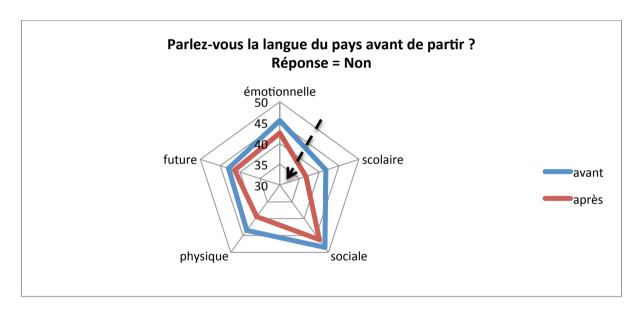


Figure 23 : Élèves ne parlant pas la langue du pays avant de partir – Évolution des composantes

3.4 AVEZ-VOUS TROUVÉ VOTRE STAGE PAR VOS PROPRES MOYENS?

3.4.1 QUESTIONNAIRE 1

Tableau 30 : Variable trouvé-seul - Questionnaire 1

	sociale	émotionnelle	scolaire	physique	future	globale
Non	46,57	40,14	38,62	39,95	43,90	209,19
Oui	46,20	42,80	37,20	41,40	43,13	210,73

Avant le départ en stage, le fait d'avoir trouvé son stage seul ou d'avoir été affecté par l'établissement n'a eu qu'un impact très faible sur les scores d'estime de soi de nos répondants. En effet, leurs scores d'estimes de soi globale, future et sociale sont quasiment similaires. Nous pouvons néanmoins constater une meilleure estime de soi physique et émotionnelle chez les élèves ayant trouvé leur stage seul mais une meilleure estime de soi scolaire chez les élèves ayant été affecté par leurs professeurs. Les élèves ayant trouvé leur stage seul ont peut-être du faire face plusieurs refus. Une représentation satisfaisante du contrôle de ses émotions et de son impulsivité était donc importante. En revanche, il n'est pas étonnant ceux ayant laissé leurs enseignants trouver pour eux leur stage aient des représentations sur leurs comportements et attitudes en classe plus élevées que les autres.

3.4.2 QUESTIONNAIRE 2

Tableau 31 : Variable trouvé-seul - Questionnaire 2

	globale	sociale	émotionnelle	scolaire	physique	future
Non	214,29	46,18	44,76	39,41	41,82	42,12
Oui	216,00	47,00	43,58	39,50	41,50	44,42

Après le stage, les élèves ayant trouvé leur entreprise d'accueil par leur propre moyen présentaient des résultats d'estime de soi légèrement supérieurs aux autres. La plupart des composantes ne sont que faiblement impactées par cette variable sauf un écart net de plus de 5 % sur la dimension future.

3.4.3 ÉVOLUTION

Tableau 32 : Élèves n'ayant pas trouvé leur stage par leurs propres moyens - Évolution

Élèves n'ayant pas trouvé leur stage par leurs propres moyens								
sociale émotionnelle scolaire physique future globale								
Q1	46,57	40,14	38,62	39,95	43,9	209,19		
Q2	46,18	44,76	39,41	41,82	42,12	214,29		
Évolution	-0,84 %	11,51 %	2,05 %	4,68 %	-4,05 %	2,44 %		

Nous pouvons constater que cette variable n'a pas d'impact négatif sur l'estime de soi globale des élèves. En effet, les élèves qui ont été affectés en stage par leurs enseignants ont connu une hausse de leur estime de soi globale. Mais celle-ci est due à la forte hausse de l'estime de soi émotionnelle et à la hausse significative de l'estime de soi physique et scolaire de ces élèves. En effet, les dimensions future et sociale ont diminué pour ce groupe durant le stage.

Tableau 33 : Élèves ayant trouvé leur stage par leur propres moyens - Évolution

Élèves ayant trouvé leur stage par leur propres moyens								
	social	émotionnel	scolaire	physique	futur	total		
Q1	46,20	42,80	37,20	41,40	43,13	210,73		
Q2	47,00	43,58	39,50	41,50	44,42	216,00		
Évolution	1,73 %	1,82 %	6,18 %	0,24 %	2,99 %	2,50 %		

L'évolution du score d'estime de soi globale des élèves ayant trouvé eux mêmes leur stage est égale à celle de l'autre groupe d'étudiants. En revanche, la répartition de l'évolution des composantes est différente.

Il est intéressant de constater que l'estime de soi future des étudiants ayant trouvé leur stage par leur propre moyen a augmenté. En effet, rappelons-le, cette dimension de l'estime de soi est la seule qui ait globalement baissé durant le stage (cf. 2.4.1).

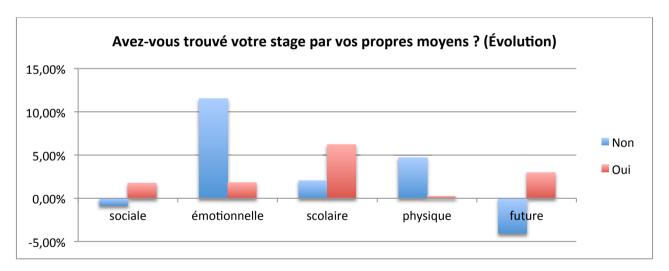


Figure 24 : Évolution de la variable trouvé-seul par composante

3.5 ENCADREMENT DE PERSONNEL

3.5.1 AVANT LE STAGE

Tableau 34: Variable encadrement - Questionnaire 1

	globale	émotionnelle	scolaire	sociale	physique	future
Non	207,25	40,63	37,38	45,69	39,19	44,38
Oui	211,90	41,75	38,55	47,00	41,65	42,95

Avant le stage, les élèves ayant obtenu des postes d'encadrement ont une estime de soi légèrement supérieure (2 %) aux autres. Cette meilleure estime de soi se constate de façon relativement constante sur tous les autres domaines du « soi » : émotionnel, scolaire, social, physique, à l'exception du domaine futur pour lequel c'est le groupe « non » qui obtient le meilleur score. Les élèves n'ont donc pas besoin d'être poussés à encadrer du personnel pour avoir de bonnes représentations d'eux-mêmes dans le futur.

3.5.2 APRÈS LE STAGE

Tableau 35 : Variable encadrement - Questionnaire 2

	globale	social	émotionnelle	scolaire	physique	future
Non	218,27	47,36	44,91	39,27	42,82	43,91
Oui	213,00	46,00	43,89	39,56	41,00	42,56

Il est surprenant de constater que les élèves ayant été amené à encadrer du personnel ont, après le stage, une estime de soi globale inférieure à celle du groupe « non ». Excepté sur la composante scolaire pour laquelle les deux groupes ont des scores similaires, le groupe « non » obtient des scores supérieurs dans tous les domaines.

Les tendances se sont donc inversées durant le stage.

3.5.3 ÉVOLUTION

Tableau 36 : Poste sans encadrement de personnel - Évolution

NON	Globale	Émotionnelle	Scolaire	Sociale	Physique	Future
Q1	207,25	40,63	37,38	45,69	39,19	44,38
Q2	218,27	44,91	39,27	47,36	42,82	43,91
Évolution	5,32 %	10,53 %	5,06 %	3,66 %	9,26 %	-1,06 %

Le groupe qui n'a pas été amené à encadrer du personnel durant son stage a connu une belle évolution d'estime de soi générale (+5,32 %). Cette augmentation n'est pas répartie de façon linéaire sur toutes les composantes. En effet, nous pouvons constater que le score d'estime de soi future s'est dégradé de façon proportionnelle à l'évolution de cette composante pour l'échantillon total. Les scores d'estime de soi sociale et scolaire ont augmenté de façon significative (respectivement +3,66 % et +5,06 %), avec une évolution plus importante que la moyenne de l'échantillon. Pour la composante sociale, il est intéressant de souligner que ces élèves sont partis avec un score inférieur à la moyenne (46,42) et sont revenus avec un score supérieur à la moyenne (46,52). Les scores pour les composantes physiques et émotionnelles ont eux connu une hausse remarquable, également plus importante que la moyenne.

Ces élèves qui n'ont pas eu à encadrer de personnel ont peut-être pu se concentrer sur leur intégration dans l'équipe et dans la ville, sur l'accomplissement des tâches demandées, sans avoir à gérer de situations managériales parfois difficiles. Ceci leur aura probablement permis d'augmenter leur estime de soi sociale et émotionnelle.

Tableau 37 : Poste avec encadrement de personnel - Évolution

OUI	Globale	Émotionnelle	Scolaire	Sociale	Physique	Future
Q1	211,90	41,75	38,55	47,00	41,65	42,95
Q2	213,00	43,89	39,56	46,00	41,00	42,56
Évolution	0,52 %	5,13 %	2,62 %	-2,13 %	-1,56 %	-0,91 %

L'estime de soi globale des élèves qui ont été amenés à encadrer du personnel n'a connu qu'une très faible augmentation durant le stage, bien inférieure à l'augmentation moyenne du groupe (-2 points). En effet, seulement deux composantes sur cinq ont augmenté durant cette période. Tout d'abord, la composante émotionnelle qui a enregistré une hausse significative mais toujours en deçà de la moyenne de l'échantillon. Ensuite, la composante scolaire qui présente aussi une évolution positive mais plus faible que la moyenne. Par contre, les composantes sociale, physique et future présentent des scores plus faibles après le stage. Il est possible qu'il ait été difficile pour de jeunes stagiaires positionnés en position de manager de s'intégrer réellement dans l'équipe, ce qui a pu faire baissé leur estime de soi sociale.

Chapitre 5 CONCLUSION DE L'ÉTUDE

In conclusion, cette étude de terrain nous permet de confirmer notre hypothèse générale. Il semble clair que les stages à l'étranger ont un impact positif sur l'estime de soi des élèves scolarisés en STS hôteliers. En revanche, cet impact n'est pas égal en fonction du profil du stagiaire et du stage effectué.

Tout d'abord, l'estime de soi émotionnelle est celle qui a le plus augmenté durant ces 4 mois de stage alors que l'estime de soi future a globalement baissé.

Chez les filles, la hausse d'estime de soi a été plus importante que chez les garçons. Ces étudiantes seraient donc plus sensibles à cette expérience à l'international. De plus, l'impact du stage varie en fonction de l'âge des lycéens. En effet, il a un impact positif sur l'estime de soi globale des plus jeunes (18-20 ans) et négatif sur celle des plus âgés (21 ans et +). Il est quand même important de souligner que l'estime de soi future du second groupe d'âge a évolué positivement.

L'évolution de l'estime de soi est aussi fonction du diplôme préparé par les stagiaires. En effet, une bonne évolution d'estime de soi globale est constatée chez les élèves en STS hôtellerie-restauration avec une très bonne progression des dimensions émotionnelles et scolaires. Chez les STS responsable de l'hébergement, l'évolution constatée est plus faible mais ces élèves avaient déjà des niveaux d'estime de soi élevés avant le départ en stage.

Concernant l'impact du stage en lui même sur l'estime de soi des élèves, nous avons constaté une hausse du score global pour tous les élèves, qu'ils soient partis en Europe ou hors de l'Europe. En revanche, nous avons constaté une chute de l'estime de soi sociale chez les étudiants partis hors des frontières européennes. Certains étudiants ont décidé de partir dans une ville, un pays, qui leur était inconnu. Cette initiative a eu un impact positif sur leur score d'estime de soi globale mais aussi et surtout sur leur score d'estime de soi émotionnelle et future. A contrario, les élèves partis vers des destinations connues ont subi une baisse de leur estime de soi globale ainsi que de toutes les composantes de l'estime de soi, sauf la composante physique.

Nous l'avons vu, certains élèves ont eu la chance de partir, par exemple, en Chine ou en République Tchèque. Ceux-ci ne parlaient pas la langue de leur pays d'accueil. Malheureusement, cette expérience qui peut paraître enrichissante a fait chuter fortement l'estime de soi de ces étudiants dans tous les domaines. Au contraire, les élèves qui connaissaient la langue du pays de stage ont enregistré une hausse significative d'estime de soi.

Certains établissements proposent aux élèves de démarcher eux-mêmes les entreprises étrangères pour trouver un poste de stagiaire alors que d'autres font profiter aux étudiants d'un bureau des stages ancré et déjà connecté à de nombreux établissements. Dans les deux cas, nous constatons une hausse de l'estime de soi globale. Cette variable n'a donc pas d'impact sur l'estime de soi globale des lycéens. Par contre, il est intéressant de constater que les élèves ayant trouvé leur stage seul n'ont subi aucune baisse d'estime de soi (dans aucun domaine) et ont même enregistré une hausse d'estime de soi future (alors que la moyenne de l'échantillon a subi une baisse).

Enfin, les missions confiées pendant le stage ont une influence sur l'évolution de l'estime de soi de ces élèves. Les élèves n'ayant pas été amenés à encadrer du personnel durant leur stage sont revenu avec une estime de soi globale supérieure et une hausse significative de l'estime de soi sociale contrairement à l'évolution moyenne quasi-nulle. Au contraire, ceux qui ont été amenés à encadrer du personnel n'ont connu qu'une très faible augmentation d'estime de soi générale avec une baisse des dimensions sociale, physique et future.

Chapitre 6 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DE LA REVUE DE LITTÉRATURE

Pour mener notre étude, nous avions retenu la définition d'estime de soi de Oubrayrie et Lescarret (1997): « l'estime de soi représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées. » Cette estime de soi globale se décline alors en 5 dimensions : émotionnelle, scolaire, sociale, physique et future.

1 ESTIME DE SOI ÉMOTIONNELLE

C'est cette dimension de l'estime de soi qui a été la plus impactée par le stage à l'étranger. En effet, quel que soit le profil de l'élève ou les caractéristiques de son stage, cette dimension a augmenté en moyenne de 7,32 %. Les élèves pour qui cette augmentation est la plus remarquable sont les élèves les plus jeunes (de 18 à 20 ans), ceux qui souhaitent poursuivre leurs études et les étudiants préparant un BTS hôtellerie-restauration. Concernant le stage, ceux qui ne connaissaient pas la ville avant de s'y rendre, ceux qui parle la langue du pays d'accueil, ceux qui n'ont pas trouvé leur stage par leur propre moyen et qui n'ont pas eu à encadrer du personnel ont connu une évolution positive et significative.

2 ESTIME DE SOI FUTURE

Les élèves pour qui le stage a eu un impact significatif sur la dimension future de leur estime de soi sont les plus âgés (21 ans et +) ainsi que les élèves ayant trouvé leur stage par leur propre moyen. Le fait d'avoir trouvé soi-même une entreprise d'accueil valorise donc l'élève dans la représentation qu'il se fait de lui même à l'avenir. En effet, il peut dorénavant compter sur ses propres capacités à trouver un emploi. Il est également important de souligner que ce groupe d'élèves n'a pas subi de baisse d'estime de soi, sur aucune des dimensions.

3 ESTIME DE SOI PHYSIQUE

Le stage a eu un impact positif sur l'estime de soi physique des élèves scolarisés en STS hôtellerie-restauration. En effet, les exigences de tenue en classe des professeurs envers ces derniers sont probablement moins strictes que pour les élèves de STS responsable de l'hébergement. Ceux-ci avaient déjà une bonne estime de soi physique avant le stage.

De plus, les élèves qui parle la langue du pays d'accueil et ceux qui n'ont pas été amenés à encadrer du personnel ont aussi connu une hausse conséquente de leur estime de soi physique.

4 ESTIME DE SOI SCOLAIRE

Les stagiaires pour qui l'estime de soi scolaire a connu la meilleure évolution sont les jeunes (18-20 ans), les élèves de STS hôtellerie-restauration, les élèves qui sont partis en dehors de l'Europe, ceux qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études et ceux qui parlent la langue du pays d'accueil.

5 ESTIME DE SOI SOCIALE

L'estime de soi sociale n'a été, à notre grande surprise, que très peu impactée par cette expérience à l'international (+0,22 % en moyenne). Les deux seuls groupes pour qui ce stage a une un impact nettement positif sont les plus jeunes (18-20 ans) et les élèves n'ayant pas eu à encadrer du personnel durant leur stage.

Partie 3 Préconisations pédagogiques

Chapitre 1 PROFIL DES STAGIAIRES

la suite de notre étude, nous avons constaté que les filles sont plus sensibles que les garçons à cette expérience à l'international et que les élèves de STS hôtellerierestauration le sont plus que les élèves de STS responsable de l'hébergement. De même, cette expérience a un impact positif sur les plus jeunes (18-20).

Cependant, nous ne ferons pas de préconisation de profil pour sélectionner les élèves qui partiront en stage à l'étranger. Cette expérience n'a jamais de conséquences complètement négative. Les élèves les plus âgés on effectivement subi une baisse globale d'estime de soi mais le stage a amélioré leur estime de soi future. Ils ont donc une meilleure perception de ce qu'ils seront à l'avenir.

Nous proposons alors de laisser le choix aux élèves de BTS hôtellerie-restauration, tout en incitant les plus jeunes à s'engager dans cette démarche. En effet, ces jeunes ont une estime de soi plus faible avant le stage et ce dernier a un impact réellement bénéfique sur la plupart des dimensions de leur estime soi.

Chapitre 2 Type DE STAGE

ette étude nous a surtout porté à réfléchir sur les conditions idéales et bénéfiques d'un stage à l'étranger en STS. En effet, nous avons constaté de fortes disparités en fonction des situations.

1 MODALITÉS D'AFFECTATION EN STAGE.

Le fait d'attribuer les stages aux élèves n'affecte pas l'évolution de leur estime de soi globale. En revanche, l'estime de soi future de ceux qui ont trouvé leur stage par leur propre moyen a augmenté de façon significative et aucune dimension de l'estime de soi n'a baissé. Pour l'autre groupe, les dimensions sociales et futures ont été impactées négativement. Nous proposons donc de valoriser la recherche de stage à l'étranger par l'élève.

2 DESTINATION

Nous proposons de laisser le choix aux élèves concernant le pays de destination. Qu'il soit situé en Europe ou non n'a pas une influence très marquée sur l'évolution d'estime de soi. En revanche, nous conseillons aux enseignants qui peuvent apercevoir un déficit d'estime de soi sociale chez un élève de préconiser un stage en Europe. En effet, les élèves partis en dehors en sont revenus avec une baisse significative du score d'estime de soi sociale. Il est donc du ressort des professeurs d'identifier les élèves dits « à risque » : les élèves présentant une timidité extrême, les élèves parfois exclus du groupe classe ou ceux ayant des comportements proches des comportements dépressifs.

En revanche, nous avons constaté un bien meilleur impact du stage sur les élèves ayant découvert une ville qu'ils ne connaissaient pas avant le stage. Au contraire, ceux qui connaissaient déjà la destination ont subi une baisse globale et significative d'estime de soi. Nous préconisons donc d'inciter fortement les élèves à partir dans des lieux inconnus pour eux.

De plus, la connaissance de la langue du pays d'accueil paraît un facteur très important pour le bon développement de l'estime de soi de ces élèves. En effet, les élèves qui connaissaient la langue du pays avant de partir ont connu une augmentation notable d'estime de soi contrairement aux autres. Nous recommandons donc de ne pas envoyer les élèves dans des pays dont ils ne parlent pas la langue. Bien que les stages en Chine ou en Malaisie, par exemple, paraissent, à première vue, très valorisant pour les élèves, la probabilité qu'ils en reviennent avec une forte baisse d'estime de soi dans tous les domaines est forte.

3 Postes occupés

Nous constatons que le stage a été beaucoup plus bénéfique pour les élèves n'ayant pas eu à encadrer du personnel. Même si l'élève de BTS va être amené à des postes de « personnel d'encadrement moyen » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2001), nous préconisons pour ce stage à l'étranger un statut opérationnel qui permettra à l'élève de mieux s'intégrer dans la ville et dans l'équipe, sans devoir faire face à une première expérience de manager. En effet, nous conseillons de mettre les élèves face à une seule difficulté à la fois (ici, l'intégration à l'étranger). Les élèves tenant à avoir un poste d'encadrement devraient alors réaliser un stage en France.

Chapitre 3 RECHERCHE ET ATTRIBUTION DE STAGE

Dans un établissement qui attribue les stages

1.1 RECHERCHE DE STAGE

la vue de nos résultats, nous recommandons les enseignants chargés de rechercher des entreprises d'accueil pour les stages de s'orienter vers des stages dans des pays anglophones, hispanophones, germanophones ou francophone, ou tout autre pays dont les élèves pourraient connaître la langue. Également, nous préconisons à ces professeurs de varier les destinations un maximum pour envoyer les élèves vers des destinations inconnues pour eux.

1.2 ATTRIBUTION DES STAGES

Afin de préparer au mieux l'attribution des stages, nous proposons aux enseignants de STS une ébauche de questionnaire simple et rapide à destination des élèves souhaitant effectuer leur stage à l'étranger.

Nom :	Prénom :		Age le jour du départ en stage :			
Pays déjà visités			Villes connues dans ce pays			
Langues parlées			Niveau			
Dans quel(s) service(s) souhaiteriez-vous effectuer votre stage ?						

Ainsi, le professeur qui attribue les stages peut essayer de placer l'élève dans un pays ou une ville qu'il ne connaît pas mais dont il sait parler la langue.

Nous avons bien sur conscience que le rayonnement de l'établissement passe aussi par les partenariats avec des institutions ou entreprises éloignées. Il serait donc judicieux de mener une nouvelle étude qui permettrait de dégager les cas dans lesquels l'élève reviendrait avec une estime de soi au moins égale après un séjour dans un pays dont il ne connaît pas la langue.

2 RECHERCHE DE STAGE PAR L'ÉLÈVE

Nous l'avons vu précédemment, il est important de valoriser la recherche de stage par l'élève. En plus d'un impact positif sur l'estime de soi, cela lui permet d'anticiper et de préparer sa recherche d'emploi après l'obtention du diplôme.

Pour cela, nous préconisons plusieurs séances de préparation en amont du stage dès le début de la 1ère année de STS ainsi qu'un suivi des recherches de stage puis un recueil des expériences après le stage. Nous évoquerons ici des pistes utilisables tant par les enseignants de BTS hôtellerie-restauration que par les enseignants de STS responsable de l'hébergement. Le professeur d'hébergement paraît le mieux placé pour réaliser ces séances. En effet, c'est lui qui, d'une part, est en charge de l'enseignement de la communication professionnelle, d'autre part, traite le thème du recrutement. Il est important d'expliquer aux élèves les possibilités de bourses de mobilité. En effet, cela leur permettra de choisir leur stage en fonction de leur budget (stage non logé, transport, ...).

Cette démarche s'adapte aussi aux élèves souhaitant réaliser leur stage en France.

Bien sûr, les séances proposées sont à adapter en fonction de l'effectif du groupe, de l'organisation des cours d'hébergement dans l'établissement (durée des séances), ...

2.1 SÉANCE 1 : TENUE PROFESSIONNELLE

En tout début de 1^{ère} année STS, il est important de faire le point sur la tenue et la coiffure exigée dans les cours professionnels tels que l'hébergement ou le restaurant. Pour cela, une séance est dédiée à l'apprentissage du coiffage, du maquillage pour les filles, du nouage de cravate pour les garçons, etc. Lors de cette séance, un « shooting photo » peut être réalisé. Ainsi, les élèves auront tous une photo adaptée à un CV.

DATE: SEPTEMBRE LA TENUE PROFESSIONNELLE EFFECTIF: 12 ÉLÈVES RÉFÉRENTIELS: BTS hôtellerie-restauration (hébergement – 1ère année): Définir les comportements et les attitudes en rapport avec les exigences de qualité et de production de service BTS responsable de l'hébergement : C14-7 Se faire comprendre par le client par tous les moyens appropriés et adopter l'attitude de communication adaptée (politesse, gentillesse, patience, discrétion, tenue et comportement, etc.) OBJECTIF GÉNÉRAL Adopter une tenue professionnelle adaptée **OBJECTIFS OPÉRATIONNELS ÉVALUATION:** Formative L'élève sera capable de: et choisir sa tenue professionnelle en fonction du contexte; sommative tout au • restituer les règles d'hygiène et d'esthétique corporelle long de l'année (barbe, cheveux, maquillage); choisir une photographie adaptée à un CV. **SUPPORTS** docs prof et élève (non proposés dans ce mémoire); appareil photo;

2.2 SÉANCE 2 : RÉALISATION DU CV

vidéoprojecteur.

En BTS, le recrutement est abordé en 2^{ème} année. En 1ère année, c'est la rédaction des fiches et profils de poste qui est traitée. Il est possible d'introduire ces notions en faisant réaliser leur CV en français aux élèves. Pour cela, le professeur peut présenter divers CV et proposer aux élèves, par groupes, de relever les similitudes de chaque CV, les points forts, les points faibles selon eux.

Ensuite, il serait intéressant de sensibiliser les élèves aux nouvelles méthodes de publication de CV en ligne par l'étude de 3 sites internet (Viadeo²⁸, Linkedin²⁹ et Doyoubuzz³⁰). Une phase de synthèse est ensuite réalisée dans laquelle le professeur institutionnalise la rédaction du CV et sa publication en ligne. La 3^{ème} phase permet à l'élève de commencer la rédaction de son CV en classe. Il peut ainsi poser des questions à l'enseignant. Le CV sera un travail à terminer à la maison et à rendre à l'enseignant pour correction et validation.

Nous proposons donc un document permettant aux élèves de découvrir les caractéristiques d'un CV et des sites internet de CV en ligne ainsi qu'une synthèse rappelant les règles de création d'un CV. Le déroulement du cours n'est pas proposé car il dépend de la liberté pédagogique de chaque enseignant.

Pour chercher un stage à l'étranger, il est aussi important que l'élève réalise son CV en plusieurs langues. Ce cours peut donc être directement proposé en co-animation avec un professeur de langue. Sinon, l'équipe pédagogique devra élaborer un plan d'action qui permettra à tous les professeurs de langue de travailler sur la traduction du CV avec les élèves une fois le fond et la forme validée par le professeur d'hébergement.

²⁸ VIADÉO. Réseau social pour professionnels [en ligne]. Disponible sur http://fr.viadeo.com/fr/ (Consulté le 11-05-2014).

²⁹ LINKEDIN. *Le plus grand réseau professionnel mondial* [en ligne]. Disponible sur https://www.linkedin.com (Consulté le 11-05-2014).

³⁰ DoYouB∪zz. *Votre meilleur CV* [en ligne]. Disponible sur <http://www.doyoubuzz.com/fr/> (Consulté le 11-05-2014)

DATE: OCTOBRE **IFCV** EFFECTIF: 12 ÉLÈVES RÉFÉRENTIELS: BTS hôtellerie-restauration: o maitrise de l'outil informatique o rédiger les fiches et profil de poste (hébergement 1^{ère} année) BTS responsable de l'hébergement : S2.4. TECHNIQUES ET PROCEDES ADMINISTRATIFS: o 4.3. Support informatique : applications, programmes standardisés. o Formalisation de documents et de rapports. identification du but, du document ; analyse du contenu, du document; obtention de données et de l'information nécessaire ; détermination des données à insérer ; réalisation et vérification du contenu et de la forme. OBJECTIF GÉNÉRAL Réaliser un CV adapté à l'emploi recherché **OBJECTIFS OPÉRATIONNELS** ÉVALUATION: L'élève sera capable de: Formative: sélectionner et trier les informations à insérer dans cours de séance son CV; Sommative: • adapter les informations à l'emploi recherché ; • mettre en forme le document afin de mettre en avant ses compétences; suivante) utiliser les sites web de publication de CV à bon escient. **SUPPORTS** document ateliers CV (Cf. Annexe L);

- document synthèse CV (Cf. Annexe M);
- photographies des élèves prises lors de la séance 1;
- divers CV différents à analyser;
- 1 poste informatique par élève ;
- vidéoprojecteur.

- au la
- lors du rendu final (semaine

2.3 SÉANCE 3 : LETTRE DE MOTIVATION

Concernant la séance sur la lettre de motivation pour la recherche de stage, le processus envisagé est similaire que pour le CV. En effet, il est intéressant de proposer diverses lettres de motivation aux élèves afin qu'ils analysent par eux-mêmes les caractéristiques, les points forts et les points faibles de ces documents. A nouveau, une institutionnalisation sera réalisée et permettra ensuite aux élèves de rédiger leur lettre. Il ne faut pas oublier, dans ce cas précis, de mentionner les conditions (date, poste,...) du stage. De même, la collaboration avec les professeurs de langue sera indispensable et à organiser en fonction de l'équipe et de l'établissement.

Tableau 40 : Séance 3 - lettre de motivation

EFFECTIF: 12 ÉLÈVES	La lettre de motiva	TION						
LITECHT . 12 LLEVES	RÉFÉRENTIELS :							
■ RTS hôtelle	rie-restauration :							
	trise de l'outil informatique							
		ont 1 ^{ère}	année)					
 rédiger les fiches et profil de poste (hébergement 1^{ère} année) BTS responsable de l'hébergement : S2.4. TECHNIQUES ET PROCEDES 								
BTS responsable de l'hébergement : \$2.4. TECHNIQUES ET PROCEDES ADMINISTRATIFS :								
_	Support informatique: applications, prog	rammo	c ctandardicác					
	malisation de documents et de rapports.	Tallille	s standardises.					
O FUI								
identification du but, du document ;analyse du contenu, du document ;								
	•							
	obtention de données et de l'informati	on nece	essaire ;					
	détermination des données à insérer ;		-					
	 réalisation et vérification du contenu e 	t de la f	orme.					
_	OBJECTIF GÉNÉRAL							
Ro	éaliser une lettre de motivation pour le sta							
	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS	ÉVALUA						
L'élève sera capa		•	<u>Formative</u> : au					
 sélections 	ner les informations à rédiger dans sa		cours de la					
lettre ;			séance					
 adapter 	les informations rédigées à l'emploi	•	Sommative :					
recherché	S ;		lors du rendu					
 personna 	liser la lettre en fonction du destinataire;		final (semaine					
 mettre er 	forme la lettre.		suivante)					
Supports		1						

- ateliers et synthèse (Cf. Annexe N et Annexe O);
- diverses lettres de motivation différentes à analyser;
- 1 poste informatique par élève ;
- vidéoprojecteur.

2.4 LA RECHERCHE D'ENTREPRISE

Une fois le CV et la lettre de motivation rédigés, il paraît primordial de guider l'élève dans son choix d'entreprise et dans la recherche de destinataire, bien que ce travail soit fait en autonomie.

Deux documents seront alors réalisés : un document de consignes qui guidera l'élève dans sa recherche de stage et un document de suivi des candidature.

Le document de consignes :

Nous proposons ici les consignes pour un stage à l'étranger (Cf. Annexe P). Un autre document pourra être réalisé sur la même trame concernant les stages en France. Ce document sera réalisé en collaboration avec tous les enseignants de matières professionnelles. Ceux-ci devront expliciter leurs exigences en terme de capacité, de catégorie, de mode d'organisation des entreprises d'accueil, ... Il sera également mentionné l'importance de la connaissance de la langue parlée dans le pays du stage ainsi que l'intérêt de se rendre dans une ville inconnue.

Ce document contient également une liste de site internet susceptible de proposer des offres de stage (accorjobs.com, marriott.fr/careers, ...). En effet, les élèves de BTS doivent être capable de proposer des candidatures spontanées mais aussi de répondre à des offres d'emploi.

Le document de suivi :

Il permettra aux élèves de cibler les entreprises et de classer les informations de façon à réaliser un suivi de leurs candidatures.

Dans ce document réalisé dans un tableur (Cf. Annexe Q), il est important de mentionner le nom de l'établissement, l'adresse et le pays, la langue parlée dans ce pays, l'adresse e-mail, le numéro de téléphone, la catégorie et le nombre de chambre afin que l'élève prenne conscience du type d'établissement dans lequel il postule et qu'il vérifie la concordance avec les consignes. Pour chaque établissement contacté, l'élève devra mentionner la date d'envoi de la candidature, le mode d'envoi (électronique ou papier), la date de réception d'une réponse, la suite à donner (entretien téléphonique, contact de l'enseignant, ...)

A dates fixes, le professeur pourra réaliser un suivi des candidatures en contrôlant le document de chaque élève.

2.5 LE DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT INSTUTUTIONNEL

Il me paraît important d'accompagner le CV et la lettre de motivation de l'élève d'un document rédigé par le lycée avec entête de l'établissement qui contiendrait les modalités du stage ainsi qu'un contact dans l'établissement (Cf. Annexe R). Ce document pourrait être traduit en plusieurs langues par les professeurs concernés.

2.6 LE SUIVI AU RETOUR

Au retour du stage, il serait intéressant pour le professeur de réaliser une base de données des entreprises ayant reçu des stagiaires dans leur établissement. Cela permettrait d'aider des élèves qui ne trouvent pas de stage à contacter des entreprises susceptibles de les recevoir les années suivantes. Ce document pourrait contenir :

- nom et coordonnées de l'entreprise ;
- nom du stagiaire ;
- date du stage ;
- nom, poste et coordonnées du tuteur dans l'entreprise ;
- conditions de logement ;
- conditions de rémunération ;
- avis du stagiaire sur l'expérience.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Chapitre 1 SYNTHÈSE

'estime de soi a donc une influence positive sur l'estime de soi des élèves scolarisés en STS. Cette influence n'est pas égale pour chaque composante. En effet, nous avons constaté dans notre étude un fort effet positif sur l'estime de soi émotionnelle des élèves. En revanche, pour les composantes scolaire, sociale, physique et future, le type de stage et les caractéristiques individuelles des élèves ont un impact sur l'évolution de leur estime de soi. Par exemple, les filles sont plus sensibles à cette expérience à l'étranger, les plus jeunes étudiants (18-20 ans) connaissent un meilleur impact sur leur estime de soi que leurs ainés, les élèves partis dans un pays dont ils ne connaissaient pas la langue ont subi une dégradation importante de leur estime de soi dans toutes les dimensions alors que ceux qui ont trouvé leur stage eux-mêmes ont augmenté leurs scores d'estime de soi.

A la suite de ces résultats, nous avons donc proposé aux enseignants de STS de privilégier :

- la recherche de stage par l'élève ;
- un stage dans une ville inconnue par l'élève;
- un stage dans un pays dont l'élève connaît la langue.

Nous avons donc proposé une série de séances et de documents permettant à l'étudiant en première année de STS de s'engager dans une démarche de recherche de stage en France comme à l'étranger. Ces séances permettent aussi de familiariser les élèves avec le thème du recrutement traité en seconde année de STS.

Chapitre 2 LIMITES

es limites de l'étude se portent surtout sur la méthodologie. Tout d'abord, nous aurions souhaité réaliser un comparatif entre les élèves ayant réalisé leur stage à l'étranger et ceux ayant réalisé leur stage en France. Malheureusement, le nombre de répondant ayant réalisé leur stage en France était trop faible pour obtenir une base de comparaison fiable. Nous pensons que le titre du questionnaire qui mentionnait l'intérêt de l'étude a découragé les élèves qui ne partaient pas à l'étranger : ils ne se sont peut être pas sentis concernés.

De plus, nous regrettons de ne pas avoir pu réaliser un suivi personnalisé de chaque élève pour établir des comparatifs individuels. Notre souhait d'anonymat des répondants nous en a empêché.

Nous aurions aussi souhaité tester notre questionnaire sur un petit échantillon avant de l'administrer mais le temps nous était compté. En effet, nous devions administrer le premier questionnaire au mois d'avril 2013, avant le départ en stage de la plupart des élèves. Quelques ont donc pu être mal formulées et nous aurions souhaité changer le mode de réponse de certaines.

Nous regrettons aussi vivement de ne pas avoir obtenu plus de répondants. Il a été difficile d'atteindre les élèves car il a tout d'abord fallu contacter les enseignants afin qu'ils transmettent le lien vers le questionnaire à leurs élèves. Heureusement, quelques enseignants que nous connaissions ont insisté auprès de leurs élèves pour qu'ils y répondent et nous les en remerciions. Nous ne sommes donc pas certains que notre échantillon soit représentatif de la population de BTS des lycées hôteliers qui réalisent leur stage à l'étranger.

Enfin, les questionnaires ont été administrés en avril et en septembre et nous ne pouvons pas être certains que les évolutions d'estime de soi constatées soient effectivement la conséquence du stage et non d'autres expériences vécues durant l'été.

Chapitre 3 VOIES DE RECHERCHE

Nous venons de voir que les stages à l'étranger ont une influence positive sur l'estime de soi des élèves scolarisées en hôtellerie-restauration. Mais cette influence est elle équivalente pour des stages réalisés en France ? Il serait intéressant de procéder à un comparatif entre un groupe d'élève ayant réalisé leur stage à l'étranger et un groupe d'élève ayant réalisé leur stage en France. Également, la même étude pourrait être réalisée avec des élèves scolarisés en section technologique hôtellerie ou en section professionnelle.

Afin de promouvoir le rayonnement de l'établissement à l'international sans conséquence négative sur l'estime de soi des élèves, nous proposons une nouvelle étude qui permettrait de dégager les cas dans lesquels l'élève reviendrait avec une estime de soi au moins égale après un séjour dans un pays dont il ne connaît pas la langue (par exemple la Chine ou la Malaisie).

Nous proposons également une étude avec un échantillon d'élève fixe et non anonyme, ce qui permettrait d'évaluer individuellement les évolutions d'estime de soi.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ANDRÉ, C. *Imparfaits, libres et heureux : pratiques de l'estime de soi*. Paris : Editions Odile Jacob, 2006.

ANDRÉ C. & LELORD. F. *L'Estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Editions Odile Jacob, 1999.

ANDREWS F. & WITHNEY S.B. Social indicators of well-being. New York: Plenum Press, 1976.

BACHMAN J.G. & al. Youth in transition: Blueprint for longitudinal study of adolescent boys, Vol. 1. Ann Arbor: Michigan University Institute for Social Research, 1967.

BACHMAN J.G. Youth in transition: the impact of family background and intelligence on tenth-grade boys, Vol. 2. Ann Arbor: Michigan University Institute for Social Research, 1970.

BANDURA A. Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck, 2002.

BATTLE J. Culture-Free Self-Esteem Inventories, 2nd Edition. Austin: Pro-Ed, 1992.

CAMPBELL A. The Sense of well-being in America. New York: McGraw-Hill, 1981.

COOLEY C.H. Human nature and the social order. New York: Charles Scribner & Sons, 1902.

COOPERSMITH S. The Antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman, 1967

COTTEZ H., REY-DEBOVE J., REY A. *Le Petit Robert*. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1984.

Duclos G., Laporte D., Ross J. *L'Estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*. Montréal : Editions de l'Hôpital Ste Justine, 1995.

FITTS W.H. Tennessee Self Concept Scale. Nashville: Counselor Recordings and Tests, 1965.

FROMONT A. & al. Renforcement des systèmes de santé. Paris : L'Harmattan, 2013.

HARTER S. The Self-Perception Profile for Children. Denver: University of Denver, 1985.

HARTER S. Manual for the self-perception profile for adolescents. Denver: University of Denver, 1988.

HATTIE J. Self-concept, Hillsdale: Erlbaum, 1992.

JAMES W. Principles of Psychology. New York: Appleton, 1890.

L'ECUYER R. Le Concept de soi. Paris : Presse Universitaire de France, 1978.

MARTINOT D. *Le soi, approches psychosociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1995.

MASLOW A. *Motivation and Personality*. 3^e edition. New York: Addison-Wesley, 1987.

PIERREHUMBERT B. L'échec à l'école : échec de l'école ? Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1992.

ROSENBERG M. Society and the adolescent self-image, Princeton: Princeton University Press, 1965

ROSENBERG M., SIMMONS R.G. *Black and white self-esteem : the urban school child*. Washington DC : American Sociological Association, 1972.

ROUSSEAU J.J. La Nouvelle Héloïse [1761]. Paris : Le livre de Poche, 2002.

SEN A. L'Économie est une science morale. Paris : La Découverte, 1999.

Wells, L. E., & Marwell, G. Self-esteem: Its conceptualization and measurement. Beverly Hills: Sage, 1976.

ARTICLES DE REVUES

BAGLEY C. & EVAN-WONG L. Neuroticism and extraversion in response to Coopersmith's Self-Esteem Inventory. *Psychological Reports*, juin 1975, n°36, p.253-254.

BANDURA A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, mars 1977, n°84(2), p.191-215.

BARIAUD F. Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2006, n° 35(2), p.282-295.

BARIAUD F. & BOURCET C. Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1994, n°23(3), p.271-290.

BOLOGNINI M. & al. Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, juin 1996, n°19(3), p.233-245.

Bouffard T. & al. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : Validation canadienne française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement*, juillet 2002, n°34(3), p.158-162.

BROWN J.D. & MANKOWSKI T.A. (1993). Self-esteem, mood, and self-evaluation: changes in mood and the way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology*, mars 1993, n°64, p.421-430.

CAILLE J.P. & O'PREY S. Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième (Enquête Jeunes 2002). *La revue Education et Formations*, septembre 2005, n°72, p.25-52.

CARMINES E.G. Psychological origins of adolescents political attitude: self-esteem, political salience, and political involvement. *American Politics Quarterly*, octobre 1978, n°6, p.167-186.

CHOUINARD R. & al. Gender differences in the development of mathematics attitudes. *Journal of Research and Development in Education*, printemps 1999, n°32(3), p.184-192.

CREED P., PRIDEAUX L-A., PATTON W. Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, décembre 2005, n°67(3), p.397-412.

CROCKER J., SOMMERS S., LUTHANEN R. Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth in the graduate school admissions process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, septembre 2002, n°28(9), p.1275-1286.

CROCKER J. & al. When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology*, septembre 2003, n°85(3), p.507-516.

DE BESSES M. L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle. *Formation emploi*, avril/juin 2007, n°98, p.109-121.

DIENER E. & DIENER M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, avril 1995, n°68, p.653-663.

DORARD G., BUNGENER C., BERTHOZ S. Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolesence. *Psychologie française*, 2013, n°58(2), p.107-121.

DOOLEY D., PRAUSE J. Effect of students' self-esteem on later employment status: interactions of self-esteem with gender and race. *Applied psychology*, 1997, n°46(2), p.175-198.

DOZOT C., PIRET A., ROMAINVILLE M. L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin 2009, n°38(2), p.205-230.

EISENBARTH C. Does self-esteem moderate the relations among perceived stress, coping and depression? *College student journal*, mars 2012, n°46(1), p.149-157.

EPSTEIN S. Comment on the effects of aggregation across and within occasions on consistency, specificity, and reliability. *Methodika*, 1990, n°4, p.95-100.

ESTINGOY P., FORT E., NORMAND J-C., LEROND J., D'AMATO T. Vulnérabilités psychiques chez les étudiants : à propos de deux enquêtes en santé mentales à l'Université de Lyon 1. *Annales médico-psychologiques*, 2013, n°171(6), p.392-398.

FROUCHARD F. & COURTINAT-CAMPS A. L'estime de soi globale et physique à l'adolesence. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, septembre 2013, n°61(6), p.333-339. GLEN I.S. & BANSE R. Probing the malleability of implicit and explicit self-esteem: An interview approach. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 2004, n°22, p. 133–158.

HARTER S. The perceived competence scale for children. *Child Development*, 1982, n°53, p.87-97.

HARTER S. & WHITESELL N.R. Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of Personality*, décembre 2003, n°71(6), p.1027-1058.

HEATHERTON T.F. & POLIVY J. Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, juin 1991, n°60(6), p.895-910.

KAPLAN H.B., PORKONY A.D. Self-derogation and psycho-social adjustment. *Journal of nervous and mental diseases*, décembre 1969, n°149, p.421-434.

Kellerhals J. & al. Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, juillet/septembre, 1992, n°33 (3), p. 313-333.

KERNIS M.H., GRANNEMAN B.D., BARCLAY C. Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, juin 1989, n°56(6), p.1013-1022.

LAMOTHE P. & TÉTREAU B. Concept de soi et activités de groupe de l'adolescent et de l'adolescente en milieu scolaire. Revue des sciences de l'éducation, 1984, n°10(1), p.69-83.

LAVINAL F, DÉCURÉ N, BLOIS A. "En osant, on peut arriver à l'inouï ». Les stages à l'étranger. Cahiers de l'APLIUT [en ligne], Vol. XXVI n°1, 2007. Disponible sur : http://apliut.revues.org/2095. Mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 15 janvier 2013.

LEARY M.R. At last, a rejection detector. *Psychology Today*, novembre/décembre 1986, n°28(6), p.46-62.

LEE J.S., EUN-JEONG J., KYEONG-SOOK C. Perceived stress and self-esteem mediate the effects of work related stress on depression. *Stress & Health: Journal of the international society for the investigation of stress*, février 2013, n°1, p.75-81.

LUCAS R.E. & al. Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status.

Journal of Personality and Social Psychology, mars 2003, n°84(3), p.527–539.

LUCK P.W., HEISS J. Social determinants of self-esteem in adults males. *Sociology and Social Research*, octobre 1972,

n°57, p.69-84.

MARKS-TARLOW, T. The self as a dynamical system. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, juillet 1999, n°3,

p.311-345.

MARKUS H., KUNDA Z. Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, octobre

1986, n°51 (4), p.858-866.

MARSH H. W. & PARKER J. W. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, juillet 1984, n°47(1), p.213-231.

MARSH H.W. & YEUNG A.S. Top-down, bottom-up, and horizontal models: the direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, août 1998, n°75(2), p.509-527.

MARTINOT D. Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 2001, n°27(3), p.483-502.

NIEMAN P. & LEBLANC CM. Les aspects psychosociaux de l'obésité chez les enfants et les adolescents. *Paediatr Child Health*, mars 2012, n°17(3), p.207-208, [en ligne]. Disponible sur http://www.cps.ca/fr/documents/position/ psychosociaux-obesite-enfants-adolescents.> Consulté le 22 mars 2013.

NOVAK A. & al. Society of self: the emergence of collective properties in self-structure. *Psychological Review*, janvier 2000, n°107(1), p.39-61.

OFFER D., OSTROV E., HOWARD K.I. Family perceptions of adolescent self-image. *Journal of Youth and Adolescence*, août 1982, n°11(4), p.281-291.

Oubrayrie N., De Léonardis M., Safont C. Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : L'ETES. *Revue Européenne De Psychologie Appliquée*, 1994, n°44(4), p.309-318.

Oubrayrie N. & Lescarret O. Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives. SPIRALE : revue de recherche en éducation, 1997, n°20, p.7-25.

Percell L.P. & al. The effects of assertive training on self-concept and anxiety. *Archives of General Psychiatry*, 1974, n°31, p.502-504.

PIERREHUMBERT B., PLANCHEREL B., JANKECH-CARETTA C. Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 4^{ème} trimestre 1987, n°37(4), p.359-377.

RIKETTA M. & DAUENHEIMER D. Manipulating self-esteem with subliminally presented words. *European Journal of Social Psychology*, septembre/octobre 2003, n°33 (5), p.679-699.

Ross K. Self-esteem variability predicts arterial stiffness trajectories in healthy adolescent females. *Health Psychology*, aout 2013, n°32(8), P.869-876.

SALAMON R., Husky M., Swendsen J. Estime de soi et bien être émotionnel des élèves en difficulté scolaire : une étude en vie quotidienne. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 2013, n°23(1), p.24-30.

SEIDAH A. & al. Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons, *Enfance*, avril 2004, n°56, p.405-420.

SHAVELSON R., HUBNER J., STANTON G. Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, janvier 1976, n°46(3), p.407-441.

STÉPHAN Y. & MAIANO C. Répercussions du résultat d'un examen universitaire sur l'estime globale de soi : fluctuations et structure sous-jacente aux changements. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, mars 2006, n°71, p. 15-24.

VALLACHER R.R. & al. The dynamics of selfevaluation. *Personality and Social Psychology Review*, 2002, n°6(4), p.370-379.

Vallières F.E. & Vallerand J.R. Traduction et validation canadienne française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 1990, n°25, p.305-316.

VOHS K. & al. Does high eslf-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science In The Public Interest,* Mai 2003, n°4, p.1-44.

XUE-LIAN H. & al. Relationships between self-esteem, intolerance of uncertainty, career decision-making difficulties and job anxieties. *Chinese Journal Of Clinical Psychology*, août 2012, n°20(4), p.564-566.

CHAPITRES DANS UN OUVRAGE COLLECTIF

BARIAUD F. & BOURCET C. L'estime de soi à l'adolescence. *In* M.Bolognini & Y.Prêteur. *Estime de soi. Perspectives développementales.* Paris : Delachaux et Niestlé, 1998, p.125-146.

Buelga S. & Musitu G. Famille et adolescence : prévention de conduits à risque. *In* Zabalia M. & Jacquet D., *Adolesences d'aujourd'hui*. Rennes : Presses Universitaires de France, 2006, p. 17-35.

CRANDALL R. The measurement of self-esteem and related constructs. *In* Robinson J.P. & Shaver P.R., *Measures of social psychological attitudes*. Ann Arbor: Michigan Univeristy Institute for Social Research, 1973, p. 45-168.

GERGEN K.J. The functions and foibles of negotiating self-conceptions. *In* M.D. Lynch A.A. & al. *Self-concept: advances in theory and research.* Cambridge: Ballinger, 1981, p. 59-73.

HARTER S. The development of self-representations. *In* W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychology*. New-York: Macmillan, 1998, p.553-557.

HOLMES C.T. Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. *In* L.A. Shepard & M.L. Smith, *Flunking grades: Research on policies on retention*. London: Palmer Press, 1989, p.16-33.

KERNIS M.H. The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. *In* R.F. Baumeister. *Self-esteem : the puzzle of low self-regard.* New York : Plenum Press, 1993, p.167-182.

MARTINOT D. Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. *In* M. C. Toczek & D. Martinot. *Le défi éducatif. Des situations pour réussir.* Paris : Armand Colin, 2005, p.83-116.

PIERREHUMBERT B., TAMAGNI-BERNASCONI K., GELDOF S. Estime de soi et alternatives pédagogiques. *In* M. Bolognini & Y. Prêteur. *Estime de soi : Perspectives développementales*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1998, p.183-194.

ROSENBERG M. Self-concept and psychological well-being in adolescence. *In* Leahy R., *The developpement of the self.* New York: Academic Press, 1985, p.205-246.

ROSENBERG M. Self-concept from middle childhood to adolescence. *In* Suls J. & Greenwald A.G., *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986, vol. 3, p. 107-136.

TAP P. Préface. *In* M. Bolognini & Y. Prêteur, *Estime de soi : perspectives développementales,* Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1998, p.1-30.

TESSER A. Toward a self-evaluation maintenance model of social behaviour. *In* Berkowitz L., *Advances in experimental social psychology*, Vol. 21. San Diego: Academic Press, 1988, p.181-227.

MÉMOIRES ET THÈSES

DELOCHE F. Estime de soi, Management et Management de l'estime de soi. Mémoire de Master. Chambery – Annecy : Université de Savoie, Département Sciences de Gestion, 2006

DONY M. *Choisir son devenir... Une rencontre avec soi-même.* Mémoire de licence. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain, Département de psychologie, 2007.

FORTES M. La dynamique d'estime de soi et de soi physique. Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques. Thèse de doctorat. Montpellier : Université de Montpellier 1, Département Sciences du Sport et de l'Éducation Physique, 2003.

JOLY C. Quelles stratégies pédagogiques mettre en place pour permettre à l'élève de SEGPA de restaurer son estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire ? Mémoire de CAPA-SH. Nantes : Académie de Nantes, 2011.

SCARIOT C. Humour en éducation: relation entre humour, estime de soi, motivation et performances scolaires. Mémoire de licence. Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain, Département de psychologie, 2000.

TOULOUSE J-M. Changement du concept de soi et structures de groupe dans le cadre d'une expérience de sensibilisation aux relations humaines. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal, 1968.

ACTES DE COLLOQUES

JENDOUBI, V. *Estime de soi et éducation scolaire, Évaluation de la rénovation*. Document de travail n°3. Genève : Service de la recherche en éducation, 2002.

PUBLICATIONS OFFICIELLES

COMMISSION EUROPÉENNE, *Cadre de qualité pour les stages*. Strasbourg : Document de travail des services de la commission, 2012, 11p. [en ligne]. Disponible sur <ec.europa.eu/social/BlobServlet ?docld=7620&langld=fr> Consulté le 03 octobre 2013.

COMMISSION EUROPÉENNE, Érasmus — Faits, chiffres et tendances. Le soutien de l'Union européenne aux échanges d'étudiants et de membres du personnel de l'enseignement supérieur et à la coopération universitaire en 2010-11. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 2012, 30 p. [en ligne]. Disponible sur <ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus1011_fr.pdf> Consulté le 03 octobre 2013.

CONSEIL EUROPÉEN DE BRUXELLES, *Conclusions de la présidence*. Bruxelles : Note de transmission de la présidence aux délégations, 2008, 22 p. [en ligne]. Disponible sur http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/99435.pdf> Consulté le 03 octobre 2013.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, Arrêté du 4 mai 2001 modifiant l'arrêté du 3 septembre 1997 portant définition et fixant les conditions de délivrance du brevet de technicien supérieur hôtellerie- restauration (option A : mercatique et gestion hôtelière ; option B : art culinaire, art de la table et du service), Paris : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 7 juin 2001, 214 p.

UNION EUROPÉENNE, Coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels pour appuyer la stratégie Europe 2020, 2011, Strasbourg, 15 p. [en ligne]. Disponible sur <eur-lex.europa.eu> Consulté le 03 octobre 2013.

ANNEXES

Annexe A.	Rosenberg Self-Esteem Scale - Rosenberg (1965)	88
Annexe B.	Échelle d'Estime de Soi – Rosenberg (1965), Vallières & Vallerand (1990)	89
Annexe C.	Self Perception Profil - Harter (1982)	96
Annexe D.	Inventaire d'estime de soi ISE - Coopersmith	94
Annexe E.	Culture Free Self-Esteem Inventory. Battle (1992)	98
Annexe F.	Tennessee Self-Concept Scale TSCS – Fitts (1964) traduite par Toulouse (1966)	8)
	Erreur ! Signet non dé	fini.
Annexe G.	Questionnaire sur l'estime de soi – Duclos, Laporte & Ross (1995)	. 102
Annexe H.	Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi : Oubrayrie & al. (1994)	99
Annexe I.	Variables communes aux 2 questionnaires	. 104
Annexe J.	Variables questionnaire 1	. 111
Annexe K.	Variables questionnaire 2	113
Annexe L.	Réalisation du CV – ateliers	. 115
Annexe M.	Réalisation du CV – synthèse	. 117
Annexe N.	Réalisation de la lettre de motivation – ateliers	. 118
Annexe O.	Réalisation de la lettre de motivation – synthèse	. 120
Annexe P.	Recherche de stage – Consignes pour les stages à l'étranger	. 122
Annexe Q.	Document de suivi des recherches (tableur)	124
Anneve R	Document d'accompagnement institutionnel	125

Annexe A. ROSENBERG SELF-ESTEEM SCALE - ROSENBERG (1965)

The scale is a ten item Likert scale with items answered on a four point scale - from strongly agree to strongly disagree. The original sample for which the scale was developed consisted of 5,024 High School Juniors and Seniors from 10 randomly selected schools in New York State.

<u>Instructions</u>: Below is a list of statements dealing with your general feelings about yourself. If you strongly agree, circle **SA**. If you agree with the statement, circle **A**. If you disagree, circle **D**. If you strongly disagree, circle **SD**.

On the whole, I am satisfied with myself	SA	Α	D	SD
At times, I think I am no good at all.	SA	Α	D	SD
I feel that I have a number of good qualities.	SA	Α	D	SD
I am able to do things as well as most other people.	SA	Α	D	SD
I feel I do not have much to be proud of.	SA	Α	D	SD
I certainly feel useless at times	SA	Α	D	SD
I feel that I'm a person of worth, at least on an equal plane with others	SA	Α	D	SD
I wish I could have more respect for myself	SA	Α	D	SD
All in all, I am inclined to feel that I am a failure.	SA	Α	D	SD
I take a positive attitude toward myself.	SA	Α	D	SD

Annexe B. ÉCHELLE D'ESTIME DE SOI - ROSENBERG (1965), VALLIÈRES & VALLERAND (1990).

Traduction de l'échelle : "Rosenberg's Self-Esteem scale" (1965), par Évelyne F. Vallières et Robert J. Vallerand (1990).

PERCEPTION PERSONNELLE

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en cochant le chiffre approprié.

1	2	3	4					
tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	plutôt en accord	tout à fait d'accord					
		1	2	3	4			
1. Je pense que je suis	une personne de valeu	ır, au moins égale à						
n'importe qui d'autre								
2. Je pense que je pos	sède un certain nombre	e de belles qualités						
3. Tout bien considéré	, je suis porté(e) à me d	considérer comme un(e))					
raté(e)								
4. Je suis capable de fa	aire les choses aussi bie	n que la majorité des ge	ens					
5. Je sens peu de raiso	ons d'être fier(e) de moi	İ						
6. J'ai une attitude pos	sitive vis-à-vis de moi m	iême						
7. Dans l'ensemble, je	suis satisfait(e) de moi							
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même								
9. Parfois je me sens vraiment inutile								
10. Il m'arrive de pens	ser que je suis un(e) bor	n(ne) à rien						

CLÉ DE CODIFICATION ÉES-10

1, 2, 3*, 4, 5*, 6, 7, 8*, 9*, 10* Estime de soi

^{*} Énoncé formulé négativement, inverser la cote d'évaluation

Annexe C. TENNESSEE SELF-CONCEPT SCALE TSCS - FITTS (1964) TRADUITE PAR TOULOUSE (1968).

Les énoncés que nous vous proposons ont pour but de vous aider à vous décrire tel que vous vous percevez. Lisez attentivement les énoncés suivants, et choisissez pour chacun de ceuxci la réponse qui vous convient le mieux parmi les cinq possibilités données au bas de la page. Reproduisez ensuite votre choix sur le formulaire correspondant.

Indiquez pour chaque énoncé le choix de réponse se rapprochant le plus de ce que vous pensez de vous-même et non de ce que vous croyez être l'opinion des autres votre sujet. Il n'y a ni de bonne, ni mauvaise réponse, puisqu'il s'agit d'être honnête envers vous-même.

Encerclez maintenant le choix qui vous décrit le mieux :

Complètement faux 1		Surtout faux 2	Partiellement Vrai et Partiellement faux 3	Surtout vrai 4	Comp	olèt	em 5	ent	vra	ai
						1	2	3	4	5
1. J'ai un com	os en s	anté						П	\exists	_
2. j'aime para	ître tou	ujours "bien mis" et propre								_
3. Je suis une	e perso	nne attirante						П	$ \top $	_
4. Je me cons	sidère (comme une personne peu	soignée d'apparence							
5. Je suis que	elqu'un	de mauvais								
6. Je suis une	e perso	nne bien								
7. Je suis une	e perso	nne sans importance (le s	uis nulle)							
8. Je suis que	elqu'un	d'honnête								
9. Mes amis r	ne me t	font pas confiance								
10. Ce que les	autres	font ne m'intéresse pas								
11. Je ne dis p	as touj	ours la vérité								
12. Je suis une	e perso	nne joyeuse								
13. Je fais part	tie d'un	e famille qui serait toujours	s prête à m'aider dans n'import	te quelle difficulté						
14. Je suis une	e perso	nne calme et qui ne s'en fa	ait pas avec la vie (ne s'inquièt	e pas)						
15. Il m'arrive s	souven	t de ressentir des douleurs	de toutes sortes							
16. Je suis que	elqu'un	de malade								
17. Je suis me	mbre d	l'une famille heureuse								
18. Je n'ai pas	de prir	ncipes au point de vue mor	ral							
19. Je suis une	e perso	nne détestable								
20. Je suis une	e perso	nne amicale								
21. Je perds la	raison	1								
22. Parfois, il n	n'arrive	de me mettre en colère								
23. J'ai du suc	cès au	près des hommes								
24. Je suis une	e perso	nne religieuse (pratiquante	2)							
25. Je suis une	e perso	nne faible moralement								
26. J'ai une gra	ande m	naîtrise de moi-même								
27. Je ne suis	pas air	mé-e de ma famille								
28. J'ai du suc	cès au	près des femmes								
29. Je suis une	e perso	nne importante aux yeux d	le mes amis et de ma femme							

Complète	ement faux	Surtout faux	Partiellement Vrai et Partiellement faux	Surtout vrai	Comp	olèt	em	ent	VI	ai
	1	2	3	4	4					
						1	2	3	4	5
30. J'ail	'impression q	ue ma famille n'a pas conf	iance en moi					\forall		
31. J'en	veux au mon	de entier						Ħ		
32. Je si	uis une perso	nne avec qui il est difficile	d'avoir un contact amical					Ħ		
33. De te	emps en temp	ps, je pense à des choses	trop méchantes pour en parler	,				Ħ		
34. Je si	4. Je suis ni trop gras-se ni trop minoe							H		П
35. Je si	uis à l'aise av	ec mon comportement mo	ral					П		
36. J'ain	nerais change	er certaines parties de mon	corps					П		
37. J'ain	ne mon appar	rence comme elle est						П		
38. Je d	evrais aller à	l'église plus souvent						П		
39. Je m	ne méprise							П		
40. Je si	uis satisfait-e	d'être précisément ce que	je suis					П		
41. Je si	uis satisfait-e	de mes relations ave ma f	amille					П		
42. Je d	evrais faire da	avantage confiance à ma f	amille					П		
43. Je n	e vaux rien au	u point de vue social						П		
44. Parfe	ois, Lorsque j	e ne me sens pas bien, je	suis de mauvaise humeur					П		
45. Je si	uis aussi gent	til-le que je devrais l'être						П		
46. Je co	omprends ma	a famille aussi bien que je l	e devrais					П		
47. Je n	e me sens pa	s aussi bien que je le devr	ais					П		
48. Je si	uis aussi soci	able que je veux l'être						П		П
49. Je d	evrais avoir p	lus de "sex-appeal"						П		
50. J'ain	nerais être da	vantage digne de confianc	e					П		
51. Je n	e suis pas la p	personne que je voudrais é	être					П		
52. J'ess	saie de faire p	olaisir aux autres mais sans	s exagérer					П		
53. Je si	uis ni trop gra	nd-e ni trop petit-e						П		
54. Je n	e devrais pas	mentir autant						П		
55. Je n'	'aime pas tou	tes les personnes que je c	onnais					П		
56. Je si	uis aussi relig	jieux-se que je veux l'être						П		
57. Je si	uis aussi intel	ligent-e que je veux l'être								
58. J'ain	nerais ne pas	låcher aussi facilement qu	ie je le fais							
59. Je si	uis trop sensi	ble aux remarques de ma	famille							
60. Je tr	aite mes pare	ents aussi bien que je le de	vrais (lire au passé si les pare	nts sont décédés)						
61. Je si	uis à l'aise av	ec la façon dont je traite le	s autres							
62. Je d	evrais aimer o	davantage ma famille								
63. Je p	rends bien so	in de ma santé physique								
64. Je d	evrais être plu	us poli-e envers les gens								
65. De te	emps à autre,	, je ris d'une farce grivoise	(cochonne)							
66. J'ess	saie de soigne	er mon apparence								
67. Dans	s ma vie de to	ous les jours, je suis fidèle	à ma religion							
68. J'agi	is souvent cor	mme si j'avais les mains "p	oleines de pouces" (de façon m	nalhabile, maladroitemer	nt)					

Complètement faux	Surtout faux	Partiellement Vrai et Partiellement faux	Surtout vrai	Comp	olèt	eme	ent	vra	i
1	2	3	4			5			
				<u> </u>	1	2	3	4	5
69. Il m'arrive parfois	de faire des choses très m	échantes						\neg	
70. J'essaie de chang	ger lorsque je constate que	j'agis mal						\neg	_
71. Quelle que soit la	situation, je peux toujours	me tirer d'affaire						\neg	_
72. Je fais des choses	s sans y avoir d'abord réflé	echi							Τ
73. Je cède a mes pa	arents (lire au passé si les p	parents sont décédés)							_
74. J'essaie de jouer	franc jeu avec ma famille e	et mes amis							_
75. Je ne pardonne p	as facilement								_
76. Il m'arrive parfois	de commérer un peu								_
77. Je porte un intérê	t sincère à ma famille							\neg	_
78. Je m'entends bier	n avec les gens							\neg	_
79. Je dors mal								\neg	_
80. J'emploie quelque	es fois des moyens malhor	inêtes pour avancer						\neg	_
81. J'essaie de comp	rendre le point de vue de i	on interlocuteur						\neg	_
82. Je ne réussis pas	au jeu et dans les sports							\neg	_
83. J'accepte les repr	oches sans me mettre en	colère						\neg	_
84. La plupart du tem	ps, je fais ce qui est bien								_
85. J'éprouve de la di	ifficulté à faire ce qui est bi	en						\neg	_
86. Je change souver	nt d'idée								_
87. Il y a des moment	ts où j'ai envie de sacrer								_
88. Je me sens presq	que toujours bien								_
89. Je résous mes pro	oblèmes assez facilement							\neg	_
90. J'essaie de fuir m	es problèmes							\neg	_
91. Je ne me sens pa	s à l'aise avec les autres							\neg	_
92. A la maison, je fai	is ma part des tâches mén	agères						\neg	_
93. Je trouve des asp	ects positifs chez toutes le	s personnes que je rencontre							_
94. Je ne me comport	te pas comme ma famille l	e souhaiterait							_
95. Je suis satisfait-e	de ma relation avec Dieu							\neg	_
98. J'éprouve de la di	ifficulté à converser avec d	es étrangers			П		П	\neg	_
97. Au jeu, je préfère	gagner que de perdre								
98. De temps en temp	ps, il m'arrive de remettre a	au lendemain ce que je devrais	s faire le jour même		٦			\neg	
99. Il faudrait que je n	n'entende mieux avec les (gens					П		_
100. Je me querelle av	vec ma famille							\exists	_

Annexe D. INVENTAIRE D'ESTIME DE SOI ISE - COOPERSMITH

Dans le texte qui suit, vous trouverez des phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Lisez attentivement chacune de ces phrases. Quand une phrase vous semblera exprimer votre façon habituelle de penser ou d'agir, faites une croix dans la case de la première colonne, intitulée "Me ressemble". Quand une phrase n'exprimera pas votre façon habituelle de penser ou de réagir, faites une croix dans la case de la colonne intitulée "Ne me ressemble pas". Efforcez-vous de répondre à toutes les phrases, même si certains choix vous paraissent difficiles.

		Me	Ne me
		ressemble	ressemble
	- //		pas
1.	En général, je ne me fais pas de souci		
2.	Je trouve très pénible d'avoir à prendre la parole dans un groupe		
3.	Il y a, en moi, des tas de choses que je changerais, si je pouvais		
4.	J'arrive à prendre des décisions sans trop de difficulté		
5.	On s'amuse bien en ma compagnie		
6.	Je suis souvent contrarié par ma famille		
7.	Je mets longtemps m'habituer à quelque chose de nouveau		
8.	Je suis très apprécié par les personnes de mon âge		
9.	Ma famille prête généralement attention à ce que je ressens		
10.	Je cède très facilement aux autres		
11.	Ma famille attend trop de moi		
12.	C'est très dur d'être moi		
13.	Tout est confus et embrouillé dans ma vie		
14.	J'ai généralement de l'influence sur les autres		
15.	J'ai une mauvaise opinion de moi-même		
16.	J'ai souvent envie de changer de vie		
17.	Je me sens souvent mal à l'aise dans mes études		
18. ge	Je trouve que j'ai un physique moins agréable que la plupart des ens		
19.	Quand j'ai quelque chose à dire, en général, je le dis		
20.	Ma famille me comprend bien		
21.	La plupart des gens sont mieux aimés que moi		
22.	J'ai généralement l'impression d'être harcelé par ma famille		
23.	Je me décourage souvent quand je suis en train de faire		
qu	uelque chose		
24.	Je pense souvent que j'aimerais être quelqu'un d'autre		
25.	Les autres ne me font pas souvent confiance		
26.	Je ne suis jamais inquiet		
27.	Je suis assez sur de moi		
28.	Je plais facilement		
29.	Je passe souvent de bons moments en famille		
30.	Je passe beaucoup de temps à rêvasser		
31.	J'aimerais être plus jeune		
32.	Je fais toujours ce qu'il faut faire		
33.	Je suis fier de mon activité académique		
34.	J'attends toujours que quelqu'un me dise ce que je dois faire		
35.	Je regrette souvent ce que j'ai fait		
36.	Je ne suis jamais heureux		
37.	Je fais toujours mon travail du mieux que je peux		
38.	En générai, je suis capable de me débrouiller tout seul		
39.	Je suis assez content de ma vie		
40.	Je préfère avoir des amis plus jeunes que moi		
41.	J'aime tous les gens que je connais		
42.	J'aime quand on vient me trouver pour me demander quelque		
ch	nose		

43.	Je me comprends bien moi-même	
44.	Personne ne s'intéresse beaucoup à moi	
45.	On ne me fait jamais de reproches	
46.	Dans mes études, je ne réussis pas aussi bien que je le	
	voudrais	
47.	Je suis capable de prendre une décision et de m'y tenir	
48.	Cela ne me plaît vraiment pas d'être : un homme / une femme	
49.	Je suis mal à l'aise dans mes relations avec les autres	
	personnes	
50.		
51.		
52.		
53.	Je dis toujours la vérité	
54.	Au niveau de mes études, mes professeurs me font sentir que	
	mes résultats sont insuffisants	
55.		
56.	J'ai le sentiment d'avoir raté ma vie	
57.	Je perds facilement mes moyens quand on me fait des critiques	
58.	Je sais toujours ce qu'il faut dire aux gens	

Annexe E. Self Perception Profil - Harter (1982)

Note:

Il y a 6 échelles. Après le n° de l'item, la lettre E signifie que l'item appartient à l'échelle "Ecole"; idem pour S "Social", P "Physique", A "Apparence", C "Conduite" et V "Valeur propre".

Codage:

Pour chacune des 6 échelles, calculer la moyenne des scores obtenus aux items qui les composent. Auparavant, retourner les scores des items lorsque nécessaire (4 = toujours l'appréciation la meilleure). P.ex. :

Scores pour l'item 1 : 4 3 2 1Scores pour l'item 2 : 1 2 3 4

•

Les différentes échelles comprennent les items :

École: 1, 7, 13, 19, 27
Social: 2, 8, 14, 20, 26
Physique: 3, 9, 15,21, 27
Apparence: 4, 10, 16, 22,28
Conduite: 5, 11, 17, 23, 29
Valeur propre: 6, 12, 18, 24, 30

Ņ	o d e	comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
4.	E	_		Certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	MAIS	d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment		
5.	S			Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis	MAIS	d'autres trouvent que c'est facile		
6.	Р			Certains enfants se sentent doués pour toutes sortes de sports	MAIS	d'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport		
7.	Α			Certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids	MAIS	d'autres enfants aimeraient bien que leur taille et leur poids soient différents		
8.	С			Des enfants sont souvent peu satisfaits de leur conduite	MAIS	d'autres sont plutôt satisfaits de leur conduite		
9.	٧	_		Il y a des enfants qui ne sont pas satisfaits de leur vie	MAIS	d'autres enfants sont satisfaits de leur vie		
10.	Е			Certains enfants travaillent lentement à l'école	MAIS	d'autres font leur travail rapidement		
11.	S			Certains enfants ont un tas de copains	MAIS	d'autres enfants n'ont pas tellement de copains		
12.	Р			Certains enfants voudraient bien être meilleurs en sport	MAIS	d'autres se sentent assez bons comme ça		
13.	Α			Des enfants aimeraient que leur corps soit un peu différent	MAIS	d'autres enfants aiment bien le corps qu'ils ont		
14.	С			Certains enfants font toujours les choses bien comme il faut	MAIS	d'autres, la plupart du temps, ne font pas les choses comme il faut		
15.	٧			Certains enfants sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes	MAIS	d'autres ne sont souvent pas contents d'eux-mêmes		
16.	Е			Des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris	MAIS	d'autres enfants peuvent se rappeler facilement les choses		
17.	S			Il y a des enfants qui ont de la peine à se faire aimer	MAIS	mais il y en a d'autres qui savent bien se faire aimer		
18.	Р			Certains enfants pensent qu'ils arriveraient à faire n'importe quel exercice de gymnastique	MAIS	d'autres craignent un peu de ne pas réussir aux nouveaux exercices		
19.	Α			Des enfants voudraient bien avoir une apparence un peu différente	MAIS	d'autres aiment bien leur apparence		
20.	С			Certains enfants font d'habitude les choses comme on leur demande	MAIS	d'autres enfants ne font pas toujours comme on leur demande		
21.	٧			Certains aiment bien le genre d'enfants qu'ils sont	MAIS	il y a aussi des enfants qui aimeraient souvent être quelqu'un d'autre		
22.	Е			Des enfants font très bien leur travail en classe	MAIS	d'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe		
23.	s			Certains voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment	MAIS	mais d'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien		
24.	Р			Certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en sport que leurs copains	MAIS	d'autres se sentent moins bons qu'eux		
25.	Α			Des enfants voudraient bien que leur visage ou leurs cheveux soient un peu différents	MAIS	d'autres enfants aiment bien leur visage et leurs cheveux comme ils sont		
26.	С			Certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire	MAIS	d'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire		
27.	٧			Des enfants sont très contents d'être ce qu'ils sont	MAIS	d'autres voudraient bien être différents		
28.	Е			A l'école, certains enfants ont de la peine à imaginer des réponses aux questions	MAIS	d'autres enfants parviennent presque toujours à imaginer des réponses		
29.	S			Certains enfants sont bien appréciés par leurs copains	MAIS	d'autres ne sont pas tellement appréciés		
30.	Р			Aux jeux ou aux sports, certains enfants préfèrent regarder plutôt que jouer	MAIS	d'autres enfants préfèrent jouer plutôt que regarder		
31.	Α			Certains enfants pensent qu'ils présentent bien	MAIS	d'autres enfants pensent qu'ils ne présentent pas tellement bien		
32.	С			Certains enfants sont d'habitude très agréables avec les autres	MAIS	d'autres pensent qu'ils pourraient être parfois plus agréables		
33.	٧			Certains enfants sont souvent mécontents de ce qu'ils font	MAIS	mais d'autres sont plutôt contents de ce qu'ils font		

Annexe F. Culture Free Self-Esteem Inventory. Battle (1992)

Répondez à chacune des questions en cochant la case appropriée (Oui ou non) :

		Oui	Nor
1.	Avez-vous seulement quelques amis ?		
2.	Êtes-vous heureux la plupart du temps ?		
3.	Pouvez-vous faire la plupart des choses aussi bien que les autres ?		
	Aimez-vous tout le monde que vous connaissez ?		
	Passez-vous la plupart de votre temps libre seul ?		
6.	Aimez-vous être de sexe masculin ? Aimez-vous être de sexe féminin ?		
7.	Est-ce que la plupart des gens qui vous connaissent vous aiment ?		
8.	Réussissez-vous habituellement lorsque vous entreprenez des tâches ou des travaux importants ? .		
9.	Avez-vous déjà pris quelque chose qui ne vous appartenait pas ?		
10	.Êtes-vous aussi intelligent que la plupart des gens ?		
	Avez-vous le sentiment d'être aussi important que la plupart des gens ?		
12	Êtes-vous facilement déprimé ?		
13	.Changeriez-vous plusieurs choses de vous-même si vous le pouviez ?		
14	Dites-vous toujours la vérité ?		
15	.Êtes-vous d'aussi belle apparence que la plupart des gens ?		
16	Déplaisez-vous à plusieurs personnes ?		
17	.Étes-vous habituellement tendu ou anxieux ?		
18	.Manquez-vous de confiance en vous-même ?		
19	.Répandez-vous parfois des racontars (ou commérages) ?		
20	Avez-vous souvent le sentiment que vous êtes bon à rien ?		
21	.Étes-vous aussi fort et en santé que la plupart des gens ?		
22	.Êtes-vous facilement blessé dans vos sentiments ?		
23	.Vous est-il difficile d'exprimer vos vues ou vos sentiments ?		
24	.Vous arrive-t'il d'être en colère ?		
25	.Vous arrive-t'il de vous sentir honteux de vous-même ?		
26	Les autres personnes réussissent-elles habituellement mieux que vous ?		
27	.Vous sentez-vous fréquemment mal à l'aise sans savoir pourquoi ?	□	
28	Aimeriez-vous être aussi heureux que les autres semblent être ?		
29	.Êtes-vous gêné à l'occasion ?		
	Êtes-vous un raté ?		
	Les gens aiment-ils vos idées ?		
32	.Est-il difficile pour vous de faire de nouvelles connaissances ?		
33	Mentez-vous à l'occasion ?		
	.Êtes-vous souvent fâché par certaines choses ?		
	La plupart des gens respectent-ils vos idées ?		
	.Étes-vous plus sensible que la plupart des gens ?		
	Êtes-vous aussi heureux que la plupart des gens ?		
	Êtes-vous triste à l'occasion ?		
	.Manquez-vous incontestablement d'initiative ?		
40	Vous inquiétez-vous beaucoup ?	🗆	

Annexe G. ECHELLE TOULOUSAINE DE L'ESTIME DE SOI: OUBRAYRIE & AL. (1994)

Pas du tout d'accord	Tout	àfa	ait d'	accord
1. Je me mets facilement en colère.				
2. Quand je discute avec mes parents, en général, ils me				
comprennent.				
3. Je me décourage facilement en classe.				
4. Mon visage et mon corps plaisent facilement.				
5. J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qu'il me plaît.				
6. Je me sens bien dans ma peau.				
7. Les autres doutent de moi.				
8. Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses				
dans ma vie.				
9. Je me sens maladroit(e) et je ne sais pas quoi faire de mes mains.				
10. Mes professeurs sont satisfaits de moi.				
11. Je me trouve énervé(e) et tendu(e).				
12. Je suis très attaché(e) à mes amis.				
13. J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école.				
14. Je suis fier(e) de mon corps.				
15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner				
beaucoup d'argent.				
16. Je suis rarement intimidé(e).				
17. J'évite de penser à ce que je ferais plus tard.				
18. Je suis souvent inquiet(e).				
19. Je trouve que mon corps est bien fait.				

20. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas			
assez.			
21. En général, je suis sûr(e) de moi.			
22. Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en			
mal.			
IIIai.			
23. Pour me sentir mieux, il m'arrive de prendre quelque chose			
qui me donne de l'énergie comme du chocolat, du café, des boissons			
fortes			
15.165			
24. En classe, je comprends vite.			
25. Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e).			
26. J'aime être interrogé(e) en classe.			
5 , .			
27. Je me trouve trop gros(se).			
28. J'aime les activités de groupe.			
26. I aime les activites de groupe.			
29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.			
30. J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits			
que je porte.			
31. Je suis content(e) de moi.			
51. Je suis content(e) de moi.			
32. On s'ennuie en ma compagnie.			
33. J'ai assez de capacités physiques pour m'adapter			
rapidement à n'importe quel sport.			
24 lo mo débuguillousis tout(s) soul(s) lo plus toud possible			
34. Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible.			
35. Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir.			
36. Je me dispute souvent avec les autres.			
37. Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un			
groupe de son choix.			
38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire.			
39. Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes			
malheureuses et en difficulté.			
40. Je passe facilement du rire aux larmes.			
	<u> </u>		

41.	Je suis gêné(e) quand on me regarde lorsque je fais du sport.			
42.	Je retiens bien ce que j'apprends.			
43.	Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un.			
44.	Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse.			
45.	Je me sens bien uniquement quand je suis seul(e).			
46.	J'ai confiance en mon avenir.			
47.	J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé.			
48.	En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi.			
49.	J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les			
autres.				
50.	J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un			
groupe				
51.	Je fais peu d'efforts pour mieux travailler.			
52.	Mon visage et mon corps ne plaisent pas beaucoup.			
53.	Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis.			
54.	J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches.			
55.	Mon but principal est de faire un métier qui me plaise.			
56.	J'attends que les autres décident et agissent en premier			
dans u	n groupe.			
57.	Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe.			
58.	Dans un groupe, je me sens seul(e).			
59.	Construire une vie de famille est un but pour moi.			
60.	Je suis fier de mes résultats scolaires.			

Annexe H. QUESTIONNAIRE SUR L'ESTIME DE SOI - DUCLOS, LAPORTE & ROSS (1995)

J'évalue ma propre estime de moi-même				
Estime de soi sur le plan physique	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement
	10 pts	7 pts	4 pts	0 pts
Je suis satisfait(e) de mon apparence physique				
Mes ami(e)s me trouve beau (belle)				
Je suis habile dans les sports ou les activités				
physiques				
Mes ami(e)s me trouvent habile physiquement				
Je suis fort(e) et je résiste à la maladie				
Estime de soi sur le plan familial				
Je me sens bien dans ma famille				
Je suis apprécié(e) de mes parents				
Je suis apprécié(e) de mes frères et soeurs				
Je suis important(e) dans ma famille				
Je suis essentiel(le) au bon fonctionnement de				
la famille				
Estime de soi sur le plan social				
J'ai le nombre d'ami(e)s que je désire				
J'ai un ami (une amie) plus intime				
Je suis apprécié(e) de mes ami(e)s				
Je suis attirant(e) pour les jeunes du sexe				
opposé				
Mon groupe d'amis ne peut pas se passer de				
moi				
Estime de soi sur le plan scolaire				
Je suis apprécié(é) de la majorité de mes				
enseignant(e)s				
Je participe régulièrement aux activités				
parascolaires				
Je participe à la vie de l'école de façon active				
Je suis satisfait(e) de mes résultats scolaires				
Je possède plusieurs stratégies gagnantes pour				
réussir à l'école				1

Estille de soi giobale			
Je suis fier(ère) de moi la plupart du temps			
Je suis sûr(e) de moi lorsque j'entreprends			
quelque chose de nouveau			
Je crois en mes capacités personnelles			
Je me fais confiance			
Je prends de bonnes décisions la plupart du			
temps			
Je valorise mes réalisations			
Je suis capable de refuser des demandes			
Je me permet d'être différent(e) des autres			
Je sais que je peux trouver des solutions lorsque			
je me retrouve devant un problème			
Je me connais bien et je cherche à répondre à			
mes besoins			
	Total de	s points	

De 240 à 300 points:

Estimo de sei alebale

Tu possèdes une très bonne estime de toi. Tu te connais bien et tu te fais respecté(e) et apprécié(e) la plupart du temps. Bravo! Mais il faut maintenant se demander si tu te perçois de façon réaliste. Demande donc à tes parents et à tes ami(e)s de remplir à leur tour ce questionnaire en pensant à toi!

De 170 à 240 points:

Tu as une assez bonne estime de toi. Examine bien les domaines où tu t'estimes le plus et ceux dans lesquels tu t'estimes le moins. Il est toujours possible de renforcer et d'améliorer l'image que tu as de toi!

De 30 à 170 points:

Tu as une pauvre estime de toi. Tu es probablement très exigeant(e) envers toi et tu te juges sévèrement. Demande à tes parents et à tes amis de faire cet exercice en pensant à toi et compare leurs résultats aux tiens. Il est possible d'apprendre à s'accepter et à améliorer la perception qu'on a de soi. Il faut seulement se mettre au travail!

Annexe I. Variables communes aux 2 questionnaires

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Je me mets facilement en colère.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO1NEG	Likert
Quand je discute avec mes parents, en général, ils me comprennent.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC1POS	Likert
Je me décourage facilement en classe.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL1NEG	Likert
Mon visage et mon corps plaisent facilement.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY1POS	Likert
J'arriverais à être bien moi- même si plus tard je fais ce qu'il me plait.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT1NEG	Likert
Je me sens bien dans ma peau.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO1POS	Likert
Les autres doutent de moi.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC1NEG	Likert
Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT1POS	Likert
Je me sens maladroit(e) et je ne sais pas quoi faire de mes mains.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY1NEG	Likert
Mes professeurs sont satisfaits de moi.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL1POS	Likert
Je me trouve énervé(e) et tendu(e).	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO2NEG	Likert
Je suis très attaché(e) à mes amis.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC2POS	Likert
J'ai du mal à m'organiser pour faire mes devoirs d'école.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL2NEG	Likert

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Je suis fier de mon corps	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY2POS	Likert
La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT2NEG	Likert
Je suis rarement intimidé(e).	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO2POS	Likert
J'évite de penser à ce que je ferai plus tard.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT3NEG	Likert
Je suis souvent inquiet(e).	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO3NEG	Likert
Je trouve que mon corps est bien fait.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY3POS	Likert
Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL3NEG	Likert
En général je suis sûr(e) de moi.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO3POS	Likert
Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC3POS	Likert
Pour me sentir mieux, il m'arrive de prendre quelque chose qui me donne de l'énergie comme du chocolat, du café, des boissons fortes	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY2NEG	Likert
En classe, je comprends vite.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL2POS	Likert
Je voudrais être le (la) plus forte et le (la) plus apprécié(e).	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT4NEG	Likert
J'aime être interrogé(e) en classe.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL3POS	Likert
Je me trouve trop gros(se).	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY3NEG	Likert

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
J'aime les activités de groupe.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC4POS	Likert
Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL4NEG	Likert
J'accorde de l'importance à ma présentation et aux habits que je porte.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY4POS	Likert
Je suis content(e) de moi.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO4POS	Likert
On s'ennuie en ma compagnie.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC2NEG	Likert
J'ai assez de capacités physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY5POS	Likert
Je me débrouillerais tout(e) seul(e) le plus tard possible.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT5NEG	Likert
Le plus souvent, je pense ce que je dois faire avant d'agir.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO5POS	Likert
Je me dispute souvent avant les autres.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC3NEG	Likert
Je pense que tout le monde devrait s'inscrire à un club ou un groupe de son choix.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT2POS	Likert
En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL5NEG	Likert
Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT3POS	Likert
Je passe facilement du rire aux larmes.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO4NEG	Likert

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Je suis gêné(e) quand on me regarde lorsque je fais du sport.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY4NEG	Likert
Je retiens bien ce que j'apprends.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL4POS	Likert
Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT6NEG	Likert
Je suis une personne qui voit les choses de façon heureuse.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO6POS	Likert
Je me sens bien uniquement quand je suis seul(e).	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC4NEG	Likert
J'ai confiance en mon avenir.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT4POS	Likert
J'ai tendance à me faire trop de souci pour ma santé.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY5NEG	Likert
En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL5POS	Likert
J'ai l'impression de faire moins bien les choses que les autres.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO5NEG	Likert
J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC5POS	Likert
Je fais un peu d'efforts pour mieux travailler.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL6NEG	Likert
Mon visage et mon corps ne me plaisent pas beaucoup.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY6NEG	Likert
Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC6POS	Likert

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	EMO6NEG	Likert
Mon but principal est de faire un métier qui me plaise.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT5POS	Likert
J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC5NEG	Likert
Je suis content(e) de la façon dont mon corps se développe.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	PHY6POS	Likert
Dans un groupe, je me sens seul(e).	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SOC6NEG	Likert
Construire une vie de famille est un but pour moi.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	FUT6POS	Likert
Je suis fier(e) de mes résultats scolaires.	1=Pas du tout d'accord 5=Tout à fait d'accord	SCOL6POS	Likert
Vous êtes :	Un hommeUne femme	SEXE	Nominale dichotomique
Vous avez :	 de 15 ans 15 ans 16 ans 17 ans 18 ans 19 ans 20 ans 21 ans Plus de 21 ans 	AGE	Proportion

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Vous êtes élève en :	 CAP Restaurant CAP Café-Brasserie CAP Cuisine CAP Services hôteliers Bac Pro CSR Bac Pro Cuisine Bac techno Hôtellerie BTS 1ère année sans option BTS option A BTS option B BTS Responsable de l'hébergement MAN Hôtellerie-Restauration Licence professionnelle Autre 	DIPLOME	Nominale
Vous étudiez en alternance ou sous contrat d'apprentissage.	■ Oui ■ Non	ALTERNANCE	Nominale dichotomique
Après votre diplôme, vous envisagez de poursuivre vos études.	■ Oui ■ Non	POURS-ETUDES	Nominale dichotomique
Après votre diplôme, vous envisagez de travailler à l'étranger.	■ Oui ■ Non	W-ETRANGER	Nominale dichotomique

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Vous étudiez dans la région :	 Alsace Aquitaine Auvergne Basse- Normandie Bourgogne Bretagne Centre Champagne- Ardenne Corse Franche-Comté Guadeloupe Guyane Haute- Normandie Ile-de-France La Réunion Languedoc- Roussillon Limousin Lorraine Martinique Mayotte Midi-Pyrénées Nord-Pas-De- Calais Pays de la Loire Picardie Poitou- Charentes PACA Rhône-Alpes 	REGION-ETU	Nominale

Annexe J. VARIABLES QUESTIONNAIRE 1

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Vous allez effectuer un stage dans :	 Un restaurant traditionnel Un restaurant à caractère social Un restaurant gastronomiqu e Un hôtel 1 à 2 étoiles Un hôtel 3 étoiles Un hôtel 4 étoiles Un hôtel 5 étoiles ou palace Un hôtel-club Un complexe hôtelier Autre 	ETAB-STAGE	Nominale
Votre stage va durer :	 1 mois ou moins 1 à 2 mois 2 à 3 mois 3 à 4 mois 4 à 5 mois 5 à 6 mois 6 mois ou plus 	DUREE-STAGE	Intervalle
Dans quel service allez-vous principalement être affecté ?	 Cuisine Service Animation Gestion Étages Réception Autre 	SERVICE1-STAGE	Nominale

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Quel autre service allez- vous intégrer au cours de ce stage ?	 Cuisine Service Animation Gestion Étages Réception Autre 	SERVICE2-STAGE	Nominale
Pensez-vous être amené à encadrer du personnel ?	■ Oui ■ Non	ENCADREMENT	Nominale dichotomique
Où effectuez-vous votre prochain stage ?	En FranceA l'étranger	DESTINATION	Nominale dichotomique
Les variables suivantes s'appliq	uent si la réponse « à l'ét	tranger » a été choisi	е
Dans quel pays allez-vous réaliser ce stage ?	ouverte	PAYS	Nominale
Dans quelle ville allez-vous réaliser ce stage ?	ouverte	VILLE	Nominale
Y avez-vous déjà séjourné ?	■ Oui ■ Non	DÉJA-SÉJOUR	Nominale dichotomique
Avez-vous trouvé votre lieu de stage par vos propres moyens ?	■ Oui ■ Non	TROUVÉ-SEUL	Nominale dichotomique
Partez-vous dans un pays dont vous connaissez la langue ?	■ Oui ■ Non	LANGUE-CONNUE	Nominale dichotomique
Avez-vous choisi le pays de destination ?	■ Oui ■ Non	PAYS-CHOISI	Nominale dichotomique

Annexe K. VARIABLES QUESTIONNAIRE 2

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Vous avez effectué un stage dans :	 Un restaurant traditionnel Un restaurant à caractère social Un restaurant gastronomique Un hôtel 1 à 2 étoiles Un hôtel 3 étoiles Un hôtel 4 étoiles Un hôtel 5 étoiles ou palace Un hôtel-club Un complexe hôtelier Autre 	ETAB-STAGE Q2	Nominale
Votre stage a duré :	 1 mois ou moins 1 à 2 mois 2 à 3 mois 3 à 4 mois 4 à 5 mois 5 à 6 mois 6 mois ou plus 	DUREE-STAGE Q2	Intervalle
Dans quel service avez-vous principalement été affecté(e) ?	 Cuisine Service Animation Gestion Étages Réception Autre 	SERVICE1-STAGE Q2	Nominale

ITEM	ANCRAGE	VARIABLE	TYPE D'ÉCHELLE
Quel autre service avez-vous intégré au cours de ce stage ?	 Cuisine Service Animation Gestion Étages Réception Autre 	SERVICE2-STAGE Q2	Nominale
Avez-vous été amené(e) à encadrer du personnel ?	■ Oui ■ Non	ENCADREMENT Q2	Nominale dichotomique
Où avez-vous effectué votre stage ?	En FranceA l'étranger	DESTINATION Q2	Nominale dichotomique
Les variables suivantes s	appliquent si la réponse «	à l'étranger » a été c	hoisie
Dans quel pays avez- vous réalisé ce stage ?	ouverte	PAYS Q2	Nominale
Dans quelle ville avez-vous réalisé ce stage ?	ouverte	VILLE Q2	Nominale
Y aviez-vous déjà séjourné ?	■ Oui ■ Non	DÉJA-SÉJOUR Q2	Nominale dichotomique
Avez-vous trouvé votre lieu de stage par vos propres moyens ?	■ Oui ■ Non	TROUVÉ-SEUL Q2	Nominale dichotomique
Connaissiez-vous la langue du pays dans lequel vous êtes parti(e) ?	■ Oui ■ Non	LANGUE-CONNUE Q2	Nominale dichotomique
Avez-vous choisi le pays de destination ?	■ Oui ■ Non	PAYS-CHOISI Q2	Nominale dichotomique

Annexe L. RÉALISATION DU CV - ATELIERS

Atelier 1: Par groupes de 3, vous analysez les CV proposés en remplissant le tableau ci-dessous.

CV n°	Nombre de pages	Titres des parties	Classement des informations	Points forts du CV	Points faibles du CV
1					
2					
3					
4					
5					

<u>Atelier 2</u>: Dans chaque CV, vous relevez les loisirs cités et vous proposez 2 traits de caractères ou compétences adaptables au monde professionnels et liés à ce centre d'intérêt comme dans l'exemple.

Centres d'intérêts	Traits de caractère ou compétence
Ceinture noire de judo	Esprit de compétition, engagement

<u>Atelier 3</u>: Par groupes de 3, vous vous rendez sur les sites internet suivant et analysez leur contenu. Cochez les cases correspondant aux fonctionnalités de chaque site.

Sites internet	Création de CV	Personnalisation du CV	Mise en contact entre professionnels	Création d'un réseau
Viadeo				
Linkedin				
Doyoubuzz				

Annexe M. RÉALISATION DU CV - SYNTHÈSE

Le CV doit permettre à l'employeur de repérer rapidement si le profil du candidat correspond au poste recherché. Il est donc important de mettre en avant les informations les plus pertinentes.

Sur un bon CV, les informations doivent être classées en catégories :

- Informations personnelles
- Expériences professionnelles
- Informatique

- Formations et diplômes
- Langues

Loisirs

INFORMATIONS PERSONNELLES

Dans cette partie située en entête du document, les informations suivantes doivent apparaître :

- Nom et prénom
- Date de naissance et âge
- Adresse e-mail: veillez à créer une adresse professionnelle type nom.prénom
- Adresse et n° de téléphone (avec indicatif du pays +33 pour la France)
- Lien vers votre CV en ligne
 - Permis de conduire éventuels

FORMATIONS ET DIPLÔMES

Les formations et diplômes doivent être classés par ordre chronologique inversé (du plus récent au plus ancien). Pour chaque diplôme ou formation seront mentionnés :

- Nom du diplôme ou de la formation
- Date
- Établissement, ville, pays
- Éventuelles mentions

N'hésitez pas à mentionner les formations hors cursus scolaires type BAFA ou Premiers secours.

EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

Vos expériences doivent être classées par ordre chronologique inversé. Vous mentionnerez pour chacune :

Poste occupé

LANGUES

- Nom de l'établissement
- Ville et pays de l'établissement

- Dates (mois + année)
- Catégorie et capacité de l'établissement
- Tâches principales

Pour chaque langue parlée, vous mentionnerez votre niveau. Dans le cas d'un CV envoyé dans un pays non francophone, n'oubliez pas de mentionner le français comme langue maternelle.

INFORMATIQUE

Cette partie a pour but de présenter au recruteur les logiciels que vous maitrisez :

 Logiciels hôteliers
 Logiciels de bureautique
 Création de site web
 Création de documentation visuelle Et tout autre logiciel dont votre maitrise peut intéresser un employeur.

LOISIRS

Attention, cette partie a pour vocation d'indiquer à l'employeur vos centres d'intérêts qui démontrent certaines compétences ou certains traits de caractères particuliers. Il n'est pas nécessaire que l'employeur sache que vous aimez le shopping, par exemple, ou les boites de nuit. Il est donc important de sélectionner vos loisirs en fonction de l'image que vous souhaitez renvoyer.

LA FORME

Quoi qu'il arrive, votre CV doit être présenté sur 1 page. Il est le reflet de votre maitrise de l'outil informatique.

- photo visible mais sans excès
 - catégories d'informations identifiables
- informations précédées d'une puce
- puces bien alignées

LE CV EN LIGNE

Les recruteurs sont aujourd'hui présents sur internet. Il est intéressant de publier son CV en ligne. En effet, cela permet aux moteurs de recherches de faire apparaître ces références en premier lors d'une recherche avec votre nom. De plus, le recruteur peut alors identifier votre implication sur le web. Les sites les plus fréquentés par les professionnels sont :

■ Linkedin.com : réseau social ■ Viadeo.com : réseau social ■ Doyoubuzz.com : publication de CV en ligne

Annexe N. RÉALISATION DE LA LETTRE DE MOTIVATION - ATELIERS

Atelier 1: Par groupes de 3, vous analysez les CV proposés en remplissant le tableau ci-dessous.

lettre n°	Nombre de pages	Nombre de paragraphe	Contenu de chaque paragraphe	Points forts	Points faibles
1					
2					
3					
4					
5					

<u>Atelier 2:</u> Dans le contenu de chaque lettre, vous relevez les éléments qui permettent la <u>personnalisation</u> du côté du candidat et du coté du recruteur.

Lettre n°	Coté candidat	Coté recruteur
1	Rigoureux, organisé, motivé	Hôtel des champs, hôtellerie familiale

Annexe O. RÉALISATION DE LA LETTRE DE MOTIVATION - SYNTHÈSE

La lettre de motivation doit permettre à l'employeur de percevoir rapidement en quoi votre profil correspond au poste pour lequel vous postulez. Les <u>phrases</u> rédigées doivent toutes être courtes et intéressantes pour le lecteur.

LE FOND

La lettre de motivation doit être rédigée selon la procédure des 4C.

- PRENDRE CONTACT

Cette première partie doit permettre de faire comprendre au lecteur l'objet de votre courrier et doit susciter son envie de lire la suite. Si vous connaissez le nom de votre destinataire, vous l'indiquez. Vous rédigez ensuite une phrase courte expliquant le poste recherché et les dates du stage. Si vous répondez à une offre d'emploi, vous en indiquez la référence.

- PRENDRE EN CHARGE

La prise en charge est le développement de votre lettre. Elle doit être structurée en 3 parties :

L'ENTREPRISE (VOUS)

Vous indiquez au recruteur votre motivation par la personnalisation de votre lettre sur l'entreprise donnée. Vous indiquez ce qui vous intéresse dans cette entreprise en particulier. Pourquoi vous avez choisi d'écrire à cette entreprise et pas à une autre.

LE CANDIDAT (MOI)

Dans ce paragraphe, vous vous présentez de façon plus précise que sur le CV : vos qualités personnelles et professionnelles, certaines compétences particulières bien adaptées au poste, vos motivations pour ce stage.

LA COLLABORATION (NOUS)

Dans ce dernier paragraphe, vous donnez envie au recruteur de sélectionner votre candidature et pas une autre en lui indiquant ce que vous pouvez apporter à l'entreprise, à sa clientèle, à l'équipe,... et ce que l'entreprise peut vous apporter.

ASSURER LA CONTINUITÉ

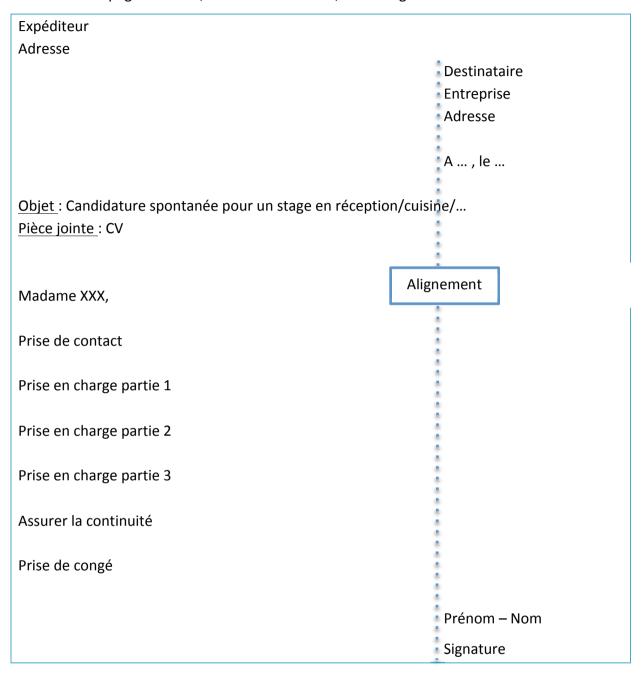
Par assurer la continuité, on entend évoquer l'avenir. En effet, l'employeur vous devez proposer à l'employeur d'agir (et de ne pas laisser votre candidature sur son bureau). Vous pouvez alors proposer un entretien téléphonique, un contact avec le lycée,... ou tout autre action lui permettant d'entrer dans une démarche active de recrutement.

PRENDRE CONGÉ

C'est la dernière phrase du courrier, la formule de politesse. Comme la prise de contact, la prise de congé doit être personnalisée avec le nom du destinataire. Pour une lettre de motivation : « Je vous prie d'agréer, Madame XXX, mes sentiments les plus dévoués ».

LA FORME

La lettre de motivation, aujourd'hui, est rédigée à l'aide d'un logiciel de traitement de texte sur une seule page. Elle doit, comme toute lettre, être rédigée selon le modèle suivant.



ENVOYER SA CANDIDATURE

La candidature spontanée peut être envoyée par e-mail ou par courrier. Dans le cas d'un envoi par e-mail, il faut impérativement convertir vos fichiers en format PDF.

Annexe P. RECHERCHE DE STAGE - CONSIGNES POUR LES STAGES À L'ÉTRANGER

Vous savez maintenant comment rédiger votre CV et votre lettre de motivation. Vous devez maintenant rechercher des entreprises à qui les envoyer.

Vous avez la possibilité d'envoyer des candidatures spontanées ou de répondre à des offres de stage publiées sur internet.

Nous vous rappelons trois impératifs pour des stages à l'étranger :

- choisissez un pays dont vous maitrisez la langue ;
- privilégiez une ville que vous ne connaissez pas ;
- contentez-vous d'un poste opérationnel (pas d'encadrement de personnel).

Entreprises adaptées au stage

En fonction du service dans lequel vous souhaitez effectuer votre stage, l'entreprise d'accueil doit être adaptée aux exigences du BTS.

EN CUISINE

Consignes du professeur de cuisine

EN SALLE

Type de restauration	Poste à privilégier
Gastronomique	Commis de salle
Traditionnelle	Chef de rang / Serveur
Room-service	Commis ou chef de rang (en fonction de l'organigramme)
Restauration à thème	Serveur
Brasserie	Runner ou commis de salle
Bar	Commis barman
Sommellerie	Commis sommelier

Pour tout autre type de restauration, veuillez consulter votre professeur de restaurant pour validation.

EN RÉCEPTION

Catégorie	Capacité minimum	Poste à privilégier
1 à 2 *	200#	Réceptionniste polyvalent
3*	150#	Réceptionniste
4* ou 5*	100#	Réceptionniste / Assistant concierge
Résidence hôtelière	150#	Réceptionniste

AUX ÉTAGES

Nous déconseillons aux élèves souhaitant réaliser un stage dans les étages de réaliser ce stage à l'étranger. En effet, il serait bon de privilégier un stage avec encadrement (gouvernante) en France.

Pour tout autre service (commercial, comptabilité,...), rapprochez vous de vos professeurs.

TROUVER UN STAGE

Votre CV et votre lettre de motivation sont prêts. Vous pouvez maintenant rechercher un stage. Deux solutions s'offrent à vous :

- Candidature spontanée
- Réponse à des offres de stage

Pour trouver des offres de stage, tous services confondus, rendez-vous sur les sites :

- http://www.lhotellerie-restauration.fr (espace emploi)
- https://jobs.accor.com
- http://jobs.marriott.com
- http://jobs.hiltonworldwide.com
- http://ihg.jobs.net
- http://www.starwoodhotels.com/corporate/candidate.html
- http://jobs.fourseasons.com

Ou tout autre site de groupes hôteliers présents à l'international.

Attention : si vous répondez à une offre, n'oubliez-pas d'en mentionner la référence dans votre lettre de motivation.

Annexe Q. DOCUMENT DE SUIVI DES RECHERCHES (TABLEUR)

Nom de l'établissement	Catégorie	Nombre de chambre	Pays	Langue	Adresse	Téléphone	e-mail	Candidature envoyée le	Papier ou email	Réponse reçue le	Suite à donner
Novotel Jaragua Sao Paulo	4*	415	Brésil	Portugais	Rua Martins Fontes, 71, São Paulo, CEP 01050-000, Brésil	(+55)11/280270 00	novoteljaragua @accor.com.br	04-nov-14	email	15-nov-14	entretien téléphonique

Annexe R.	DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT INSTITUTIONNEL

Madame, Monsieur,

L'un de nos élèves vous a sollicité pour réaliser un stage dans votre établissement. Ce stage est réalisé dans le cadre de la formation au Brevet de Technicien Supérieur hôtellerie-restauration (ou responsable de l'hébergement) au lycée XXX.

Il devra être réalisé du XXX au XXX et correspondre aux exigences du diplôme de BTS. Les conditions de logement, d'indemnisation des frais de transport et de rémunération sont à discuter directement avec le stagiaire. Veuillez noter qu'en France la loi oblige les entreprises qui emploient des stagiaires plus de 8 semaines à leur verser indemnité minimale de 436,05 € par mois pour 35h de travail par semaine. De plus, une convention vous sera envoyée par l'élève pour signature. Elle formalisera les conditions du stage.

Si vous désirez plus d'information sur cette candidature ou sur le contenu de ce stage, n'hésitez pas à contacter directement l'élève concerné ou à me contacter.

Dans l'attente d'une future collaboration,

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes respectueuses salutations.

XXX
Professeur de XXX
Contact
Cachet du lycée

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Courant dispositionnel	13
Figure 2 : Courant situationniste	15
Figure 3: Courant interactionniste	16
Figure 4 : Courant dynamique	17
Figure 5 : Synthèse du cadre de référence	29
Figure 6 : Age des répondants - Questionnaire 1	34
Figure 7 : Age des répondants - Questionnaire 2	
Figure 8 : Nombre d'élèves par section	35
Figure 9 : Répartition des sexes	
Figure 10 : Volonté de poursuivre leurs études	36
Figure 11 : Volonté de partir travailler à l'étranger	36
Figure 12 : Services intégrés durant le stage - Questionnaire 1	37
Figure 13 : Destinations de stage - Questionnaire 1	38
Figure 14 : Autonomie dans la recherche de stage - Questionnaire 1	38
Figure 15: Connaissance de la langue du pays - Questionnaire 1	39
Figure 16 : Services intégrés durant le stage - Questionnaire 2	39
Figure 17 : Autonomie recherche de stage - Questionnaire 2	40
Figure 18 : Connaissance de la mangue du pays - Questionnaire 2	40
Figure 19 : Évolution des composantes de l'estime de soi	41
Figure 20 : Évolution des composantes d'estime de soi des 18-20 ans	45
Figure 21 : Évolution des composantes d'estime de soi des 21 ans et +	46
Figure 22 : Élèves parlant la langue du pays avant de partir – Évolution des composantes	56
Figure 23 : Élèves ne parlant pas la langue du pays avant de partir – Évolution	des
composantes	56
Figure 24 : Évolution de la variable trouvé-seul par composante	58

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Comparaison estime de soi échantillon global	41
Tableau 2: Estime de soi et sexe des répondants – Questionnaire 1	42
Tableau 3: Estime de soi et sexe des répondants - Questionnaire 2	42
Tableau 4: Estime de soi des garçons - Évolution	
Tableau 5: Estime de soi des filles - Évolution	43
Tableau 6: Estime de soi et âge des répondants - Questionnaire 1	44
Tableau 7: Estime de soi et âge des répondants - Questionnaire 2	44
Tableau 8 : Évolution de l'estime de soi des 18-20 ans	45
Tableau 9 : Évolution de l'estime de soi des 21 ans et +	
Tableau 10 : Diplôme préparé - Questionnaire 1	46
Tableau 11 : Diplôme préparé - Questionnaire 2	47
Tableau 12: STS hôtellerie-restauration - Évolution	47
Tableau 13 : STS Responsable de l'hébergement - Évolution	48
Tableau 14: Volonté de poursuite d'études - Questionnaire 1	48
Tableau 15 : Volonté de poursuite d'études - Questionnaire 2	49
Tableau 16: Pas de poursuite d'études - Évolution	49
Tableau 17: avec Poursuite d'études - Évolution	
Tableau 18: Destination du stage - Questionnaire 1	50
Tableau 19: Destination du stage - Questionnaire 2	50
Tableau 20 : Stages dans l'UE - Évolution	51
Tableau 21 : Stages hors UE - Évolution	51
Tableau 22 : Variable déjà-séjour - Questionnaire 1	52
Tableau 23 - Variable déjà-séjour - Questionnaire 2	52
Tableau 24 : Jamais séjourné - Évolution	53
Tableau 25 - Déjà séjourné - Évolution	
Tableau 26: Variable langue-connue - Questionnaire 1	54
Tableau 27: Variable langue-connue - Questionnaire 2	54
Tableau 28 : Langue parlée - Évolution	55
Tableau 29 - Langue non parlée - Évolution	
Tableau 30 : Variable trouvé-seul - Questionnaire 1	57
Tableau 31 : Variable trouvé-seul - Questionnaire 2	57
Tableau 32 : Élèves n'ayant pas trouvé leur stage par leurs propres moyens - Évolution	
Tableau 33 : Élèves ayant trouvé leur stage par leur propres moyens - Évolution	
Tableau 34: Variable encadrement - Questionnaire 1	
Tableau 35: Variable encadrement - Questionnaire 2	
Tableau 36: Poste sans encadrement de personnel - Évolution	
Tableau 37: Poste avec encadrement de personnel - Évolution	
Tableau 38 : Séance 1 - la tenue professionnelle	
Tableau 39 : Séance 2 - le CV	
Tableau 40 : Séance 3 - lettre de motivation	73

Table des matières

Remerciements	5
Sommaire	6
ntroductionntroduction	7
Partie 1 Cadre théorique de l'estime de soi	11
Chapitre 1 Théories	
1 L'estime de soi : approche populaire	
2 L'estime de soi: approche étymologique	
3 l'estime de soi : quatre courants scientifiques distincts	
3.1 L'estime de soi : un trait de personnalité stable	
3.2 L'estime de soi : un état fortement instable	
3.3 L'estime de soi : une base stable, des variations ponctuelles	15
3.4 L'estime de soi : en permanente évolution	17
Chapitre 2 L'estime de soi : ses différentes composantes	18
1 Théories unidimensionnelles	18
2 Théories multidimensionnelles	18
3 Une estime de soi générale et des dimensions spécifiques à chacun	20
Chapitre 3 Mesure de l'estime de soi	21
1 Rosenberg: Self-Esteem Scale (Cf. Annexe A et Annexe B)	21
2 Fitts: Tennesse Self-Concept Scale (Cf. Annexe C)	21
3 Coopersmith: Self-Esteem Inventory (SEI) (Cf. Annexe D)	
4 Harter : Self Perception Profil (Cf. Annexe E)	22
5 Heatherton & Polivy: State Self-Esteem Scale	22
6 Battle: Culture Free Self-Esteem Scale (Cf. Annexe F)	2 3
7 Échelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES) (Cf. Annexe G)	
8 Duclos, Laporte & Ross: Questionnaire sur l'estime de soi (Cf. Annexe H)	
Chapitre 4 Estime de soi en milieu scolaire	
1 Estime de soi des lycéens	
2 Lien estime de soi / performance scolaire	
3 Estime de soi et orientation scolaire	
4 Estime de soi et orientation professionnelle	
Chapitre 5 Synthèse du cadre théorique	
Chapitre 6 Problématique et hypothèse	
Partie 2 Étude de terrain	
Chapitre 1 Méthodologie	
1 Création du questionnaire	
2 Administration	
3 Taux de réponse	
Chapitre 2 Profil des répondants	
1 Questionnaire 1 : avant le départ en stage	
2 Questionnaire 2 : après le stage	
Chapitre 3 Typologie des stages	
1 Questionnaire 1	
2 Questionnaire 2	
Chapitre 4 Résultats	
1 Augmentation claire de l'estime de soi	
Augmentation claire de l'estime de soi	
2.1 Des garçons plus « confiants », des filles plus « sensibles »	
2.1.1 Questionnaire 1	
2.1.2 Questionnaire 2	
2.1.3 Évolution	
2.1.4 Différence filles/garçons	

	2.2 Qu	el âge avez-vous ?	44
	2.2.1	Questionnaire 1	44
	2.2.2	Questionnaire 2	44
	2.2.3	Évolution	45
	2.3 Da	ns quelle section êtes-vous inscrit(e) ?	46
	2.3.1	Avant le stage	46
	2.3.2	Après le stage	47
	2.3.3	Évolution	
	2.4 En	visagez-vous de poursuivre vos études après l'obtention de votre diplôme?	
	2.4.1	Avant le stage	
	2.4.2	Après le stage`	
	2.4.3	Évolution	
3	B Estime	de soi et caractéristiques du stage	50
	3.1 lm	pact de la destination	50
	3.1.1	Avant le stage	50
	3.1.2	Après le stage	
	3.1.3	Évolution	
	3.2 Y a	viez-vous déjà séjourné ?	
	3.2.1	Avant le stage	
	3.2.2	Après le stage	
	3.2.3	Évolution	
		rliez-vous la langue du pays avant de partir ?	
	3.3.1	Avant le stage	
	3.3.2	Après le stage	
	3.3.3	Évolution	
		ez-vous trouvé votre stage par vos propres moyens ?	
	3.4.1	Questionnaire 1	
	3.4.2	Questionnaire 2	
	3.4.3 3.5 En	Évolutioncadrement de personnel	
	3.5.1	Avant le stage	
	3.5.2	Après le stage	
	3.5.3	Évolution	
Chr	apitre 5	Conclusion de l'étude	
	apitre 5	Interprétation des résultats en fonction de la revue de littérature	
1		de soi émotionnelle	
2		de soi future	
_			
3		de soi physique	
4		de soi scolaire	
5		de soi sociale	
Partie	3 Pré	conisations pédagogiques	65
Cha	apitre 1	Profil des stagiaires	
Cha	apitre 2	Type de stage	65
1	. Modali	tés d'affectation en stage	65
2	2 Destina	ation	66
3	Postes	occupés	66
Cha	apitre 3	Recherche et attribution de stage	67
1	. Dans u	n établissement qui attribue les stages	
		cherche de stage	
		ribution des stages	
2		che de stage par l'élève	
		ance 1 : Tenue professionnelle	
		ance 2 : Réalisation du CV	
		ance 3 : Lettre de motivation	
	2.4 La	recherche d'entreprise	74
		and the state of t	, .

2.5	Le document d'accompagnement instututionnel	75
2.6	Le suivi au retour	75
Conclusion a	générale	76
Chapitre	1 Synthèse	76
Chapitre	2 Limites	76
Chapitre	3 Voies de recherche	77
Bibliographi	ie	79
Ouvrages	s 79	
Articles d	le revues	80
Chapitres	s dans un ouvrage collectif	84
Mémoires	s et thèses	85
Actes de d	colloques	86
Publication	ons officielles	86
Annexes		87
Annexe A	A. Rosenberg Self-Esteem Scale - Rosenberg (1965)	88
Annexe B	,	
Annexe C	C. Tennessee Self-Concept Scale TSCS - Fitts (1964) traduite par To	oulouse
(1968).		
Annexe D	D. Inventaire d'estime de soi ISE - Coopersmith	94
Annexe E	E. Self Perception Profil - Harter (1982)	96
Annexe F		
Annexe G		
Annexe H	H. Questionnaire sur l'estime de soi - Duclos, Laporte & Ross (1999)	5) 102
Annexe I.	. Variables communes aux 2 questionnaires	104
Annexe J.	. Variables questionnaire 1	111
Annexe K	K. Variables questionnaire 2	113
Annexe L	. Réalisation du CV - ateliers	115
Annexe M	M. Réalisation du CV – synthèse	117
Annexe N	N. Réalisation de la lettre de motivation - ateliers	118
Annexe O	D. Réalisation de la lettre de motivation - synthèse	120
Annexe P	P. Recherche de stage - Consignes pour les stages à l'étranger	122
Annexe Q	2. Document de suivi des recherches (tableur)	124
Annexe R	R. Document d'accompagnement institutionnel	125
Table des fig	gures	126
Liste des tak	bleaux	127
Résumé		131
Mots-clás		121

Université de Toulouse



École supérieure du professorat et de l'éducation



Section hôtellerie-restauration

RÉSUMÉ

L'estime de soi est une dimension essentielle de la personnalité d'un individu. En effet, elle peut avoir des conséquences sur la santé mentale et physique, sur la réussite scolaire, sur la réussite professionnelle, sur le stress perçu, etc. Qu'elle soit stable ou fluctuante, globale ou à plusieurs dimensions, l'estime de soi ne connaît aucune définition universelle et de nombreuses théories se contredisent ou se complètent. Pour la mesurer dans son ensemble, ou dans ses différentes dimensions, de diverses échelles ont été créées, ciblant des publics variés. Dans le cadre scolaire, plusieurs études ont montré un lien entre estime de soi scolaire, estime de soi globale et performance scolaire. De même, l'orientation professionnelle et scolaire des lycéens est fortement soumise à leur niveau d'estime de soi. A la suite de notre revue de littérature, nous avons émis l'hypothèse que les stages à l'étranger ont une influence positive sur l'estime de soi des élèves scolarisés en Section de Technicien Supérieur hôtelière. Nous avons mené une étude sur deux échantillons à l'aide de l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi et avons comparé les niveaux d'estime de soi avant le stage et après le stage. Nous avons ainsi validé notre hypothèse et distingué l'impact du stage en fonction du profil de l'élève et des caractéristiques de son stage. Enfin, nous proposons des documents d'aide à la recherche de stage à l'étranger par les élèves.

MOTS-CLÉS

Estime de soi, BTS, STS, lycée hôtelier, stage, stage à l'étranger.