



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Faculté des sciences humaines et sociales

Département des sciences sociales

Option : psychologie clinique

Mémoire de fin de cycle

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master

Intitulé:

***La relation entre les stratégies d'apprentissage autorégulé et
les stratégies de faire face aux problèmes***

Etude réalisée au sein de lycée Mouhamed Boudiaf Tazmalt

Elaborer par:

-Benkerrou Latifa

-Adjout Lylia

Membre de jury:

- Mr. BENCHALLAL Abdelouahab (Encadreur)

-Mm. Abdi Samira (Présidente)

-Mm. Ammrouche Nassima (Examinatrice)

Remerciement

Dieu merci pour la santé, la volonté, le courage et la détermination qui nous ont accompagnés tout au long de la préparation et l'élaboration de ce travail et qui nous ont permis d'achever ce modeste travail.

Le présent travail est non seulement le résultat de notre courage, sacrifice, patience, et endurance mais aussi une participation de plusieurs personnes qui nous sont chères. On tient à exprimé nos remerciements les plus vifs à notre encadreur de mémoire Mr. Benchallal.

Nos chaleureux remerciements vont également aux membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer notre travail, ainsi que de participer à cette soutenance.

Enfin, on tient à remercier tous ceux et celles qui ont contribué à finaliser ce modeste travail.

Dédicace

Je dédie ce travail

*A ma maman qui m'a soutenu et encouragé durant ces
années d'études.*

*Qu'elle trouve ici le témoignage de ma profonde
reconnaissance.*

*A mon père, mes frères et sœur pour leurs amour, soutient
et leurs encouragement en espérant les rendus fière.*

*A ma belle sœur "Latifa " qui m'a aidé et soutenu tout au
long de ce travail.*

*A ma chère copine "Dihia" sans oublier ma cousine
"Tassaadit" et mon cousin "Moukrane" qui m'on toujours
aidé et encouragé.*

A mon ami "Lounis" pour son aide et encouragement.

Latifa

Dédicace

Je dédie ce travail qui n'aura jamais pu voir le jour sans les soutiens indéfectibles et sans limite de mes chers parents « madani » et « saliha » qui ne cessent de me donner avec amour le nécessaire pour que je puisse arriver à ce que je suis aujourd'hui.

Que dieux vous protège et que la réussite soit toujours à ma portée pour que je puisse vous combler de bonheur.

Je dédie aussi ce travail à :

- ✚ Mes frère et sœurs « boubkeur ,brahim , moussa , salima , karima et son mari bruno et leurs enfants sofiane et yanis ». pour leurs aides et leurs encouragements.
- ✚ Mes meilleurs amies « thizyri, kenza, nawal, hala, samira, souad ,aziza. Mes amis « louhab, djafar, mounir »
- ✚ Et tous ceux qui m'estiment.

Adjout Lylia

Table de matières

Remerciement

Dédicace

La liste des tableaux et figures

Introduction

La partie théorique

Chapitre I: Le cadre générale de la problématique

Préambule

1. La problématique:.....	4
2. Les hypothèses:.....	7
3. Les raisons du choix du thème:	7
4. les objectifs du choix du thème:	8
6. Les études antérieures de l'apprentissage autorégulé et de coping:.....	11
7. Commentaire sur les études antérieures:	13

Chapitre I: Les stratégies d'apprentissage autorégulé

Préambule

I. L'apprentissage: 15

1. Définition:.....	15
2. Les théories de l'apprentissage:.....	16
3. Les types d'apprentissage:.....	18
4. Les déterminants de l'apprentissage scolaire:	20

II. Stratégies d'apprentissages: 23

1. Définition:.....	23
2. Les types de stratégie d'apprentissage:	24

III. L'apprentissage autorégulé: 26

1. Définition:.....	26
2. Les modèles de l'apprentissage autorégulé:	27
3. les conditions de l'autorégulation:.....	32
4. Les différentes phases composantes l'apprentissage autorégulé:.....	34

VI. Les stratégies d'apprentissage autorégulé : 38

1. Définition:.....	38
2. Les catégories de stratégies d'apprentissages autorégulés:	39

Synthèse

Chapitre III: Les stratégies de coping

Préambule

I. Le stress:43

1. Définition de stress:.....	43
2. Fonctionnement du stress:	44
3. les causes de stress:.....	44
4. Les conséquences du stress:	46
5. Traitement du stress:.....	46
6. La gestion du stress:	47
7. Les phases de manifestation de stress:	47
8. Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress:	48
9. Approche transactionnelle du stress et du coping:	49

II. coping : 49

1. Définition de coping:.....	49
2. L'origine de la notion de coping:	50

3. Les modèles de coping:	51
4. les phases d'évaluation:	51
5. Liens entre coping et évaluation:	53
6. Les différentes stratégies de coping:	53
7. L'efficacité des stratégies de coping:	57
8. Définition de stress:	58
9. Les stratégies spécifiques de coping:.....	59
10. Une approche dimensionnelle de la défense et du coping:	60
11. Mécanismes de défense, processus de coping et processus cognitifs:.....	62
12. Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress:	64
13. Approche transactionnelle du stress et du coping:	64

Synthèse

La partie pratique

Chapitre VI: La méthodologie de terrain

Préambule

1. La pré-enquête:	66
2. Présentation de terrain:	67
3. La méthode utilisée:.....	67
4. La technique de recherche utilisée:.....	67
5. L'échantillon et ces caractéristiques:.....	71
6. Les outils statistiques dans la recherche:	74
7. Le déroulement de l'enquête:	75
8. Les difficultés rencontrées:.....	75

Synthèse

Chapitre V: Analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. Présentation et analyse des résultats :..... 76

2. La discussion et l'interprétation des résultats:..... 79

Synthèse

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Résumé

La liste des figures

N° de figure	Titre des figures	N° de page
1	présentation graphique de l'échantillon d'étude selon le genre	69
2	présentation graphique de pourcentage de l'échantillon d'étude selon lycée Mohamed Boudiaf (Tazmalt)	70
3	présentation graphique de notre échantillon d'étude selon les filières.	71

La liste des tableaux

N° du tableau	Titre de tableau	N° de page
1	La distribution des items des stratégies d'apprentissage autorégulé	66
2	présentation de l'échantillon d'étude selon le genre	69
3	présentation de pourcentage de l'échantillon d'étude selon le lycée de Mohamed Boudiaf	69
4	présentation de notre échantillon d'étude selon les filières	70
5	la différence dans les degrés stratégies cognitives selon le type stratégie de faire face (problème, émotion)	73
6	la différence dans les degrés des stratégies métacognitives et d'autorégulation selon le type stratégie de faire face (problème, émotion)	74
7	la différence dans les degrés des stratégies de gestion de ressources selon le type stratégie de faire face (problème, émotion)	75

Introduction:

D'élève à l'adulte, chacun est invité à développer ses capacités d'apprentissage pour s'adapter et faire preuve de créativité. La compréhension des dynamiques et des processus d'apprentissage demeure plus que jamais une question centrale de la recherche en éducation.

D'après P. Pintrich, une conception strictement cognitive des processus d'apprentissage n'est aujourd'hui plus tenable. Posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de stratégies d'apprentissage ne suffit pas pour apprendre ; il reste à mobiliser activement et durablement ces ressources, ainsi que la régulation de l'apprentissage s'effectue non seulement par des stratégies cognitives, des stratégies d'apprentissages et métacognitives, mais également par des stratégies de faire face au problème. (P. Pintrich, 1994, p. 127).

Les travaux de Dweck (1986) ont montré que le rapport à l'erreur ainsi que la nature des stratégies d'apprentissages activées changeaient sensiblement selon que l'on mobilisait des buts d'apprentissage ou des buts de recherche de la performance. La compréhension des processus d'apprentissage requiert la construction des modèles s'efforçant d'intégrer les aspects cognitifs, métacognitifs de l'apprentissage et les stratégies de faire face au problème. Ces réactions sont considérées comme une adaptation. Cette dynamique stratégique est appelée le coping, il vise à réduire ou si possible éliminer l'effet du stress.

Il semble que les stratégies d'apprentissages ne puissent expliquer à elle seule l'adaptation au stress des adolescents scolarisés. Dans ce contexte, l'étude des stratégies de coping constitue un phénomène d'intérêt pour assurer une meilleure compréhension du processus de l'adaptation aux différentes situations stressantes des élèves, en vue de favoriser une meilleure réponse émotionnelle et un environnement favorable pour les élèves afin d'avoir un bon rendement scolaire et s'améliorer dans la vie professionnelle.

Le coping donc peut prendre des formes très diverses. Il peut s'agir de cognitions, d'affectes et de comportement. Ainsi, les événements de la vie n'ont pas tous le même impact sur tous les individus. Ce n'est pas leur intensité, leur fréquence ni leur gravité qui sont stressantes en soi, mais leur retentissement émotionnel et leur signification pour un individu particulier. (Piquemalieu, 2001, p. 88).

Nous avons pu remarquer aussi durant nos lectures qu'un apprenant autonome est bien souvent décrit comme étant un élève autorégulé dans ces apprentissages. Cela signifie qu'il

Introduction

participe activement à son apprentissage d'un point de vue métacognitif et comportemental. (S. Paris. Ayres, 2000, P41).

Cependant, à travers notre étude on a essayé d'expliquer et de montrer la relation entre les stratégies d'apprentissages autorégulé et les stratégies de faire face au problème chez les élèves de lycée.

Notre mémoire se compose de deux parties, la première partie comprend une série de considération relative au cadre générale de la problématique, à l'apprentissage autorégulé, à les stratégies de coping ainsi qu'aux similarités constaté entre ces deux champs de recherche chez les élèves dans le milieu scolaire.

La seconde partie sera consacrée à la méthodologie de recherche utilisée, des instruments de mesures à la description de la recherche menée (ainsi qu'aux outils de mesure employée). Nous avons présenté dans ces parties les résultats obtenus, proposé l'analyse et l'interprétation de ceux-ci.

Le premier chapitre touche le cadre générale de la problématique qui contient : la problématique, les hypothèses, les objectifs, raison du choix du thème, les concepts opérationnels et les études antérieures.

Le deuxième chapitre touche les stratégies d'apprentissage autorégulé qui regroupe trois parties, la première partie cerne l'apprentissage : la définition d'apprentissage, les théories, les types d'apprentissage, les déterminants de l'apprentissage scolaire. La seconde partie est consacrée pour les stratégies d'apprentissage: les définitions et les types des stratégies d'apprentissage. La troisième partie concerne l'apprentissage autorégulé elle contient les définitions, les modèles de l'apprentissage autorégulé, les conditions, les différentes phases composantes l'apprentissage autorégulé, les stratégies d'apprentissage autorégulé.

Le troisième chapitre est consacré pour étudier les stratégies de coping qui regroupe deux parties, la première partie cerne le stress : la définition de stress, le fonctionnement, les causes de stress, les conséquences, traitement de stress, la gestion, les phases de manifestation de stress, le coping et les stratégies d'ajustement face au stress, approche transactionnelle du stress et du coping. La seconde partie est consacrée pour les stratégies de coping : la définition et l'origine de la notion de coping, les modèles, les phases d'évaluation, le liens entre coping et évaluation, les différentes stratégies de coping, l'efficacité, les stratégies spécifiques de

Introduction

coping, une approche dimensionnelle de la défense et du coping, mécanismes de défense, processus de coping et processus cognitifs.

Le quatrième chapitre approche la méthodologie du terrain : la méthode utilisée, l'échantillon, définitions et applications des échelles, présentation du terrain et déroulements de l'enquête.

Enfin le cinquième chapitre décrit l'analyse et l'interprétation des résultats.

La partie théorique

Chapitre I:

Le cadre générale de la problématique

Préambule

1. la problématique
2. les hypothèses
3. les raisons du choix du thème
4. les objectifs de la recherche
5. les concepts opérationnels
6. les études antérieures

Synthèse

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

Préambule:

Dans ce chapitre nous abordons le coté théorique de notre étude comme la problématique, les hypothèses, les raison du choix du thème, les objectifs de notre recherche, les concepts opérationnels et les études antérieures.

1. La problématique:

Chaque individus passe par des expériences durant sa vie a fin de forger une personnalité bien structuré et pour cela tout individus passe par une socialisation des le plus jeune âge .l'un des moyens de socialisation les plus adapté par la famille c'est l'école.

L'école est une institution sociale , qui remplit des fonction globales d'interaction et de mobilité sociale, d'autonomies relatives au système d'enseignements justifie, cependant que l'on s'intéresse a son organisation interne et a spécificité de son action qui consiste que l'on s'intéresse a son organisation interne et a spécifié de son action qui consiste a transmettre dans le cadre d'une programmation, de liberté tout l'ensemble des connaissances et de compétence des élève.(R Boudon, 2000, p 74).

L'élève est une personne fréquentant un établissement d'enseignement et qui reçoit les leçons d'un maitre, l'élève peut faciliter l'enseignement et l'apprentissage ou au contraire y faire obstacle, voir provoquer des tensions susceptibles de générer des conflits, la raison pour laquelle la reconnaissance de ses attitude fait partie intégrante de la professionnalité de l'enseignant. (Patrice, 2000, p. 149).

Le mot apprentissage est l'un des mots les plus difficiles à définir, dans un domaine celui de l'éducation – ou la complexité est une constante, remarquons, en premier lieu, qu'apprendre est volontiers confondus avec comprendre.

Nous commencerons par voir s'il est possible de distinguer les deux termes en outre, l'apprentissage peut se définir a partir du comportement de l'élève (visible), comme a partir des structures de pensée (non visibles). Qui sous- tendent ce comportement. Il peut, aussi, être définit a partir des performances observées ou des compétences mise en œuvres pour atteindre ces performances. (M Perraudeau, 2006, p 13).

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

L'enseignant dispose d'outils pour comprendre l'élève, il doit planifier les situations d'apprentissage qui seront vécues en classe il aide l'élève à mobiliser des procédures, à effectuer un choix, à modifier ce qui ne convient pas. Le professeur peut, notamment, utiliser des stratégies pour conduire l'élève à entrer dans l'apprentissage.

Les stratégies d'enseignement sont constituées de l'ensemble des conduites didactiques, pédagogiques, relationnelles que le professeur mobilise pour faire son cours. Elles ne se résument pas à un exposé indifférencié de savoirs plus ou moins éloignés de la réalité de l'élève. Elles se fondent sur une posture d'interaction qui vise à comprendre l'élève dans ses choix de procédures afin de l'accompagner le plus efficacement possible dans son apprentissage. (M. Perraud, 2006, p. 235).

Chaque enseignant constate que certains élèves sont très organisés et utilisent des stratégies d'autorégulations dont ils semblent convaincus, alors que certains autres sont très désorganisés et préparent leur évaluation au dernier moment.

L'autorégulation est indispensable dans le contexte scolaire, car tous les élèves qui travaillent pour l'école s'autorégulent pour réussir un minimum, l'élève qui pratique l'apprentissage autorégulé est clairement actif, il se fixe des objectifs à court, moyen et long terme, et il est capable de contrôler sa cognition, son comportement par rapport à son apprentissage.

Ainsi que la régulation de l'apprentissage s'effectue non seulement par des stratégies cognitives, des stratégies d'apprentissage et métacognitives, mais également par des stratégies de faire face au problème. (P. Pintrich, 1994, p. 127).

Pintrich a donné une définition aux stratégies d'apprentissage autorégulé comme suite : c'est des processus utilisés par les apprenants pour s'auto-organiser en utilisant des stratégies cognitives, métacognitives, et les stratégies de faire face au problème, ces problèmes peuvent être des tracas quotidiens, des crises majeures (deuil) s'accompagnant de détresse émotionnelle, de perturbations du comportement ou de stress. (P. Pintrich, 1999, p. 53).

Dans les situations stressantes l'adolescent agit de manière différente. Soit il va se renfermer sur lui-même et attendre que la situation disparaisse sans pouvoir contrôler ses émotions, ou bien en comptant sur quelqu'un pour l'aider à dépasser ce moment de faiblesse, ou encore il dépassera la situation tout seul en faisant face au problème. Ces réactions sont

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

considérées comme une adaptation. Cette dynamique stratégique est appelée le coping, il vise à réduire ou si possible éliminer l'effet du stress.

Le coping, mot anglais qui se traduit par «faire face a », est un concept relativement nouveau en psychologie .le coping trouve ses racines dans l'étude de mécanisme de défense réduisant les attentions.

Le concept « coping »est apparu pour la première fois dans un ouvrage de Richard Lazarus (1966), ou il désigne un ensemble de réactions et de stratégies élaborées par les individus pour faire face aux situations stressantes.

Elaboré par Lazarus et Launier en 1978, le coping désigne l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique.

Selon Lazarus et Folkman (1984), le coping est actuellement défini comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu ». (Paulhan, 1992, p. 545).

Le coping peut prendre des formes très diverses. Il peut s'agir de cognitions, d'affectes et de comportement. Ainsi, les événements de la vie n'ont pas tous le même impact sur tous les individus. Ce n'est pas leur intensité, leur fréquence ni leur gravité qui sont stressantes en soi, mais leur retentissement émotionnel et leur signification pour un individu particulier. Or il y a divers avis de chercheurs sur le nombre de stratégies de coping, de même sur le contenu et le caractère des différentes dimensions. (Piquemalieu, 2001, p. 88).

Le coping implique donc deux éléments principaux ; d'une part le coping centre sur le problème, d'autre part le coping centré sur la recherche d'émotion. Le premier représente des tentatives pour contrôler ou modifier la situation, considéré comme une stratégie d'approche (adapter), le second représente une recherche de soutien émotionnel, et d'évitement comportemental et cognitif, il dépend du climat et de la qualité des relations interpersonnelles, ce type qualifier comme une stratégie d'évitement (non adapter). (K.Bourdarrwé, 2008, p. 25).

Il semble que les stratégies d'apprentissages ne puissent expliquer à elle seule l'adaptation au stress des adolescents scolarisés. Dans ce contexte, l'étude des stratégies de

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

coping constitue un phénomène d'intérêt pour assurer une meilleure compréhension du processus de l'adaptation aux différentes situations stressantes des élèves, en vue de favoriser une meilleure réponse émotionnelle et un environnement favorable pour les élèves afin d'avoir un bon rendement scolaire et s'améliorer dans la vie professionnelle.

Un certain nombre de travaux empiriques ont mis en évidence l'influence des stratégies de coping sur l'autorégulation de l'apprentissage ; pour objectif d'examiner la relation entre les stratégies de coping et les croyances cognitives des élèves leurs stratégies d'apprentissage et leurs réussite scolaire.

Et tout au long de notre recherche sur ces deux importants concepts les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de coping et dans le but d'approfondir notre savoir sur ce sujet, en va poser les questions suivantes :

- ✓ Quelle est la relation entre les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de faire face au problème?

2. Les hypothèses:

1. Les élèves qui utilisent des stratégies cognitives adoptent des stratégies de faire face au problème.
2. Les élèves qui utilisent des stratégies métacognitives l'autorégulation adopte les deux stratégies de faire face basé sur l'émotion et le problème.
3. Les élèves qui utilisent les stratégies basé sur l'émotion adoptent des stratégies d'apprentissages de ressource.

3. Les raisons du choix du thème:

- Les recherches sur l'apprentissage autorégulé nous proposent une compréhension des mécanismes psychologique qui sous – tendent l'autonomie dans l'apprentissage.
- Connaître le type de stratégies d'apprentissage.
- S'approfondir dans la compréhension des stratégies d'apprentissage et les stratégies de faire face au stress des élèves.

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

- Nous portons l'intérêt de mener une recherche sur l'effet des stratégies d'apprentissage sur le stress puisque c'est un nouveau thème et plusieurs chercheurs confirment son importance au milieu scolaire et professionnel.
- Susciter de nouvelles questions et hypothèses qui ouvrent des pistes de recherche.

4. les objectifs du choix du thème:

- Comprendre et interpréter plus justement le phénomène des stratégies d'apprentissage autorégulé.
- Savoir comment l'apprenant réussit à se mettre au travail a faire preuve de persévérance et a atteindre les buts fixés en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage.
- Répondre aux hypothèses de la recherche et aux questions de la problématique.
- Avoir une idée sur les échelles mesurant les stratégies d'apprentissage et de coping, ainsi que leur construction.
- Savoir si les stratégies d'apprentissage a une influence sur les stratégies de faire face au stress.
- Savoir si les stratégies d'apprentissage et l'amélioration des stratégies de coping.
- Elargir nos connaissances dans le domaine de l'éducation scolaire.

5. Définition et opérationnalisation des concepts clés:

5.1. Définition des concepts clés:

5.1.1. L'élève:

« Désigne toute personne qui fréquente un établissement d'enseignement et qui reçoit les leçons d'un maître. L'élève peut faciliter l'enseignement et l'apprentissage, ou au contraire y faire obstacle ; voir provoquer les tensions susceptibles de générer en conflit, la raison par laquelle la reconnaissance de ses attitudes font partie intégrante de la professionnalité de l'enseignant ». (p. pelpel, 2002, p 149)

5.1.2. L'apprentissage autorégulé :

« Un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements, guidés et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement ». (P.Pintrich, 2000, p. 453).

5.1.3. Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

« Les stratégies d'apprentissage autorégulée sont définis comme des actes et opérations orientés vers l'information ou a acquérir les compétences, y compris l'établissement d'objectifs, et de reconnaître l'intérêt, l'organisation et la transformation de l'information et de l'auto récompense et la recherche des informations ». (M.Zimmerman, 1989, p. 329).

5.1.4. Coping:

Selon le dictionnaire de la psychologie le coping est un ensemble de stratégies mises en ouvres par l'individu pour faire face a une demande externe ou interne évaluée comme contraignante. Les stratégies de faire face ont pour objectif de rétablir le contrôle de la situation considérée comme stressante. (Anzieu. D et al, p 166).

5.1.5. Le stress:

« Le stress est une réaction non spécifique de l'organisme, qui a lieu l'orsqu'un organisme est confronté a des agressions physiques diverses ». (Graziani, 2005, p. 23)

5.1.6. Les stratégies face au stress:

Les stratégies face au stress selon Lazarus (1984) « se réfère aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet variable et instables, pour aménager (réduire, minimiser, contrôler, dominer, ou tolérer). La demande interne ou externe (et le conflit entre les deux) ; faite par la transaction sujet environnement, évaluée comme dépassant ses propres ressources ». (Graziani, 2005, p. 77)

5.2. Définition des concepts opérationnels:

5.2.1. Les stratégies d'apprentissage autorégulé:

C'est des méthodes et des opérations qu'utilise l'élève pour acquérir des informations ainsi que des compétences pour s'autorégulé. Il implique l'autocontrôle actifs dirigé, par l'apprenant en ver un but et doivent également s'orienté sur des déterminant motivationnels, émotionnels, de comportement, de la cognition et de contexte qui se reflètent dans leur réponse sur une échelle de phrases de l'apprentissage autorégulé. Elaborer par Pintrich et al est traduite par Mr benchaalal dans la note totale détermine le choix des stratégies de l'apprentissage.

5.2.2. Le coping:

Est l'ensemble des efforts comportementaux et cognitifs utilisés par un sujet qui se trouve devant une situation qualifiée comme engendrant un stress, a fin d y faire face et de s'adapter a cette situation.

5.2.3. Le stress:

C'est la situation stressante qui provoque une impression psychique à l'élève, qu'il a déterminé par l'écriture dans le début de l'échelle Paulhan.

5.2.4. Les stratégies face au stress:

C'est l'ensemble des méthodes et des manières que les élèves suivent pour déterminer les situations stressantes qu'il va persuader d'après l'échelle de Paulhan.

Les stratégies de faire face centré sur le problème :

- 1, 4, 6, 13, 16, 18, 24, 27, 3, 10, 15, 21, 23.

Les stratégies de faire face centré sur l'émotion :

- 7, 8, 17, 11, 19, 22, 25.

Le type de stratégie de chaque élève est définit d'après ces réponses aux questions de l'échelle de Paulhan. (سعداوي، 2010، صفحة 16)

6. Les études antérieures de l'apprentissage autorégulé et de coping:

Nous avons procédé dans notre étude de recherche bibliographique afin de déterminer les différentes études qui ont déjà traité notre sujet de recherche.

On a recueilli tout ce qui pourrait avoir une relation avec le thème de notre recherche puis sélectionner ce qui semble être porteur d'un plus pour notre travail de recherche. Nous avons opté pour les études suivantes que nous avons considérées primordiales pour mener à bien notre travail.

6.1. L'apprentissage autorégulé:

6.1.1. Les études de P. Pintrich:

P.Pintrich (1999) propose un cadre de référence qui s'intéresse à la relation entre le coping et l'apprentissage autorégulé d'orientation cognitive, ce cadre intègre les stratégies cognitives et métacognitives dont le but est de contrôler et d'ajuster l'apprentissage son modèle intègre deux catégories générales de stratégies :

1. Les stratégies cognitives d'apprentissage.
2. Les stratégies d'autorégulation servant à contrôler la cognition et les stratégies de gestion des ressources.

En 2004, son cadre de référence met en évidence la médiation nécessaire lors d'apprentissage autorégulé entre le processus des apprenants et leur contexte d'apprentissage, et l'influence de cette médiation sur la performance obtenue Pintrich (2004) identifie alors trois phases du processus d'apprentissage autorégulé il s'agit de:

1. L'anticipation;
2. La planification et de l'activation de la cognition;
3. La réaction et de la gestion du contexte. (B.Noel & S.Cartier, 2016, p. 17).

6.1.2. Les études de BJ Zimmerman:

B. Zimmerman (1986) de son côté réalisé ses travaux dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986) fondée sur le principe du déterminisme réciproque entre la pensée de l'individu, ses comportements et le contexte de référence le modèle de

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

l'apprentissage autorégulé de Zimmerman propose un processus cyclique de pensées et d'actions se réalisant à travers trois phases essentielles : l'anticipation , le contrôle de la performance ou de la volition et l'auto – évaluation.

Il propose par ailleurs une séquence de développement de l'apprentissage autorégulé allant de l'observation (imitation d'un modèle efficace) à l'émulation (imitation d'une performance générale d'un modèle avec l'aide d'une autre personne), jusqu'à l'autocontrôle (reproduction indépendante de l'action d'un modèle dans un contexte structuré selon certaines conditions) et à l'autorégulation en soi (utilisation flexible d'une habileté selon les caractéristiques personnelle et le contexte).

6.1.3. Les études de M Boekaerts:

M Boekaerts (1999) présente un modèle explicatif de l'apprentissage autorégulé reposant sur la psychologie cognitive (les styles – stratégies d'apprentissage, la métacognition et la régulation) et les théories du soi (comportements orientés vers un but). Elle inclut dans son modèle de l'apprentissage autorégulé:

1. L'autorégulation du traitement de l'information (dont le choix des stratégies cognitives).
2. L'autorégulation de l'apprentissage à partir des connaissances et des stratégies métacognitives.
3. L'aspect affectif dont le contrôle affectif fondé sur les buts d'apprentissage et sur «l'appréciation » affective du contexte cette appréciation peut inciter l'apprenant à s'engager avec confiance dans l'activité d'apprentissage ou encore à s'engager dans des actions qui lui permettent de préserver son estime de soi. (B.Noel & S.Cartier, 2016, p. 18).

6.1.4. Les études de Winne et Hadwin:

Winne et Hadwin (1998) proposent aussi un modèle d'orientation cognitiviste pour expliquer l'apprentissage autorégulé leur modèle se compose de quatre phases récursives de la cognition à savoir la compréhension de la tâche , l'établissement de buts et la planification des moyens pour les atteindre, la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et l'adaptation métacognitive chacune de ces phases fait l'objet d'une production rendue possible sous diverses conditions, dont les conditions de la tâche (par exemple, les consignes) , les

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

conditions cognitives (par exemple , les connaissances métacognitives et les facteurs motivationnels), les standards de performance et les opérations a réaliser (stratégies) en 2000, Winne et Perry proposent que l'apprentissage autorégulé soit considéré comme une action située dans un événement ayant un début et une fin et non comme un trait de personnalité qui reste stable a travers les activités rencontrées. (S.Cartier, 2000, p. 18)

6.2. Le coping:

6.2.1. Les études de Lazarus et Folkman (1984):

Le coping a deux fonctions principales:

Il peut permettre de modifier le problème qui est à l' origine du stress, il peut permettre de réguler les réponses émotionnelles associées à ce problème.

6.2.2. Les études de Cohen et Herbert (1996) :

Les stratégies de coping se traduisent en outre par des attitudes et comportements plus ou moins pathogènes ou salutogène. Un coping centré sur l'émotion et évitant, s'accompagne le plus souvent de comportements à risques (non perception des symptômes, délai à consulter, abus de certaines substances, non – observance d'un traitement,.....).

Un coping centré sur le problème et vigilant se traduit généralement par la recherche d'information concernant la santé, et l'attention portée aux symptômes, et une bonne adhésion thérapeutique, et donc par des comportements sains. Ceci n'est pas contradictoire avec le fait que cette stratégie peut parfois être dysfonctionnelle sur le plan émotionnel notamment, lorsqu'un sujet est atteint par exemple d'une maladie grave, incontrôlable et durable.

7. Commentaire sur les études antérieures:

D'après c'est différentes études de plusieurs chercheurs, nous constatons que les stratégies d'apprentissage autorégulé c'est l'ensemble des processus qui permet de s'autorégulé, qui oriente l'activité vers l'attient d'un but.

La relation entre les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de coping est une relation dialectique ou l'une et l'autre sont tour à tour causes et conséquences. Ces domaines sont les fondations des réussites et des échecs des élèves.

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

On peut conclure en soulignant que l'apprentissage autorégulé est l'ensemble des processus qui, de par son influence sur les comportements de coping, favorise le bien – être physique et psychologique ; une meilleure adaptation sociale et un plus grand accomplissement personnel.

Chapitre II:

Les stratégies d'apprentissage autorégulé

Préambule

I. L'Apprentissage

1. Définition
2. Les théories de l'apprentissage
3. Les types d'apprentissage
4. Les déterminants de l'apprentissage scolaire

II. Les stratégies d'apprentissage

1. Définition
2. Les types de stratégies d'apprentissage

III. L'apprentissage autorégulé

1. Définition
2. Les modèles de l'apprentissage autorégulé
3. Les conditions de l'autorégulation
4. Les différentes phases composantes l'apprentissage autorégulé

VI. Les stratégies d'apprentissage autorégulé

1. Définition
2. Les catégories des stratégies d'apprentissage autorégulé

Synthèse

Préambule

Dans ce chapitre, nous avons représentées les bases conceptuelles et théoriques nécessaires à l'appréhension des apprentissages scolaires puis évoqués également les composantes et les stratégies d'apprentissage autorégulé.

I. L'apprentissage:

1. Définition:

1.1. D'après A.Weil-Barais:

« L'apprentissage renvoie à des aspects très différents : celui des comportements et des entités structurales et fonctionnelles qui les sous-tendent, d'une part, celui des conditions et des processus qui conditionnent les modifications des comportements, d'autre part ». (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, p. 17)

1.2. L Arenilla, M Rolan :

« L'apprentissage désigne la période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir faire nouveau lui et le processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert ». (G.Bordas, 2000, p. 11).

1.3. Selon Legendre:

« L'apprentissage est un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son environnement, de l'interaction entre les données interne et externes au sujet d'une prise de conscience personnelle » (D.Erudution, 2004, p. 148).

❖ Commentaire personnel :

Nous pouvons comprendre par ces définitions que L'apprentissage est l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisitions de pratiques, de connaissance, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation, il s'oppose tout en le complétant, à l'enseignement général, dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances.

2. Les théories de l'apprentissage:

2.1. Le behaviorisme:

Le behaviorisme, s'appuyant sur une épistémologie empiriste, est de fait une théorie de l'apprentissage qui considère le conditionnement comme le mécanisme fondamental permettant aux individus d'adopter des comportements adaptés aux situations auxquelles ils sont confrontés, les situations elles-mêmes étant conçues comme une configuration de caractéristiques perçues par les sujets (les stimuli).

L'enseignement programmé qui se traduit par une segmentation des connaissances en petites unités et par un jeu de renforcements positifs des bonnes réponses constitue l'application la plus connue de cette conception de l'apprentissage. Elle influence encore largement la conception d'outils pour l'enseignement ainsi que les pratiques pédagogiques, d'autant plus que les élèves sont jeunes, ou jugés « faibles », ou « déficients ».

Ainsi les enseignants et les éducateurs préféreront poser des questions auxquelles les enfants savent répondre que de les mettre en difficulté, comme en témoignent des propos souvent entendus : « il faut renforcer les acquis », « les enfants ont besoin qu'on les récompense », « il faut répéter », etc. (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, p. 21)

2.2. Le cognitivisme:

Le cognitivisme d'origine anglo-saxonne défend l'idée que l'esprit humain peut être vu comme un système de traitement de l'information, à l'instar d'un ordinateur. On y rencontre deux catégories de systèmes : des systèmes à « modules » et « réseaux neuronaux ».

Les premiers systèmes sont constitués de modules spécialisés assurant le traitement et le stockage de l'information (mémoire à long terme, mémoire de travail ...). Les seconds sont constitués de petites unités fonctionnelles (les neurones) reliées entre elles, constituant des « réseaux ».

C'est l'activation du système qui suscite la création de nouvelles connexions (d'où l'appellation « modèles connexionnistes » pour les différencier des « modèles à modules »).

Les premiers modèles ont particulièrement influencé les milieux éducatifs qui y ont trouvé des outils pour comprendre les démarches des élèves et des méthodes d'investigation (les entretiens d'explication notamment). (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, p. 22)

2.3. Le constructivisme:

Le constructivisme psychologique est l'œuvre de Piaget. C'est également une conception cognitive puisqu'elle propose un modèle

L'esprit humain. Contrairement au courant cognitiviste anglo-saxon qui s'en est inspiré, l'esprit humain est conçu comme une structure qui évolue au cours du développement de l'individu sous l'influence de mécanismes à fondement biologique.

La structure évolue vers des états d'équilibre caractéristique de termes de développement. Piaget rend compte de ces structures en termes logico-mathématique, ce qui a conduit à valoriser la logique comme source des apprentissages. Même si ce que l'élève apprend est conditionné par les aspects structuraux de sa pensée, une source essentielle de rencontres, Les actions du sujet constituent ainsi un levier puissant de l'apprentissage, particulièrement chez les jeunes enfants supposés être au stade « sensorimoteur » et, plus tard, au stade des « opérations concrètes » (le dernier stade étant celui des « opérations formelles », lesquelles permettent au sujet de raisonner sur des représentations possibles). Ainsi, c'est l'existence d'une filiation génétique entre les structures de pensée qui légitime le rôle important accordé aux actions de l'élève. La validité des actions du sujet résulte de leur adéquation aux contextes rencontrés, ce que l'élève est supposé pouvoir reconnaître lui-même.

En somme, le constructivisme fournit un modèle d'élève actif et autonome, capable de s'auto-diriger dans les activités que lui offre le milieu. (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, p. 23).

2.4. L'interactionnisme social:

L'intérêt actuel pour l'interactionnisme social, en particulier la redécouverte de la conception historico-culturelle du psychisme développée par Vygotski, s'explique en partie par le fait que ce courant théorique met en avant des processus importants minimisés, voire ignorés, par les autres courants : la transmission sociale, les fonctions de médiation (au sens d'intermédiaire prenant en compte les particularités de l'enfant) et de tutelle assurées par les adultes, les médiations sémiotiques.

Le concept de « zone proximale de développement » met en avant le fait que les contextes éducatifs utiles à l'enfant sont ceux où il est sollicité par l'adulte au-delà de ce qu'il

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

peut faire tout seul, l'adulte s'appuyant sur les compétences actuelles de l'enfant. Pour Vygotski, le développement procède ainsi d'un mouvement qui va de l'interpsychique (les interactions avec les adultes et avec les pairs), à l'intrapsychique (intérieurisation de procédés appris au cours des interactions sociales), le langage (notamment le langage écrit) jouant un rôle d'instrument psychologique.

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1934-1937).

Dans la conception vygotkienne, les processus d'apprentissage et développement sont liés par des « rapports dynamiques d'interdépendance ». Bien que jugé incommensurables puisque se déroulant à des échelles temporelles sans commune mesure et portant sur des objets de nature très différents (des connaissances dans un cas, des fonctions psychiques dans l'autre), ces processus interagissent. En situation d'apprentissage, avec l'aide de l'adulte, l'enfant peut atteindre un niveau de développement potentiel. Le bon enseignement, selon Vygotski, est celui qui précède le développement, c'est-à-dire celui qui sollicite l'enfant au-delà de ses possibilités actuelles, dans la limite raisonnable de ses capacités. (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, p. 24)

❖ **Commentaire:**

A l'intérieur de chaque théorie, se distingue l'importance accordée au sujet et aux situations lors du changement de comportement et la construction de ce nouveau comportement. Seront évoqués ici de manière inévitablement réductrice quelques grandes théories de l'apprentissage et ceci sans prétendre à l'exhaustivité.

3. Les types d'apprentissage:

3.1. Les apprentissage implicites:

Le processus d'apprentissage qui correspond à la fonction adaptative, souvent désigné par le terme d'apprentissage implicite, consiste en la détection inconsciente et involontaire de régularités dans notre environnement. Ce processus peut être passif (on apprend sans rien faire) ou actif (on apprend en faisant quelque chose), et le processus actif est principalement

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

mis en œuvre à travers les activités d'exploration de l'environnement, de relation Sociales, et à l'intersection des deux précédentes, des activités de jeux.

Les connaissances que nous élaborons de manière implicite sont très diverses, elles peuvent être des concepts, des faits, des mots, des règles, des savoirs faire, des stratégies ou des automatismes.

Les apprentissages adaptatifs peuvent aussi ne pas être implicites. Par exemple, le fait que dans le domaine professionnel nous adaptations à nos conditions de travail, que nous devenions plus efficaces après quelques années d'expérience relève de l'apprentissage. Ces apprentissages adaptatifs sont alors coûteux : ils nécessitent du temps et une pratique très régulière.

Ces apprentissages adaptatifs sont bien explicites : on est conscient de progresser, de changer, on décide d'investir du temps et des efforts pour s'entraîner et progresser.

Mais ces apprentissages adaptatifs ne sont pas forcément réinvestis à l'école car les tâches scolaires et les apprentissages scolaires ont des caractéristique précises, que nous allons présenter maintenant, et qui peuvent être incompatibles avec ces apprentissages adaptatifs.

Nous ne disons rien d'autre que ce le lecteur sait déjà : les connaissances acquises à l'extérieur de l'école peuvent être des précurseurs mais des obstacles, aux apprentissages scolaires.

3.2. Les apprentissages par instruction:

Les apprentissages par instruction correspondent aux conditions où l'apprentissage est essentiellement institué et explicite : par exemple un élève apprend le théorème de Pythagore.

Comme ces derniers ne permettent pas d'apprendre à lire, à résoudre des équations du second degré, à comprendre la Révolution Française, à devenir électricien, il faut bien mettre en œuvre des situations d'apprentissage par instruction. Cette catégorie de condition nous comprend les situations d'enseignement et de formation.

Pour l'essentiel, l'enseignement vise à fournir de nouvelles connaissances aux individus qui les utiliseront pour répondre aux contraintes de leur Environnement futur.

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

Les apprentissages par enseignement, par définition non –adaptatifs, sont souvent coûteux et difficiles. Ils requièrent en effet des efforts, du temps, de la motivation ...à la fois de la part l'élève et de l'enseignant.

Les apprentissages s'impliquent que les connaissances préalables soient mobilisées et que les connaissances nouvelles soient réutilisées, fréquemment, dans des situations diverses.

Pour être motivantes, les situations doivent avoir du sens pour les élèves, présenter un degré de défi ni trop important ni trop faible. Les apprentissages aboutissent à des échecs. (M.Pradère. A.Tricot, 2012, P1-2).

❖ **Commentaire personnel:**

Apprendre c'est élaborer une connaissance nouvelle ou transformer une connaissance ancienne, l'apprentissage permet de passer d'un format de connaissance à un autre et apprendre est dans le but de savoir. D'après ces deux types d'apprentissages on constate que : les apprentissages implicites ne représentent pas de coût cognitif particulier et les apprentissages par instruction sont coûteux.

4. Les déterminants de l'apprentissage scolaire:

Les déterminants des apprentissages scolaire sont multiples puisqu'ils sont envisageables à partir de la considération de différents systèmes : celui « triangle didactique », celui de l'école, du système scolaire et du système familiale et, encore plus globalement, du système social.

4.1. Les déterminants d'ordre sociologique:

Ils jouent un rôle important, du point de vue de macrosociologique, on sait par exemple que les enfants de cadres supérieurs ont plus de chances de réussite à l'école que les enfants des écoles urbaines réussissent mieux que des campagnes. Le style éducatif familial semble également jouer un rôle, les structures souples étant plus favorables que les structures rigides.

Le poids des facteurs macro ou microsociologique ne cependant pas conduire à occulter le fait que des enfants issus de milieux « à risques » réussissent quand même dans leurs apprentissages. En étudiant des élèves fréquentant des quartiers « difficiles », en les interrogeant sur leur parcours scolaire, la manière dont ils vivent l'école et le travail scolaire,

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

B. Charlot, E. Bautier et J. Yves Rochex (1992) ont peu se rendre compte que la « mobilisation scolaire » des élèves dépendait de facteurs humains comme les relations avec le maître et avec les copains, l'ambiance de la classe, les jugements portés, les représentations du travail scolaire et des disciplines, les projets et familiaux. (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, p. 32)

4.2. Les déterminants d'ordre psychologique:

Les déterminants psychologiques des apprentissages sont nombreux. Ne seront envisagées que les caractéristiques d'ordre personnel, réservant l'analyse des aspects relatifs aux interactions sociales au l'intervention conjointe des facteurs conatifs et cognitifs dans les performances scolaires a été largement démontrée.

- Facteurs conatifs : anxiété, impulsivité, image de soi, confiance en soi, sociabilité, sentiment de contrôle, attribution causale des succès et des échecs, motivation pour la réussite...
- Facteurs cognitifs : intelligence générale, vitesse de traitement de l'information, capacité de la mémoire de travail, fluence verbale capacités attentionnelles.

Le poids de ces facteurs est difficile à évaluer puisqu'ils interagissent. On relèvera que leur rôle est le plus souvent établi sur une base corrélationnelle, ce qui fait qu'on ne peut pas savoir si les résultats peuvent s'interpréter selon un modèle causale. La motivation, par exemple, peut tout autant déterminer l'investissement dans le travail scolaire qu'en être la conséquence. De même, les sujets « internes » qui ont tendance à expliquer leurs réussites et leurs échecs par des facteurs personnels pourraient avoir acquis ce mode de fonctionnement du fait de leur réussite. Les sujets « externes » qui attribuent leurs échecs aux autres, à la malchance ou au mauvais sort pourraient s'être résignés du fait de leurs échecs. C'est pourquoi il est toujours imprudent de considérer de tels facteurs comme des prés requis de l'investissement scolaire. (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, p. 34)

4.3. Effet-classe et effet-maître:

Les performances scolaires ne sont uniquement déterminées par des caractéristiques d'ordre personnel. Tout parent d'élèves soucieux de la réussite de ses enfants sait que certaines écoles, voire certaine classes et certains maîtres, sont à éviter.

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

Les effets-classe mesurent la variation des acquis d'une classe à l'autre, en contrôlant les caractéristiques individuelles. Il s'agit d'évaluer si les progrès sont plus importants dans une classe que d'autres, et d'apprécier l'importance des éventuels écarts.

L'efficacité différentielle consiste dans la capacité des classes à réduire les écarts initiaux entre élèves. Certaines classes s'avèrent plus égalisatrices que d'autres : les classes efficaces sont plus égalisatrices, les élèves faibles progressant davantage.

L'effet-classe est de fait peu marqué pour les « bons » élèves. Comme généralement il y a une grande stabilité des classes, l'effet-classe peut être aisément confondu avec l'effet-maitre.

La sensibilité des performances des élèves pourrait être la traduction d'un effet-maitre toutefois, comme le remarque P. Bressoux, il s'avère que, d'une année sur l'autre, les mêmes maitres, dans les mêmes écoles, ont tendance à avoir des élèves globalement similaires, leur compétence professionnelle s'est ainsi forgé dans des contextes particuliers. (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, pp. 35,36)

4.4. Différences culturelles:

Les représentations de l'apprentissage ne sont pas les mêmes d'une culture à l'autre. En référence à un modèle écologique et culturel du développement proposé par J.Ogbu (1981), il est possible de considérer que ces conceptions jouent un rôle sur la manière dont les familles et les enfants vont investir les activités scolaires. Aux Etats-Unis, il a été ainsi montré que les enfants d'origine chinoise qui, statistiquement, ont de meilleures performances scolaires, manifestent des conceptions très différentes de celles des enfants américains issus de l'immigration européenne.

Pour les premiers, l'apprentissage est lié à l'effort, à la volonté, à la réflexion, au dépassement de soi, au travail personnel, à la pratique des livres, cela concerne toute la vie : on apprend à toute occasion et quelle que soit la période de la vie. Pour les seconds, il est lié aux compétences et habilités, aux exercices, à la motivation, aux moyens disponibles.

L'apprentissage est un processus localisé dans le temps l'espace.

Par ailleurs, pour Asiatiques, c'est le sérieux et l'investissement personnel, voire la passion, qui prédomine, alors que chez les autres, c'est le caractère ludique et social : on apprend en s'amusant, on va à l'école pour rencontrer des copains. La perception des finalités

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

des apprentissages différents également : le développement personnel pour les uns, la connaissance du monde et des impératifs sociaux pour les autres.

Ces données interculturelles attirent l'attention sur les différences d'ordre représentationnel qui interviennent quant à la manière dont les enfants investissent les apprentissages scolaires. On notera cependant un déficit d'étude qui prendrait en compte les représentations afférentes aux domaines de connaissances pour comprendre les investissements différentiels des enfants selon leur groupe social d'apprentissage. (Deleau.M & Weil.Barais, 2004, pp. 37,38)

II. Stratégies d'apprentissages:

1. Définition:

1.1. Selon PRESSLEY 2006:

« Activités effectuées par l'apprenant pour faciliter L'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage » (D.Rinaldi, 2014, P22).

1.2. Selon P. Cyr (1998) :

Les stratégies d'apprentissage ce définit comme : « Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, consciente ou potentiellement conscientes, des habitudes cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage » (P.Cyr,1998,p19).

1.3. Selon C.Begin (2008) :

Les stratégies d'apprentissage comme étant des « catégories d'action métacognitives utilisées d'une situation d'apprentissage, orientées vers un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis » (C.Begin, 2008, p53).

1.4. Selon McIntyre (1998):

Les stratégies d'apprentissage se définit comme « les actions choisis par les apprenants dans le de faciliter les taches d'acquisition » (Mcintyre, 1998, p4).

❖ **Commentaire personnel**

Le terme stratégies d'apprentissage fait référence à une vision de l'apprentissage en tant que processus cognitif, qui implique le traitement de nouvelles information de la part de l'apprenant, les stratégies d'apprentissage sont alors la façon de traiter les nouvelles informations, dans le but de les comprendre, apprendre et retenir.

2. Les types de stratégie d'apprentissage:

Les stratégies cognitives dont il sera question sont des stratégies d'apprentissage, concept d'utilisation fréquente bien qu'il soit plus flou qu'il n'y paraisse ainsi, WRINSTEIN et MAYER (1986) les ont d'abord définies comme des conduites ou des pensées qui facilitent l'apprentissage.

2.1. La répétition:

Cette stratégie est utilisée pour sélectionner et encoder l'information de façon verbatim, c'est -à-dire telle qu'elle a été transmise. L'objectif est de mémoriser grâce à une répétition active. Par exemple un élève lit le premier paragraphe de son cours d'histoire, se le répète et le récite. Il passe ensuite au seconde paragraphe et procède ainsi jusqu'à ce que l'intégralité du cours soit Mémorisé. Cela correspond à un apprentissage par cœur, ou plus exactement à un apprentissage par cœur de l'intégration du texte. Une autre possibilité consiste en un apprentissage par cœur d'une partie seulement du texte à apprendre. Dans ce cas, la répétition comporte deux temps, la sélection de l'information puis l'encodage de celle-ci telle qu'elle donnée. La sélection se repère par des conduites : surligner, souligner, encadrer ou recopier les parties jugées importantes. Une fois ce tri effectué, l'information est Mémorisée sans transformation aucune. Dans les quelles les disciplines, comme les mathématiques ou la physique, consiste également à mémoriser des procédures standards de résolution de problème.

2.2. L'organisation:

Elle vise à créer des relations entre les informations qui doivent être apprises, en opérant des regroupements par repérage des points communs et des différences, ou des dépendances fonctionnelles (une information est nécessaire pour comprendre un autre). En opérant cette structuration, l'apprenant mémorise des grappes d'informations interconnectées et non plus des informations isolées, ce qui facilite le stockage en mémoire à long terme donnons un

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

exemple, supposons une personne étrangère apprenant le français et abordant les joies de la conjugaison des verbes du troisième groupe imaginons qu'elle travaille sur les verbes suivants : peindre (je peins, tu peins, il peint, etc.), craindre (je crains, tu crains, etc.), prendre (je prends, tu prends, il prend, etc.), joindre (je joins, tu joint, etc.), un apprentissage s'adossant à la stratégie de répétition consisterait à prendre les verbes un à un, de façon isolée, à mettre en œuvre la boucle lire / réciter / vérifier jusqu'à ce que le résultat obtenu soit satisfaisant, puis à passer au verbe suivant en reprenant le même processus. Une stratégie d'organisation conduit d'abord à examiner l'ensemble des verbes à apprendre, à les comparer, et à s'apercevoir que parmi ces quatre verbes l'un fonctionne comme un intrus.

2.3. L'élaboration:

Comme dans l'organisation, le maître mot de l'élaboration est de créer des liens entre les informations, mais à la différence de l'organisation, qui opère uniquement sur la structuration interne des connaissances à acquérir, l'élaboration vise à connecter le savoir à apprendre à celui déjà possédé, c'est-à-dire à construire des ponts entre le nouveau et l'ancien. Là encore diverses modalités sont disponibles : créer une image mentale pour donner sens à un concept, comparer du vocabulaire étranger au vocabulaire français pour identifier les points communs et les différences, reformuler l'information avec ses propres mots, faire un commentaire, inventer. (L.Cosnefroy, 2011, pp. 74-76)

❖ Commentaire:

Ces actions et activités sont les techniques ou tactiques d'apprentissage que l'élève utilise, souvent dans un certain ordre (consulter les directives, s'installer en ouvrant les livres autour de soi, lire en survol puis lire attentivement, prendre des notes, etc.....), ce qui appuie l'hypothèse de séquences ou de suite ordonnée d'actions. Dans l'ensemble, les auteurs retenus conviennent que l'objectif poursuivi en recourant aux stratégies d'apprentissage est de favoriser un meilleur apprentissage en rendant plus efficace.

III. L'apprentissage autorégulé:

1. Définition:

1.1. Selon Zimmerman, (1989):

« Pensées, sentiments, actions qui sont orientées vers les buts fixés par l'apprenant »

1.2. Selon schunk, (1994):

« Ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but ». (D.Rinaldi, 2014, p6).

1.3. Selon J.P.Famose (2006):

« L'apprentissage autorégulé est un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognitions, leur motivation et leur comportements guides et contraints par leur but et par les caractéristiques contextuelles dans l'environnement ». (J.Pierre.Famose, 2006, p. 1)

1.4. Selon M Boekaerts (2001):

L'apprentissage autorégulé représente par « les tentatives des élèves pour atteindre des objectifs personnels en générant systématiquement des pensées, des actions et des émotions en tentant compte des conditions existantes au moment ou c'est nécessaire ». (M.Boekaerts, 2001, p15).

❖ **Commentaire :**

Nous pouvons comprendre par ces définitions que l'apprentissage autorégulé est un apprentissage plus intelligent et contrôler, utiliser d'une manière à arriver à une fin voulu par l'individu.

L'apprentissage autorégulé a émergé comme une nouvelle construction importante dans l'éducation, ce concept et donc très lié avec les développements des courants et des objectifs pédagogiques visés.

2. Les modèles de l'apprentissage autorégulé:

Le nombre d'article sur l'apprentissage autorégulé s'est considérablement accru ces dernières années, ce qui ne veut pas dire que les modèles de référence se sont eux aussi multipliés.

Une analyse systémique des articles publiés sur ce thème dans cinq revues majeures en psychologie de l'éducation nous a permis d'identifier cinq modèles dont le développement s'est opéré entre la fin des années quatre-vingt et le début des années deux mille. Ces modèles, cités de façon répétée, font office de paradigmes qui structurent ce champ de recherches.

2.1. Les travaux de Winne ou l'héritage cognitif:

L'approche la plus cognitive de l'apprentissage autorégulé. Ce sont ceux qui restent au plus proche de la tradition de recherche sur la métacognition. Dans le modèle de Nelson (1996), auquel Winne se réfère, la métacognitifs, informe le sujet de ce qui se passe dans l'activité en cours, l'autre descendant (le contrôle) qui, en fonction des informations fournies par le monitoring, conduit à intervenir sur l'action en cours.

Le monitoring est ainsi le processus clé qui sous-tend les prises de décision et permet l'adaptation aux conditions changeantes du travail en cours qui caractérise l'apprentissage autorégulé. Il n'est pas nécessaire de souscrire à l'hypothèse que le monitoring est toujours mis en œuvre de façon délibérée.

Lorsque l'apprenant maîtrise suffisamment certaines stratégies cognitives et le savoir conditionnel associé, c'est-à-dire le savoir qui définit les conditions de validité de ces stratégies, l'autorégulation peut être déclenchée sans délibération consciente (Winne, 1995, 1996). An surplus, tout apprenant, indépendamment de son niveau d'expertise, possède des croyances concernant les méthodes qui permettent de parvenir à un apprentissage efficace. Ces croyances, désignées sous le terme.

De croyances épistémiques (Hofer, Pintrich, 2002), sont activées automatiquement lorsqu'on s'engage dans un apprentissage. Elle participe à la définition de ce qu'est un apprentissage réussi et, de ce fait, constituent des normes qui influencent directement les jugements et les réactions émotionnelles de l'apprenant (Winne, 1997). L'importance

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

accordée aux croyances épistémiques, et plus généralement à la dimension non consciente de l'autorégulation, est une spécificité du modèle de Winne. (L.Cosnefroy, 2011, p. 16).

2.2. Le modèle de Pintrich l'influence des buts d'accomplissement:

Les travaux de Pintrich présentent une certaine similarité avec de Winne, puisqu'il reprend lui aussi la distinction entre monitoring et contrôle.

Le contrôle, qui est le moment où l'on puise dans les stratégies disponibles pour modifier l'action en cours, est donc subordonné au monitoring, c'est-à-dire à la pertinence des jugements métacognitifs. L'impact des facteurs motivationnels se manifeste dans l'influence déterminante que l'auteur accorde aux buts d'accomplissement sur les processus d'autorégulation.

Rappelons brièvement que buts d'accomplissement, ou de compétence, sont des buts qui orientent l'activité dans des contextes, par exemple les contextes d'apprentissage, ou celle-ci peut être évaluée d'échec ou de compétence. Les buts qu'un individu poursuit créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent. Fixant une norme par rapport à laquelle la performance va être évaluée, ils influencent l'interprétation des feedbacks et la régulation effective de l'apprentissage.

Cette proposition de Dweck, rappelée en ouverture de cette note, Pintrich (2000) la reprend à son compte en l'étendant à la nouvelle typologie des buts d'accomplissement, à l'origine de laquelle il a contribué avec Elliot (1999). Celle-ci distingue quatre buts, c'est-à-dire quatre façons de définir ce que signifie être compétent, organisés selon deux axes approche/évitement et maîtrise/performance : apprendre et progresser, faire mieux que les autres, éviter l'échec, maintenir la performance au niveau antérieur. Une des questions centrales est ainsi d'identifier le profil d'autorégulation activé en fonction du but de compétence dominant.

L'autre trait dominant des travaux de Pintrich est l'intérêt porté à l'influence du contexte sur les processus d'autorégulation, via le rôle joué par deux facteurs : les spécificités disciplinaires et les règles, le plus souvent tacites, régissant l'interaction enseignant/apprenant.

En accordant une place au fonctionnement social des situations d'enseignement et d'apprentissage, Pintrich se démarque des autres théoriciens de l'apprentissage autorégulé en

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

considérant l'activité d'apprentissage en relation avec ce que l'on appellerait dans un contexte francophone le système didactique (L.Cosnefroy, 2011, pp. 16-17).

2.3. Les modèles de Corno et les modèles de la Volition:

Les travaux de Corno illustrent le courant de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la volition. Ce concept a pour fonction de combler le fossé qui sépare la délibération, la décision et l'action.

Il faut attendre le début des années quatre-vingt pour voir le retour du concept de volition sur la scène psychologique, orchestré par deux chercheurs allemands, Kuhl et Heckhausen, qui s'intéresseront moins au fossé entre la délibération et la décision (c'est-à-dire le problème de la prise de décision) qu'aux difficultés inhérentes à l'action, en développant les deux modèles fondateurs en ce domaine : le modèle du contrôle de l'action, rebaptisé ensuite Person System interaction (Kuhl, 1987, 2008) et le modèle dit du Rubicon (Heckhausen, Gollwitzer, 1986). La pierre angulaire de l'approche volitionnelle réside dans l'idée que le passage de l'intention à l'action n'est pas automatique, tous comme l'initiation de l'action ne garantit en rien qu'elle sera poursuivie jusqu'à son terme.

Tout apprenant est ainsi confronté à un double problème, se mettre au travail et y rester. L'accent mis sur les spécificités de l'action conduit à une distinction capitale entre fixation du but et atteinte du but, motivation et volition.

La première prépare les décisions, alors que la seconde protège la mise en œuvre de ces décisions : la motivation promeut une intention d'apprendre, la volition la protège (Corno, 2001).

Pour Corno, qui se réfère davantage à Kuhl qu'à Heckhausen, le caractère imposé de beaucoup d'activités d'apprentissage fait que l'atteinte du but n'est pas nécessairement portée par un intérêt élevé, si bien qu'un des problèmes majeurs à résoudre est celui de la gestion de la distraction. (Corno, 2004,2008).

Une part importante de son travail a consisté à élaborer une taxonomie des stratégies volitionnelles qui reprend et enrichit celle produite par Kuhl (1987). Le classement des stratégies s'organise autour de deux pôles : les stratégies qui visent à se contrôler soi en prenant le contrôle des processus internes que sont la cognition, la motivation et l'émotion, et celles qui visent indirectement le même but via le contrôle de l'environnement (Corno, 2001).

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

Ainsi, s'octroyer une pause est une stratégie de contrôle de soi qui permet simultanément de contrôler la cognition (la pause prévient la surcharge cognitive) et l'émotion (elle permet aussi un retour au calme intérieur), tandis que s'arranger pour aller travailler en bibliothèque auprès d'un groupe de personnes studieuses pour bénéficier d'une bonne ambiance de travail est une stratégie de contrôle de l'environnement (l'apprenant tire parti des caractéristiques de l'environnement matériel et humain pour influencer ses états interne) (Corno.17-18).

2.4. Le modèle de Zimmerman l'approche sociocognitive:

Ce modèle, probablement le plus connu, est organisé en référence à la théorie sociocognitive de Bandaru. Quatre concepts, l'agentivité, le sentiment d'efficacité personnelle, l'auto-observation et l'auto récompense constituent le noyau dur de ce modèle. L'être humain agit de façon proactive en anticipant sur les résultats possibles de ses actions, et par seulement de façon réactive en réponse à des feedbacks comme dans un modèle cybernétique dont la théorie sociocognitive souhaite se démarquer.

Le modèle de Zimmerman insistera donc sur deux facettes indissociables de l'autorégulation : une autorégulation proactive créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive destinée à dépasser les obstacles empêchant l'atteinte du but. Etre acteur, créer des intentions et les mener à leur terme requiert de disposer de croyances qui poussent à agir, c'est le rôle du sentiment d'efficacité personnelle.

Celui-ci est un jugement sur sa capacité à atteindre un certain niveau de performance dans une situation donnée (Bandura, 1986). De nombreuses recherches ont montré qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorisait l'utilisation de stratégies cognitives performantes, l'engagement dans des activités plus difficiles, le niveau d'effort et le temps passé à étudier. Il apparait comme un déterminant essentiel des conduites d'autorégulation.

Zimmerman insiste par ailleurs sur l'intérêt d'instrumenter les processus d'auto-observation (le monitoring métacognitif). L'auto-observation est considérablement aidée par l'enregistrement des traces de l'activité est considérablement aidée par l'enregistrement des traces de l'activité (noter le temps passé, le moment de la journée, l'endroit choisi pour travailler).

De cette façon, il devient possible de se constituer une base de données qui permet de repérer des patterns de conduites dysfonctionnels qui pourraient être changés. Dans les phases initiales d'un apprentissage, l'apprenant a besoin d'un guidage actif qui l'invite à analyser le

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

déroulement de l'activité et l'enchaînement des opérations mises en œuvre. Si l'apprenant est livré à lui-même, sans accompagnement, il risque de se centrer sur les résultats obtenus au détriment d'une analyse de son activité et, en cas de performances peu satisfaisantes, de développer des attributions en termes de manque de capacités qui viendront saper la poursuite ultérieure de l'effort.

L'auto récompense est la stratégie privilégiée dans l'approche sociocognitive pour réguler la motivation. L'apprenant se motive lui-même en se donnant des récompenses contingentes à la qualité du travail effectué (par exemple, s'accorder un temps de loisir). Cette auto récompenses sont motivantes, elles renforcent le sentiment d'efficacité personnelle parce que, étroitement associées au succès, elles soulignent les progrès réalisés.

Signalons enfin que les recherches menées par Zimmerman sont les seules à s'être intéressées à des adultes et à avoir pris en considération des apprentissages non scolaires. Il a notamment étudié l'autorégulation des apprentissages musicaux et des apprentissages sportifs, ainsi que l'autorégulation de l'activité d'écriture chez des écrivains. (L.Cosnefroy.2010. p19).

2.5. Le modèle de Boekaerts le poids de l'émotion:

Ce modèle, le seul forgé en Europe, constitue une tentative d'intégrer des résultats issus de paradigmes théoriques différents provenant de la psychologie cognitive et de la psychologie du soi (Boekaerts, 1999). Sa signature tient à ce que les émotions jouent, bien plus que dans tous les autres modèles, un rôle considérable ainsi qu'en atteste la référence majeure que constitue la théorie des émotions de Lazarus.

Transposant cette perspective dans le domaine des apprentissages, Boekaerts considère que la façon dont est évaluée la situation d'apprentissage a une influence déterminante sur les processus d'autorégulation.

Une évaluation menaçante de la situation survient lorsqu'un but important est en jeu et que l'apprenant détecte un décalage entre les exigences de la tâche et les ressources dont il dispose. Des émotions négatives, telles que la colère, l'anxiété ou le désespoir sont activées et des stratégies de coping déclenchées pour juguler ces émotions. C'est ce que Boekaerts appelle se mettre en mode défensif, l'objectif n'étant plus alors de réussir au mieux mais d'abord de maintenir ou de restaurer un minimum de bien-être. Si, au contraire, les gains escomptés l'emportent sur les inconvénients (évaluation stimulante), la situation

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

d'apprentissage est perçue comme une réelle opportunité d'apprentissage, et une intention d'apprendre se forme.

L'apprenant se met en mode maîtrise, ce qui ne le dispense évidemment pas protéger l'intention d'apprendre par des stratégies volitionnelles (sur ce point, on constate de nombreuses convergences avec Corno). Bien entendu, la situation peut être réévaluée et l'apprenant passer du mode maîtrise au mode coping, notamment lorsque surgissent des difficultés.

C'est donc à considérer que tout apprenant poursuit des buts multiples que nous invite Boekaerts, puisque la conduite est gouvernée par deux buts d'égale importance : accroître ses connaissances et ses compétences d'une part, maintenir le sentiment de bien-être dans des limites raisonnables d'autre part. Au cours du processus d'autorégulation, l'apprenant cherche à maintenir un équilibre entre ces deux priorités. C'est une configuration de buts, et non un seul, qui déclenche l'action. (L.Cosnefroy, 2011, p. 20).

❖ **Commentaire:**

L'autorégulation des apprentissages est la résultante d'une autodiscipline qui permet de trouver des ressources pour se mettre au travail et rester quoi qu'il en coûte, et d'une autoévaluation qui assure le regard critique nécessaire au repérage des erreurs et à l'amélioration du travail en cours. Tous les modèles de l'apprentissage autorégulé partagent un certain nombre de présupposés quand aux conditions requises pour pouvoir prendre le contrôle de l'apprentissage.

3. les conditions de l'autorégulation:

Tous les modèles de l'apprentissage autorégulé partagent un certain nombre de présupposés quant aux conditions requises pour pouvoir prendre le contrôle de l'apprentissage. Elles sont au nombre de quatre : Une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto-observer.

3.1. Une Motivation initiale suffisante:

Le contrôle de l'action et la protection de l'intention d'apprendre ne sont pas indépendants de la motivation initiale. L'apprentissage autorégulé est un processus coûteux en

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

temps et en effort dans lequel on ne peut s'engager que si perçoit suffisamment compétent pour la mener à son terme.

Un apprenant faiblement motive à peu de chances de déclencher des conduites de régulation dépend donc largement de ressource motivationnelle concernant la valeur de la tâche (les différentes raisons qui peuvent être invoquées pour s'engager dans celle-ci et sentiment d'efficacité personnelle. Reste à savoir, et c'est l'un des débats théorique majeurs, le poids qu'il convient d'accorder à la motivation initiale. (L.Cosnefroy, 2011, p. 9).

3.2. La définition d'un but à atteindre:

La conduite autorégulée est une conduite dirigée par un but qui fonctionne comme critère servant de point de comparaison pour décider s'il infléchir d'une manière ou d'une autre le cours de l'action Pintrich (2004).

Sans but, pas de processus de comparaison et pas d'action compensatrice possible. Toutes les définitions de l'autorégulation associent étroitement ce processus au concept de but, à l'instar de la définition très épurée de Vancouver et Day (2005) : l'autorégulation désigne les processus impliqués dans l'atteinte et le maintien des buts. La définition d'un ou de buts à atteindre fait intégrante du processus d'autorégulation.

3.3. Un répertoire de stratégies d'autorégulation:

Une fois engagé dans l'action, le pilotage de l'activité d'apprentissage s'effectue au moyen de stratégies d'autorégulation, c'est-à-dire des règles générales d'action qui orientent l'activité en vue de la rendre optimale par rapport au but visé pour mettre en œuvre une stratégie, il faut être persuadé qu'il est possible d'intervenir pour influencer le cours des événements Skinner (1996). C'est donc par l'utilisation de diverses stratégies d'autorégulation que se traduit fait que l'apprenant prenne le contrôle de son apprentissage.

3.4. L'observation de soi:

Enfin, le contrôle effectif au moyen de diverses stratégie d'autorégulation implique de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet se juger le travail accompli et de décider, si besoin est de changer le fonctionnement actuel. Les processus métacognitifs d'auto-observation et d'auto-évaluation (rassemble ici sous l'expression « observation de soi ») sont déterminants c'est lorsque l'individu cesse de s'observer en train

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

d'agir qu'une auto régulation efficace de l'action est compromise. (L.Cosnefroy, 2011, pp. 14-15).

4. Les différentes phases composantes l'apprentissage autorégulé:

Les processus autorégulateurs ainsi que les croyances qui les accompagnent tombent à l'intérieur de plusieurs phases cycliques. Cette activité cyclique de l'apprenant se déroule selon quatre phases principales : anticipation, réalisation ou contrôle volitionnel, auto-enregistrement et autoréflexion. La phase d'anticipation est constituée par les processus et les croyances qui précèdent l'effort pour apprendre et fixent l'objectif pour un tel apprentissage. La phase de la réalisation, ou du contrôle volitionnel, implique les processus qui surviennent pendant les efforts d'apprentissage et affectent la concentration et la réalisation. La phase autorégulatrice est l'auto-enregistrement. La dernière phase de l'apprentissage autorégulé, l'autoréflexion, implique les processus qui surviennent après les efforts d'apprentissage et influencent, en fait, influencent l'anticipation concernant les efforts d'apprentissage ultérieurs, complétant ainsi le cycle autorégulateur.

4.1. La phase d'anticipation ou phase pré décisionnelle:

Elle fait référence aux processus qui précèdent l'investissement personnel en vue l'action et elle consiste non seulement à fixer le but de celle-ci mais aussi à planifier les moyens de l'atteindre. Dans cette phase, plusieurs croyances sont activées, notamment celles d'efficacité personnelle, de confiance en soi, et d'importance de la tâche, elle-même déterminée par les orientations de but.

- Le processus d'auto-fixation de but le premier processus décrit dans les modèles d'apprentissage autorégulé est l'auto-fixation de but (but de la tâche ou but cible). Il consiste à prendre une décision sur Les résultats spécifiques de l'apprentissage que l'élève désire atteindre.
- Le processus de planification stratégique le processus suivant, appelé la planification stratégique, fait référence d'une part à la décomposition du but principal en sous-buts composants mais à la sélection des stratégies (les méthodes) conçues pour atteindre sont affectés par l'activation d'un certain nombre de croyances personnelles, telles que la confiance en soi de l'apprenant (elle-même déterminée par son concept de soi et son estime de soi), par l'activation des orientations de but motivationnels (buts d'ordre

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

supérieur), et par l'intérêt intrinsèque ou la valorisation de la tâche. (J.Pierre.Famose, 2006, p. 2).

4.2. La phase de réalisation ou de contrôle volitionnel:

Elle concerne les processus qui surviennent pendant la mise œuvre des efforts vers le but. Il s'agit ici de l'autocontrôle des stratégies de concentration, d'imagerie, d'auto-instruction et d'apprentissage est plus particulièrement sollicité et implique les efforts pour contrôler et réguler différents aspects du soi ou de la tâche et du contexte. Quatre types de processus de réalisation ou de processus de contrôle volitionnel ont été étudiés dans la recherche sur l'autorégulation scolaire. Ces processus aident les apprenants à se centrer sur la tâche et à optimiser leurs performances.

- Le processus de centration de l'attention les théoriciens de la volition a souligné le besoin pour les apprenants de protéger leur intention d'apprendre face à différents types de distractions et des intentions (buts) en compétition. Les mauvais apprenants doivent plus facilement être divertis de la tâche qu'ils entreprennent et tendront plus à ruminer sur les décisions antérieures et les erreurs que le font les bons apprenants.
- Le processus d'auto-instruction elle consiste à se parler à soi-même et se dire comment procéder pendant une tâche d'apprentissage. L'utilisation extensive de l'auto-verbalisation permet d'enseigner aux élèves de s'autoréguler de manière efficace.
- Le processus d'imagerie. L'efficacité de l'imagerie (c'est-à-dire former des images mentales) a été démontrée comme une technique puissante pour favoriser l'apprentissage.

Le processus d'auto-expérimentation. Il consiste à tester et expérimenter différentes stratégies pour progresser vers le but. (J.Pierre.Famose, 2006, p. 3).

4.3. La phase d'auto-enregistrement:

Elle comprend les différents processus d'auto-observation et d'auto-enregistrement des différents aspects du soi, de la tâche et du contexte.

- Processus d'auto-observation l'auto-observation sert l'importante fonction autorégulatrice de fournir le feed-back aux élèves sur ce qu'ils font, information qui est alors utilisée pour fixer des buts et évaluer les progrès. Elle fait ainsi référence à

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

une attention délibérée aux différents aspects du comportement. Les élèves ne peuvent pas réguler leurs actions s'ils n'en sont pas pleinement conscients. Le comportement peut être évalué sur des dimensions telles que la qualité, le taux, la quantité, et l'originalité. L'auto-observation sert une autre fonction autorégulatrice du fait qu'elle peut motiver les changements comportementaux.

- **Processus d'auto-enregistrement :** Des critères importants pour l'auto-observation sont la régularité et la proximité. La régularité signifie que le comportement est observé sur une base continue (par exemple, heure par heure, jour par jour). L'observation non régulière fournit des résultats trompeurs. La proximité signifie que le comportement est observé très proche dans le temps de son occurrence plutôt que longtemps après. Les observations proches fournissent une information claire à utiliser pour jauger les progrès vers le but. L'auto-observation est ainsi aidée par l'utilisation d'auto-enregistrement, ou les exemples du comportement sont enregistrés avec des caractéristiques telles que le temps, la place, et la durée de l'occurrence. En l'absence d'enregistrement, les propres observations peuvent ne pas refléter parfaitement les comportements du fait de la mémoire sélective. Beaucoup de chercheurs étudiant l'auto-enregistrement, spécialement sur les tâches motrices ont recommandé de limiter l'auto-enregistrement simplement aux processus clé ou au résultat. Il est d'autant d'automatisation ou routinisation. Lorsque le processus d'apprentissage devient routinier, les élèves changent la nature de leur auto-enregistrement passant de l'action elle-même aux résultats de cette action.

4.4. La phase d'autoréflexion:

Elle représente finalement les différents types de réactions et de réflexions sur soi, sur la tâche et sur le contexte. Elle comprend les processus qui surviennent après les efforts de réalisation et influencent la réponse de l'élève à cette expérience. Ces autoréflexions, en fait, influencent la phase d'anticipation concernant les tentatives ultérieures sur la tâche complétant ainsi le cycle autorégulateur. Cette dernière phase comprend aussi quatre types de processus. Il s'agit de l'auto-évaluation, de l'auto-jugement, des attributions causales de l'auto-réaction.

- Le processus d'auto-évaluation elle consiste en une comparaison de l'information auto-enregistrée avec le but de l'apprentissage. Les apprenants autorégulés veulent évaluer de quelle manière ils ont réalisé la tâche, avec quelle rapidité et quelle

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

précision ils y sont parvenus. L'auto-évaluation implique de comparer sa performance actuelle avec son propre but. Le fait que les performances soient jugées comme acceptables dépend du type de standard employé, des propriétés du but (discutées dans la section suivante), l'importance de l'atteinte du but, et les attributions de performance. Les buts peuvent constituer des standards absolus ou normatifs. Les standards absolus sont fixés. Les élèves dont le but est d'accomplir un tour de terrain en une Minute peuvent jauger leurs progrès par rapport à ce standard absolu. Les standards normatifs sont basés sur les performances des autres. Lorsqu'ils comparent socialement leur performance avec celles des autres, les élèves déterminent le caractère approprié des comportements et évaluent leur performance.

- Le processus d'auto-jugement : les auto-jugements sont affectés par l'impotence de l'atteinte du but. Autrement dit est-ce que les buts d'ordre supérieur ont été atteints. Cela se traduit par des questions « ai-je réussi à démontrer ma compétence ; ai-je su montrer ma vaillance et mon courage, etc. le résultat de cet auto-jugement est le plus susceptible de déclencher des réactions émotionnelles positives ou négatives.
- Le processus d'attribution causale. Les auto-évaluations conduisent généralement à des attributions sur la signification causale des résultats, par exemple attribuer une mauvaise performance à un manque d'habileté ou à un effort insuffisant. Ces processus attributionnels sont le pivot de l'autoréflexion du fait que les attributions d'échec à l'habileté obligent les apprenants à réagir négativement, tels que l'orientation de but l'élève, les conditions d'accompagnement de la tâche, et comment les autres ont plus ou moins bien réalisé sur la tâche. Les apprenants autorégulés tendent à attribuer l'échec à des causes susceptibles d'être corrigées et attribuer le succès à la compétence personnelle. (J.Pierre.Famose, 2006, p. 4).

4.5. La phase d'auto-réaction:

Elle découle de l'auto-jugement et des attributions causales à la fois des émotions positives ou négatives et des comportements adaptatifs ou non pour la suite de l'apprentissage. Les auto-réactions favorables augmentent de manière cyclique à la fois l'anticipation positive vis-à-vis de soi-même, un plus grand intérêt intrinsèque dans la tâche. Ces liens entre les processus d'autoréflexion et d'anticipation complètent le cycle des phases autorégulatrices parce que l'utilisation des processus autorégulateurs est de manière inhérente, cyclique, les phases tendent à être auto-soutenues dans le sens que chaque phase crée une

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

inertie qui peut faciliter ou détériorer l'apprentissage pendant les phases ultérieures. Les quatre phases représentent une séquence générale ordonnée dans le temps que les élèves ou les sportifs parcourent lorsqu'ils réalisent une tâche. Ce modèle n'implique pas que les phases soient hiérarchiquement ou linéairement structurées, notamment que les phases antérieures doivent toujours arriver avant les phases ultérieures. Dans la plupart des modèles de l'apprentissage autorégulé, l'enregistrement, le contrôle, et la réaction peuvent survenir de manière simultanée et dynamique lorsque les élèves progressent dans l'accomplissement de la tâche, les buts et les plans pouvant être changée ou relevés en fonction du feed-back venant de l'enregistrement, des processus d'enregistrement, de contrôle et de réaction. (J.Pierre.Famose, 2006, pp. 2-4).

VI. Les stratégies d'apprentissage autorégulé :

1. Définition:

1.1. Selon banadura:

« Il est le degré auquel les étudiants ont plus de connaissances et de motivation, il se caractérisent par un système actif dans leur propres activités éducatives ». (M .Zimmerman, 1986, p 308).

1.2. Selon Loufti Ebrahim (1996):

« Comme la capacité de l'individu à l'utilisation réussie des composante cognitives, métacognitives et de la motivation dans la résolution des tache académique » (L.Ebrahim, 1996, p215).

1.3. Selon A.Al adel (2002):

« Il se réfère à l'utilisation de stratégies spécifiques d'apprentissage qui permettent d'utiliser des huileux pour réguler le comportement de manière stratégique et aussi stratégiquement, et également organiser l'environnement d'apprentissage pour atteindre les objectifs scolaires » (A.Al Adel, 2002, p 462).

1.4. Selon Banadura (1986):

« Il est le degré auquel les étudiants ont plus de connaissances et de motivation, il se caractérisent par un système actif dans leur propres activités éducatives. » (J. Zimmerman, 1986, p308).

❖ **Commentaire personnel:**

Les stratégies d'apprentissage autorégulé dépendent donc des interactions entre d'une part, les connaissances et les capacités des élèves et d'autre part, leur motivation et leur disposition à l'étude.

2. Les catégories de stratégies d'apprentissages autorégulés:

2.1. Les stratégies cognitives:

➤ **Les stratégies de répétition:**

Selon la définition qu'en donnent Pintrich & Garcia (1992), ces stratégies sont utilisées lorsqu'il s'agit d'encoder des informations factuelles en mémoire, afin d'en faciliter le rappel ultérieur. Ces stratégies de base consistent à répéter mentalement ou oralement l'information à mémoriser, à la répéter par écrit, ou encore à en prendre note sur une feuille, mais sans chercher à en saisir la signification profonde.

➤ **Les stratégies d'organisation:**

Les stratégies d'organisation interviennent également dans la mémorisation, mais cette fois pour des informations plus nombreuses et plus complexes. Elles consistent à structurer l'information donnée, notamment à l'aide de tableaux de synthèse (regroupement en catégories, points communs et différence, etc.) ou de schémas (montrant les relations entre concepts). Weinstein & Mayer (1986) rapportent que ces stratégies ne sont pas employées spontanément avant l'âge de dix ou onze ans, mais on peut les enseigner à des élèves de neuf ans et enregistrer des résultats positifs sur les apprentissages.

➤ **Les stratégies d'élaboration:**

Selon Derry (1989), ces stratégies se caractérisent par la réalisation d'inférences entre différents concepts afin de créer en mémoire de nouveaux réseaux d'informations. Les inférences simples se rapportent à des procédés mnémotechniques ou à la création d'images mentales (par exemple, imaginer l'Atomium à neuf choux de Bruxelles pour associer la ville au monument).

Pour des inférences plus complexes (comme l'interaction entre le climat d'une région, sa situation géographique et les denrées agricoles qu'elle produit), interviennent l'analogie, la

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

rédaction de résumés, la reformulation dans ses propres mots, ... les deux derniers types de stratégie de répétition, c'est-à-dire un engagement cognitif plus intense.

2.2. Les stratégies métacognitives:

Pintrich distingue deux aspects généraux de la métacognition: la connaissance sur sa cognition, d'une part, et l'autorégulation de sa cognition, de l'autre. (P.Pintrich, 1999, P460). Cet auteur s'est attaché à dernier aspect : « nous nous sommes focalisé sur les stratégies que les individus utilisent pour planifier, monitorer et réguler leur cognition, non leurs connaissances métacognitives » (P461). C'est cette régulation qui caractérise les stratégies que Viau qualifie métacognitives (mais que Pintrich appelle aussi autorégulation, dont les stratégies de gestion des ressources ne font pas partie), et qui sont de trois types : la planification, le monitoring et régulation.

➤ **La planification:**

Consiste à examiner une tâche afin de prendre connaissance des exigences et objectifs attendants ainsi que de choisir les objectifs que l'on se donne et les stratégies d'apprentissage à déployer en conséquence.

➤ **Le monitoring a lieu en cours d'exécution de la tâche:**

Il s'agit d'évaluer constamment la pertinence des stratégies d'apprentissage employées par rapport à l'objectif que l'on s'est donné, ainsi que de contrôler son degré d'attention. Par exemple, se poser des questions à soi-même pour vérifier si l'on a bien compris le contenu d'un texte est une stratégie de monitoring. Viau ajoute les stratégies d'auto-évaluation qui se distinguent du monitoring en ce que les premières ont lieu en fin de tâche, tandis que les secondes sont utilisées tout au long de son exécution.

➤ **La régulation:**

Elle est étroitement liée au monitoring car elle en est la conséquence. Par exemple, un élève qui se rend compte (grâce au monitoring) qu'il a perdu le fil de sa lecture, peut relire des parties de ce qu'il a déjà lu afin de remédier à cette carence.

2.3. Les stratégies de gestion:

Ces stratégies ont trait à la mise en place des conditions environnementales optimales à son apprentissage. Ces conditions étant propres à chacun, une forte composante métacognitive

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

intervient dans ces stratégies : chaque élève doit savoir dans quelles conditions il est le plus efficace.

➤ **L'organisation du travail dans le temps:**

Première stratégie de gestion retenue par Viau, a trait au moment de la journée ou on est le plus performant (en rentrant à 16 heures ou le soir), ainsi qu'au rythme à s'imposer : travailler de longues heures ou se donner des plages horaires déterminées.

➤ **Le lieu de l'apprentissage:**

Est également un paramètre à gérer. A la maison, l'étude devrait se faire dans un endroit calme, suffisamment éclairé. A l'école, le choix de sa place dans la classe peut également constituer un choix stratégique : se placer sur un banc près du tableau noir afin de bien écouter sans être dérangé par les élèves plus turbulents qui, quant à eux, choisissent les bancs situés à l'arrière et sur le coté du local.

➤ **Tabler sur la mise à disposition de ressources matérielles:**

(Dictionnaire et autres documents de référence) et humaines (par exemple, demander à l'enseignant d'expliquer une nouvelle fois ce qu'on n'a pas saisi) constitue une dernière stratégie de gestion.

2.4. Les stratégies motivationnelles:

Ces stratégies d'autorégulation consistent à manier soi-même la carotte et le bâton. L'élève peut ainsi se convaincre de l'importance de ce qu'il fait pour son futur, imaginer le produit fini afin de se redonner de l'allant, se crée ses propres défis, se récompenser par des petites pauses entre des exercices compliqués ou par une partie sur sa PlayStation, etc. Comme les autres stratégies d'autorégulation, cette responsabilisation de ses apprentissages est une importante finalité à poursuivre en contexte scolaire.

En effet, dans une société où apprendre devient un réel impératif d'adaptation, les enfants doivent être amenés à se prendre en main, afin que leurs activités d'apprentissage ne soient plus tributaires du suivi d'un enseignant dont le passage dans leur vie n'est que provisoire. La régulation externe que peut mettre en place un enseignant des plus compétents doit être progressivement- mais rapidement – délaissée au profit d'une régulation interne, c'est-à-dire opérée par l'apprenant lui-même (Boekaerts, 1999, P 450). (T.Huar, 2001, p 230-234).

Chapitre II : Les stratégies d'apprentissage autorégulé

Synthèse:

L'apprentissage autorégulé est donc ce mode spécifique d'apprentissage qui permet d'être autonome, volontaire et stratégique et, par la même, de réussir. De nombreux travaux convergent pour souligner que la capacité à s'autoréguler est une variable décisive pour améliorer la réussite dans les apprentissages et pour comprendre la différence de réussite entre les apprenants.

Chapitre III:

Les stratégies de coping

Préambule

I. Le stress

1. Définition
2. Fonctionnement de stress
3. Les causes de stress
4. Les conséquences de stress
5. Traitement de stress
6. La gestion de stress
7. Les phases de manifestation de stress
8. Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress
9. Approche transactionnelle de stress et de coping

II. Les stratégies de coping

1. Définition
2. L'origine de la notion de coping
3. Les modèles de coping
4. Les phases d'évaluation
5. Liens entre coping et évaluation
6. les différentes stratégies de coping
7. L'efficacité des stratégies de coping
8. Les stratégies spécifiques de coping
9. Une approche dimensionnelle de la défense et du coping
10. Mécanismes de défense, processus de coping et processus cognitifs

Synthèse

Préambule:

L'être humain rencontre dans sa vie des événements d'une part agréables et heureux, et d'autre part stressants et gênants, l'individu perçoit ces événements comme menaçant, en lui causant un déséquilibre émotionnel, et des impacts négatifs sur sa sante physique et psychique.

L'individu ne subit pas passivement ces événements, dont il essaye de faire face, et de maîtriser et tolérer les situations aversives, en faisant recourir à plusieurs stratégies notamment celle de coping.

I. Le stress:

1. Définition de stress:

1.1. Selon Lazarus et Folkman (1984):

Le stress est défini comme la condition qui émerge quand les transactions personne-environnement amènent l'individu à percevoir une contradiction- réelle ou imaginée –entre les exigences de la situation, d'une part, et les ressources des systèmes biologiques, psychologiques ou sociaux de la personne, d'autre part. (H.Chabrole & S.Callahan, 2004, p. 107).

1.2. Selon Evelyne Josse:

Lorsqu'un individu est soumis à une agression ou une menace quelle qu'elle soit, il y répond immédiatement par une réaction que l'on nomme « stress ». (E. Josse, 2007, p 3).

1.3. Selon Mahmoud Boudarene:

Un sujet est stressé quand il a le sentiment d'être débordé(ou qu'il risque de l'être) par un événement nouveau auquel il doit faire face. Ainsi considéré, le stress apparaît comme un « état de décalage » entre les demandes exigées par la situation nouvelle, telles que perçues par le sujet, et l'idée qu'il se fait de ses possibilités de réponse. (M.Boudarene, 2005, p 12).

1.4. Selon Selye:

« Père du stress », 1^{er} à avoir travaillé sur le stress. Pour lui, le stress est le syndrome général d'adaptation (SGA). Il est la conséquence d'un événement désagréable qui engendre

Chapitre III : Les stratégies de coping

des modifications organiques considérable. Ces modifications correspondent au syndrome général d'adaptation. (V-H.Rice, 2011, p 22).

1.5. Selon le dictionnaire de la psychologie:

Le stress mot anglais probablement « détresse » affliction. Misère. Epuisement et qu'on utilise à la suite de **Hans Selye** (1936) pour désigner la réponse de l'organisme à toute demande qui lui faite. (N.Sillamy, 1980, p1143).

2. Fonctionnement du stress:

Lazarus et Folkman (1984) le stress va prendre une dimension beaucoup plus Psychologique. En effet, selon ces auteurs, c'est l'interprétation par le sujet de la situation dite stressante (appelée interprétation cognitive de la situation) qui est le point de départ du stress. Face à un événement quelconque, l'être humain juge en quelques centièmes de seconde l'impact que cet événement a pour lui-même, on parle d'évaluation cognitive Primaire. (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141).

➤ Exemples de coping:

- La recherche de support social: parler à quelqu'un du problème rencontré.
- L'évitement.
- La réévaluation positive de la situation: se dire qu'il y a pire ailleurs, trouvé du positif dans la situation vécue.
- La résolution du problème planifié: établir UN plan d'action ET le suivre.

Ces coping sont variés. Certains sont des réponses agressives ou d'évitement. D'autres des réponses palliatives, permettant de supporter le problème mais ne supprimant pas la source du stress. Il faudra rechercher dans le meilleur des cas, des réponses préventives ou directes au problème.

3. les causes de stress:

Le stress correspond à une réaction programmée de l'organisme. Quel que soit le stimulus responsable, notre corps réagit de façon plus ou moins identique: le rythme cardiaque s'accélère, des sueurs apparaissent ... si la peur ou l'émotion est plus intense, des

Chapitre III : Les stratégies de coping

réactions physiques plus marquées peuvent se produire comme des nausées, des vomissements. Les symptômes psychiques se couplent aux manifestations physiques.

Les causes du stress varient en fonction des individus, toute situation jugée physiquement, psychologiquement ou émotionnellement « difficile » peut engendrer un stress. Ainsi, un examen chez les étudiants, un entretien d'embauche ... peuvent déclencher cette réaction. En fait, la réaction diffère selon les personnes.

3.1. La vie familiale:

C'est le premier cercle où s'accumulent très souvent des tensions de toutes sortes, les problèmes posés par la relation de couple, ou les relations entre parents et enfants, le partage des tâches, la planification des activités etc.

3.1.1. Le divorce:

Lorsque les parents divorcent, ou lorsqu'ils se disputent, l'adolescent ressent de l'insécurité et se sent menacé de perdre quelque chose, au point de sentir seul ou d'avoir peur.

3.1.2. Le déménagement:

Les adolescents qui déménagent de leur maison quittent la communauté, l'école et le groupe d'amis auprès desquels il se sentait bien. Cela peut déclencher chez eux une sensation d'insécurité, de confusion et d'anxiété.

3.2. La surcharge d'activités:

Courir de l'école au sport en passant par les leçons de musique sans prendre le temps de se reposer peut causer de l'anxiété et le stress chez les adolescents.

3.3. La vie scolaire:

La situation d'examen est sans doute le meilleur exemple, même si pour plusieurs étudiants, le stress précédant une épreuve scolaire, crée des conditions favorables à la mise en branle des ressources.

3.4. La vie professionnelle et milieu de travail:

Sont aussi, générateurs de tensions, qu'elles que soit liées à la sécurité d'emploi, aux relations avec les collègues ou les supérieures, au poids des responsabilités ou à la surcharge de travail.

3.5. Les situations de catastrophe:

Certaines situations extrêmes peuvent aller jusqu'à désorganiser complètement le comportement des individus. Ce qui est prouvé par **Tyhurst (1951)** d'après son étude sur les réactions d'individu confrontés à une catastrophe. (J.G.Weber, 2011, pp. 171-181).

4. Les conséquences du stress:

Les conséquences du stress se répartissent en trois catégories :

- a. **Les conséquences physiques:** comme l'hypertension, les troubles Gastro-Intestinaux, l'asthme, les maux de tête, la bouche et la gorge sèche, les Allergies, les problèmes de la peau comme l'eczéma, l'urticaire, les éruptions cutanées, etc.
- b. **Les conséquences comportementales:** comme l'apparition de tics, la tendance à se ronger les ongles, se gratter la tête, se tripoter les cheveux, marcher de long en large mais aussi l'augmentation de la consommation d'alcool, de tabac, de médicaments, etc. (A.Patrick, 2008, pp. 183-185).
- c. **Les conséquences cognitives:** comme la dépression, l'irritabilité, l'agressivité, etc....

5. Traitement du stress:

Le stress nécessitera un traitement médicamenteux ; mais surtout un traitement psychologique, pour agir sur l'origine du stress. Parmi les traitements d'ordre psychologique qui ont proposé une classification intéressante des méthodes. Elle distingue:

- a. Les méthodes physiologiques, qui vont principalement agir sur les conséquences.
Physiques, comme les techniques de relaxation, le biofeedback, les contrôles respiratoires, etc.
- b. Les méthodes comportementales, visant à modifier les comportements des sujets, comme l'arrêt de la pensée, le mode Ling, l'affirmation de soi, etc.
- c. Les méthodes cognitives, agissant au niveau des structures cérébrales, comme l'imagerie mentale, le dialogue interne, la restructuration positive, etc.
- d. Les méthodes composites regroupant plusieurs des méthodes précédentes.

Ces méthodes utilisées en préparation mentale sont nombreuses et intéressantes pour mieux gérer les situations à caractère stressant, à caractère émotionnel. Elles peuvent selon nous s'intégrer aux séances d'EPS afin de contribuer au mieux-être des élèves. (Le SCANFF

C, 2003, p. 656-118).

6. La gestion du stress:

Comme le souligne Everly(1990), il est maintenant reconnu que la réponse de stress peut différer selon les individus. Certaines prédispositions jouent un rôle sur cette réponse de stress (personnalité, problèmes de santé déjà existants), mais un des facteurs important c'est la capacité de gestion de la personne stressée.

Sheldon F.Greenberg (1984) présente trois stratégies générales que toute personne peut utiliser pour faire face au problème du stress:

1. Gérer le stress.
2. Combattre le stress.
3. Fuir le stress ou la situation stressante.

Les deux premières stratégies sont bonnes parce qu'elles utilisent des stratégies similaires. Ainsi la relaxation est une très bonne stratégie pour combattre les effets du stress. Il est important de relaxer pour pouvoir faire baisser la pression et la tension.

Selon Lazarus et Folkman(1984), la gestion peut être utilisée de manière préventive ou encore suite à une situation stressante. La gestion du stress fait partie d'un processus dynamique et complexe qui comprend une série de tâches d'adaptation (Coudron, 1993; Monat et Lazarus, 1991).Quelques auteurs soulignent que dans un modèle transactionnel de stress, la gestion du stress a deux fonctions: modifier la relation personne environnement et contrôler les émotions causées par le stress (Everly, 1990; Rivolier, 1989).

Ces actions s'appuient sur des mécanismes de défense cognitifs qui permettent de réduire la perception du danger et non le danger lui-même. La personne peut alors se sentir mieux sans toute fois changer la situation stressante (Everly, 1990; Gatto, 1993; Patel, 1991; Rivolier, 1989). (A.Patrick, 2008, pp. 186-188).

7. Les phases de manifestation de stress:

La réaction de stress normal se déroule en 4 phases:

7.1. Une phase d'alarme:

Des moyens de défense sont mobilisés pour réagir rapidement à l'agent stressant. Le stress cause l'apparition de réactions physique et psychologiques caractéristiques. Au niveau somatique, le rythme cardiaque s'accélère, la respiration se fait plus rapide, les muscles se

tendent. Les effets psychiques se traduisent par la vigilance, l'euphorie, un sentiment de détresse ou d'oppression. (P.Lentini, 2009, pp. 62-63).

7.2. Une phase de résistance:

Lorsque l'agent stressant persiste, la défense est maintenue et les réserves d'énergie nécessaires sont reconstituées. Les premiers signes physiques de la réaction d'alarme ont disparu. Le corps s'adapte et la résistance s'élève au dessus de la normale. (P.Lentini, 2009, pp. 62-63).

7.3. Une phase d'épuisement:

Lorsque l'exposition au stressseurs se poursuit trop longtemps, les défenses s'effondrent la personne n'est plus capable de répondre adéquatement à la situation stressante et des symptômes caractéristiques apparaissent. (P.Lentini, 2009, pp. 62-63).

7.4. Une phase de récupération:

Lorsque l'agent stressant est géré, la tension baisse, la personne se détend et peu à peu, les réserves énergétiques se reconstituent. Cette réponse de l'organisme en situation difficile est donc naturelle, normale et utile à la survie. Elle le met en alerte et libère les moyens énergétiques qui lui permettent de contrer l'agent stressant. Elle consistue avant tout un phénomène favorable visant à faire face efficacement aux situations exceptionnelles. Cet ensemble de réactions d'adaptation est appelé **stress protecteur** ou bien encore **stress adaptatif**. (P.Lentini, 2009, pp. 62-63).

8. Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress:

L'individu est constamment confronté à des situations et événements qui suscitent en nous diverses émotions désagréables (colère, peur, tristesse). Ces situations peuvent être banales et quotidiennes (conflits familiaux, surcharge de travail, problème d'argent), ou ponctuelles et sérieuses (maladies grave, décès d'un proche, accident). C'est lorsque ces diverses expériences sont perçues par l'individu comme menaçantes par son intégrité physique et psychique qu'on peut parler de stress.

Mais l'individu ne subit pas passivement les événements de vie aigus et chroniques. (Schweitzer & (Marilon), 2001, pp. 68-83).

9. Approche transactionnelle du stress et du coping:

Le modèle de stress transactionnel de Lazarus chaque personne est différent, et qui lui est personnelle, de réagir aux facteurs de stress externes comme par exemple un manque de temps, une multitude de tâches ou de conflits avec le milieu social. Certains réagissent d'avantage stressé que de même agent stressant et sont sollicité psychiquement. Pourquoi en est-il ainsi? Le modèle de stress transactionnel de Lazarus donne une explication pour les grandes différences et la base pour beaucoup d'approches thérapeutiques pour la prévention et le traitement du stress de façon implicite ou explicite. (Lazarus & Launier., 1981, pp. 1-2)

Le modèle de stress transactionnel de Lazarus en fait le principe de la réaction aux agents stressants externes est significativement significatif par les pensées, les jugements et les notations de l'individu d'une situation déterminée du moment, le stress survient quand une personne est confrontée à la demande qu'il évalue comme excédant ses propres ressources pour le maîtriser et ainsi s'engendre un déséquilibre. (Lazarus R. S., 1999, p. 2).

II. coping :

1. Définition de coping:

Le coping est un mot anglais qui se traduit par « faire face » ; est un concept relativement nouveau en psychologie ; apparu pour la première fois dans un ouvrage de Richard Lazarus , *psychological stress and coping processus* (1966) ; le concept de coping est extrêmement populaire depuis les années soixante – quinze dans les pays Anglo – saxons il commence seulement à être popularisé en France depuis les années quatre – vingt – dix (Paulhan, 1992 ;1994; cousson – Gélie et al. 1996 ; Dupain , 1998) ; il existe plus de 30 définitions du terme « coping » . Dans la conception transactionniste Lazarus et Folkman (1984) définissent le coping comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux déployés pour gérer des exigences spécifiques internes et / ou externes qui sont évaluées par la personne comme consommant ou excédant ses ressources » (Bruchon_Schweitzer, 2002, p. 356).

Ils identifient trois types de stratégies :

- Le coping centre sur le problème, qui vise à réduire les exigences de la situation ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face.

Chapitre III : Les stratégies de coping

- Le coping centre sur l'émotion ; qui comprend les tentatives pour réguler les tensions émotionnelles induites par la situation.
- Le coping centre sur le soutien social qui consiste à obtenir la sympathie et l'aide d'autrui. (Lazarus & Folkman, 1984, p. 76).

2. L'origine de la notion de coping:

Historiquement ; la notion de coping est affiliée a celle de mécanismes de défense, développée depuis la fin de xix siècle par la psychanalyse, et a celle d'adaptation, développée depuis la deuxième moitié de xix siècle et commune a la biologie, a l'éthologie et a la psychologie animale (et a la perspective évolutionniste de Darwin en particulier).

Le terme de coping apparu a partir des années soixante, soixante dix. Il est intéressant de noter que les premiers travaux consacrés au coping se situent dans la lignée de ceux consacrés aux mécanismes de défense.

Il est utilisé par désigner les mécanismes de défenses les plus « adaptés » (sublimation, humour). (Bruchon_Schweitzer, 2002, p. 354).

Dans cette période , l'approche traditionnelle de la clinique et de la recherche était dominée par la perspective de la psychologie de moi et par celle de typologies de la personnalité unidimensionnelles et dichotomiques , cette approche considère aussi le coping comme un système de défense primaire et inconscient (Freud , 1933) qui peut être évalué seulement a travers des observations cliniques , des techniques projectives ou des procédures de questions ouvertes (P.Graziani & J.Swendsen, 2005, p. 105).

« Le concept de coping prend aussi sa source dans les théories relatives à l'adaptation et a l'évolution des espèces. L'individu disposerait d'un répertoire de réponses (innées et acquises) lui permettant de survivre face à diverses menaces vitales ».

Notamment lorsqu'il est confronté à une situation dangereuse. (Bruchon_Schweitzer, 2002, p. 355).

Et parmi les auteurs qui ont effectués les recherches sur le coping dans le cadre des études psychodynamiques ont trouvé : Endler, Snyder, Dinoff ;

3. Les modèles de coping:

3.1. Le modèle animale de l'adaptation:

Est issu des théories évolutionnistes, en particulier celles de Darwin, il est applicable à tous les organismes vivants, et comprend des réponses comportementales automatiques de type attaquer ou fuir, innées et acquises ; face à une menace issue de l'environnement.

3.2. Le modèle de la psychologie de moi:

Le coping est associé aux mécanismes de défense, inconscients et rigides, dont la fonction est de diminuer l'anxiété face à des pensées et des affects inacceptables.

Ce modèle a permis de mieux comprendre certaines réactions des individus face à un événement stressant, cependant il ne concerne que la réduction de la tension à un seuil acceptable, de façon inconsciente, et n'inclut pas la résolution du problème.

Pour certains, les mécanismes de défense jouent un rôle de filtre entre agent stressant et réponses (Rahe et Arthur, 1978), pour d'autres ; ils sont à considérer comme précurseurs du coping.

3.3. Le modèle transactionnel:

Ce modèle se différencie des précédents par le fait que l'on parle ici du coping comme un processus dynamique. Et non une simple réaction automatique et répétée – conscient et spécifique et non inconscient, générale et stable – à une situation qui est évaluée comme stressante ou coûteuse.

Dans ce processus, des évaluations constantes de la relation entre l'individu et la situation interviennent, faisant varier les efforts cognitifs et comportementaux.

Le processus de coping est décrit comme séquentiel, impliquant des boucles de rétroactions entre les différentes étapes. (A.Pulpat, 2006).

4. les phases d'évaluation:

Lazarus (2002) explique en quoi consiste la notion d'évaluation. Face à une situation stressante, l'individu procède à une phase d'évaluation. Il juge et apprécie la situation dans laquelle il se trouve. Il s'agit de processus cognitifs par lesquels le sujet analyse deux

Chapitre III : Les stratégies de coping

éléments : le risque contenu dans la situation et les ressources en sa possession pour y faire face, autrement dit, les stressors de la situation ainsi que le coping dont il dispose. (Lazarus, 2002, p 26).

Lazarus et Launier définissent, en 1978, cette notion d'évaluation (« appraisal » en anglais) de la manière suivante : « ensemble continuellement changeant de jugements sur le flux des événements par rapport au bien-être de l'individu ».

Ainsi, chaque situation entraîne une appréciation, un jugement de la part de l'individu. La perception du sujet dépend de ses expériences antérieures, de la mémorisation de ses succès ou ses échecs.

De cette façon, devant une situation stressante, un individu sera plus en mesure de l'affronter s'il l'a déjà vécue et qu'il en est sorti victorieux. Il ressentira alors moins de stress qu'une personne qui se trouve face à cette situation pour la première fois ou pour qui sa dernière tentative fut un échec. Cette phase d'évaluation est composée de deux périodes, nommées « évaluation primaire » et « évaluation secondaire ». (Lazarus, Launier, & Folkman, 1978).

4.1. Evaluation primaire:

Cette phase est dirigée vers le stressor. Pendant cette période, on étudie la situation dans laquelle on se trouve. Par exemple, nous réalisons que nous sommes en train d'effectuer une tâche délicate. Selon Lazarus et Folkman en 1987, l'évaluation primaire est liée à la signification de l'événement pour le bien-être de la personne.

Cette appréciation peut être de trois sortes :

- a. Sensation de perte, difficulté : elle fait référence à des difficultés déjà expérimentées,
 - b. Sensation de menace : il s'agit des mêmes difficultés, mais, ici, l'individu n'y a encore jamais été confronté,
 - c. Défi : dans cette catégorie, l'individu pense à une éventuelle maîtrise de la situation.
- (Lazarus et Folkman, 1987). (Lazarus, 2002, p 26).

4.2. Evaluation secondaire:

Cette phase est dirigée vers nos propres capacités à gérer la situation. Durant cette dernière, on étudie les ressources dont on dispose pour faire face à l'événement dans lequel on

Chapitre III : Les stratégies de coping

se trouve. Ces ressources ou réponses peuvent consister à demander de l'aide, des conseils, recherche des informations, éviter le problème, etc.

Les jugements évaluatifs faits précédemment portent ainsi sur les actions qui peuvent être entreprises pour améliorer la relation perturbante entre l'individu et son environnement. Ce n'est pas parce que cette phase est nommée « secondaire » qu'elle a lieu après la phase « primaire » ou qu'elle a moins d'importance. En effet, ces deux phases s'influencent mutuellement. Par exemple, après la perception d'un danger (évaluation primaire), nous étudions ce que nous pouvons faire pour y répondre (évaluation secondaire), ce qui affecte la perception de l'importance du danger.

Ces deux catégories d'évaluation sont très rapides et automatiques. Selon leur résultat, on assistera, ou pas, au déclenchement de la réaction de stress (si les ressources sont insuffisantes par rapport à la menace). Il s'agit alors d'un déséquilibre entre l'évaluation primaire et l'évaluation secondaire. (Lazarus, 2002, p.26).

5. Liens entre coping et évaluation:

L'évaluation entretient de grands liens avec le coping. En effet, l'évaluation primaire entraîne une mobilisation des possibilités de faire face, qui dépend aussi de l'évaluation secondaire.

Ces phénomènes sont interdépendants et il est souvent difficile de distinguer ces deux notions. Par exemple, comment différencier l'évaluation bénigne d'une situation (ce n'est pas grave), d'une stratégie de coping inspirée du déni ?

Ces notions sont fortement liées car beaucoup de stratégies de coping peuvent avoir une fonction d'évaluation en construisant la signification d'un événement. Il en est de même dans l'autre sens, de nombreuses formes d'évaluation peuvent avoir une fonction de faire face en aidant à réguler le mauvais stress. (Lazarus, 2002, p.26).

6. Les différentes stratégies de coping:

Le coping est donc un processus dynamique et séquentiel impliquant une influence réciproque entre l'individu et le contexte, face à une situation aversive, le sujet peut essayer de modifier le problème (ou la représentation qu'il en a), il peut aussi essayer de se modifier

lui-même en gérant au mieux les émotions induites par la situation. Donc Lazarus et ses collègues ont distingué au départ deux stratégies de coping générales. (Lazarus, Launier, & Folkman, 1978, pp. 287-327).

6.1. Coping centré sur le problème:

Le « coping centré sur le problème », correspond aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet, pour réduire les exigences de la situation et/ou pour augmenter ses ressources pour y faire face (Bruchon-Schweitzer). Il comprend des réponses cognitives (recherche d'informations, élaboration de plans d'action, ...) ou comportementales (affronter la situation, efforts pour modifier ou réduire le problème), (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 357).

Cette stratégie est parfois appelée coping actif ou « vigilant », parce que les stratégies centrées sur le problème impliquent des efforts pour gérer ou diminuer le problème, qui est la cause du stress. On peut distinguer les actions préventives qui consistent à anticiper l'action, et donc, à réduire la menace (des comportements tels rassembler des informations, gérer des objectifs, gérer le temps, ...) et les actions agressives qui attaquent ou réduisent la source du problème. Il s'agit alors de ne pas se tromper de cible (Suls & Fletcher, 1985, pp. 249-288).

Ce type de coping, est orienté vers le contrôle de la situation stressante. Il vise à réduire le niveau de stress émanant de l'événement et/ou d'augmenter ses propres ressources pour y faire face. Il s'agit alors, de mettre en place des actions afin de résoudre le problème. Les comportements que développe l'individu vont modifier sa relation avec l'environnement. Cela se met en place très régulièrement dans la vie quotidienne. Il peut s'agir, par exemple, de négocier un délai pour régler ses factures, consulter un médecin, rechercher un emploi mieux rétribué, augmenter ses connaissances dans certains domaines, etc.

Cette fonction est divisée en trois catégories :

Les actions préventives anticipent l'action et s'opposent de manière plus ou moins efficaces au danger. Elles permettent une baisse effective de la menace. Par exemple, il peut s'agir de la recherche d'information sur un sujet qui nous inquiète ou de préparer des plans d'actions.

Chapitre III : Les stratégies de coping

Les actions agressives attaquent ou réduisent la source du problème. Il s'agit d'effort ou d'actions pour modifier le problème en l'affrontant de face. Cela n'est pas toujours possible à effectuer, voir pas toujours souhaitable. En effet, la source n'est pas toujours identifiable.

L'évitement ou la fuite apparait en cas de renoncement devant un objet ou de fuite devant un danger. (Suls & Fletcher, 1985, pp. 249-288).

6.2. Coping centré sur les émotions:

La seconde stratégie générale est le coping centré sur l'émotion .elle correspond aux diverses tentatives de l'individu pour gérer la tension émotionnelle induite par la situation (Bruchon_Schweitzer, 2002, pp. 357-358).

Cette stratégie comprend selon Lazarus et Folkman (1984) plusieurs réponses : la minimisation de la menace (« ca n'est pas si grave »), l'auto – accusation (« c'est moi qui ai créé le problème »), l'évitement – fuite (« j'ai essaye de tout oublier »), la réévaluation positive (« je suis sorti plus fort de cette épreuve ») et l'expression des émotions (« j'ai pleure »). L'évènement et le coping centré sur l'émotion apparaissent parfois comme des stratégies distinctes. (Bruchon_Schweitzer, 2002, p. 359).

Ces stratégies visent à gérer les réponses émotionnelles que peut générer la situation et donc à réduire les réactions de stress. Elles ont une action palliative puisqu'elles modèrent la détresse en rapport avec la situation stressante pour en réduire les effets psychologiques. Cette régulation peut se faire de différentes façons (comportementale, physiologique, cognitive, émotionnelle et psychologique). Il est possible, par exemple, d'exprimer ses émotions, de se relaxer, de penser à autre chose ou de consommer des substances (alcool, drogue). (Bruchon_Schweitzer, 2002, p. 359).

Nous pouvons ainsi agir sur les symptômes avec des moyens externes (prendre des médicaments, apprendre des techniques de lutte contre le stress) ou avec des mécanismes de défense cognitifs afin de réduire la perception du danger mais pas le danger lui-même. Il est donc possible de transformer les significations de la situation en la modérant (minimiser son importance) ou en niant la réalité (utiliser par exemple le système de la « pensée magique », en essayant de se convaincre que tout va bien et que nous contrôlons parfaitement la situation). (Endler et Parker, 1989).

Chapitre III : Les stratégies de coping

Dans l'ouvrage de Ferreri, nous retrouvons plusieurs stratégies de ce type de coping organisées selon différentes dimensions :

A. Dimension physiologique:

Cette dimension se met en place car, lors de situations stressantes, on peut constater l'activation de système neurovégétatif, réponse, sable de la mise en tension physique de l'organisme. L'objectif des stratégies de coping seraient lors de prendre conscience des sensations corporelles désagréables et de corriger les tensions. Les auteurs proposent ici de la relaxation afin d'apprendre à déclencher volontairement une réponse spécifique pour neutraliser les effets néfastes du stress;

B. Dimension psychologique:

Cette dimension se met en place car, lors de situations stressantes, on constate la mise en route de processus psychiques assurant la perception, la compréhension et la prise de décision. La façon dont l'individu perçoit et comprend le stresser conditionne donc en grande partie sa réaction de stress. Les auteurs préconisent ici la prise de conscience de ses pensées stressantes, la reconnaissance du lien pensées – émotions, la soumission de ses pensées a la critique, l'élaboration de nouvelles pensées plus objectives et l'implantation de ces pensées plus rationnelles ;

C. Dimension comportementale:

Cette dimension assure l'adaptation relationnelle face aux exigences de l'environnement. De nombreux stresser professionnels sont de nature relationnelle. L'objectif ici est donc de travailler ses comportements relationnels afin d'émettre des comportements affirmes pour faire face a la plupart des situations difficiles;

D. Dimension émotionnelle :

Cette dimension se met en place car, lors de situations stressantes, on constate que la perception du contexte oriente la réponse suivant la nature de l'émotion. Les auteurs conseillent ici de repérer , d'accepter et d'identifier ses propres émotions pour mieux comprendre les raisons de leur survenue ; de gérer ses propres émotions en contrôlant leur manifestation et en verbalisant leur impact personnel ; d'être attentif aux émotions des autres en acceptant d'avoir a les gérer a certaines occasions ; de gérer les émotions des autres en

Chapitre III : Les stratégies de coping

incitant les interlocuteurs à les exprimer afin de les prendre en compte pour aider à régler les situations à problème .

L'utilisation de ces deux types de stratégies (centrées sur le problème et centrées sur les émotions) peut se mettre en place devant un seul et même événement. Par exemple , si, dans notre profession , une promotion que l'on attendait depuis longtemps nous est refusée, nous pouvons commencer par avoir envie de nous mettre en colère contre notre patron qui nous avait promis cette promotion puis se dire que cela n'arrangera pas la situation et se remettre à travailler afin d'essayer de l'obtenir la prochaine fois .

7. L'efficacité des stratégies de coping:

Une stratégie de coping est efficace (ou fonctionnelle) si elle permet à l'individu de maîtriser la situation stressante et / ou de diminuer son impact sur bien – être physique et psychique. Ceci implique que l'individu arrive à contrôler ou résoudre le problème, mais aussi qu'il parvienne à réguler ses émotions négatives et notamment sa détresse (Lazarus & Folkman, 1984, p. 188).

Les stratégies de coping centrées sur le problème avaient des effets fonctionnels, alors que les stratégies émotionnelles et évitantes avaient des effets plutôt dysfonctionnels. Mais ces effets ne sont pas systématiques et on signale au passage quelques exceptions. Un coping centré sur le problème a parfois un impact négatif sur la qualité de vie ultérieure. Quant au coping évitant, il peut s'avérer parfois protecteur, parfois dysfonctionnel, selon le type de la situation affrontée. (Bruchon_Schweitzer, 2002, p. 383).

Donc on peut juger que l'efficacité de stratégies de coping est relative. En outre, d'après Matthews, Zeidner et Roberts (2002) , pour affirmer qu'un coping est efficace, il faudrait s'appuyer également sur un certain nombre de critères dont dépendraient les conclusions sur l'efficacité des stratégies de faire face, ces critères concernent la résolution du problème perçu comme stressant, l'élimination du facteur stressant, la réduction de l'éveil et de la détresse psychologique, la maintenance d'une estime de soi positive, l'amélioration du bien – être physique ou psychique, l'efficacité perçue ou l'impression de l'individu que le coping qu'il a déployé a été utile, etc.(Di Matteo, 1991 ; Folkman et al ,1986 ; Rivolier, 1989 ; Zeidner et Saklofske, 1996). (A.Dinca, 2008, pp. 68-69).

8. Définition de stress:

Selon plusieurs auteurs, le stress fait partie d'un processus interactif comprenant des facteurs comme : les tresseurs, la réponse déstressée, les processus de perception et d'évaluation de la situation, la façon de gérer le stress (Appley et Trumbull, 1986 ; Chanez, 1993, Cox et Mackay, 1978 ; Everly, 1990 ; Lazarus, 1966 ; Friedman, 1992 ; Mason ,1975 ; Rivolier, 1989). Il s'agit d'un phénomène global envisagé dans une perspective dynamique. Les études sur le stress débouchent sur la nécessité de fournir un exemple, un modèle qui tient compte de cette conception dynamique et de cette relation circulaire Cox et Mackay suggèrent un modèle transactionnel qui illustre bien cette conception dynamique. (Cox et Mackay, 1978 ; Lazarus et Cohen, 1977; Rivolier, 1989, p.297).

8.1. La conception physiologique:

Tout au long de sa vie l'individu doit s'adapter en permanence aux situations stressantes afin de maintenir la constance du milieu intérieur (Bernard, 1882), ou l'homéostasie (Cannon, 1932), par une série d'effets physiologiques de réactions non spécifiques, encore appelées « syndrome générale d'adaptation » (Selye, 1936).

Les modèles du stress à dominante biologique ont tous en commun de « minimiser le caractère psychologique du stress ou de réduire le stress à l'émotion, aux mécanismes physiologiques de l'émotion » (Rivolier, 1989). (Piquemal – Vieu. L, 2001, p 86).

8.2. La conception transactionnelle:

Conformément au modèle transactionnel, le stress est défini comme une « transaction particulière entre l'individu et son environnement, dans laquelle la situation est jugée par l'individu comme dépassant ses capacités et mettant en danger son bien-être ». (Lazarus et Folkman, 1984, p 19), à partir de cette définition on peut dire que le stress est un processus qui intègre à la fois les agents stressants et les réponses des sujets dans le cadre d'une relation dynamique; notamment réciproque et bidirectionnelle entre l'individu et son environnement, et la situation de stress apparaît lorsque cette relation est interprétée par l'individu comme engendrant un déséquilibre entre les demandes de l'environnement et ses ressources, (Dinca.A, 2008, p31).

9. Les stratégies spécifiques de coping:

9.1. Coping et maladies:

L'échelle CHIP (Coping with Health Problème and Injuries Scale) d'Endler et al. Est l'échelle adaptée au départ, pour les sujets cancéreux, puis révisée pour être utilisée à des groupes de différentes maladies. Cet outil comprend 32 items permet d'évaluer quatre dimensions :

- Le coping palliatif : correspond aux tentatives du patient pour atténuer les aspects désagréables de son état.
- Le coping instrumental : consiste à chercher de l'information et d'un avis médical.
- La distraction : correspond aux tentatives de patient à penser à des choses agréables ainsi que la recherche de soutien social.
- Le coping émotionnel : correspond aux aspects affectifs associés à l'état de santé.

Toutefois l'échelle de CHIP manque d'une stratégie apparaît fréquemment chez les sujets atteints de maladies chroniques qui sont la stratégie d'impuissance-désespoir. (Bruchon_Schweitzer, 2002, p. 371).

9.2. Coping et stress:

Le fait d'être confronté à des stressors plus ou moins fréquents et intenses est connu pour avoir un effet délétère tant sur le bien-être que sur la santé physique et mentale (Avison et Gotlib, 1994 ; DeLongis, Folkman et Lazarus, 1988 ; Lester, 1994). Les effets potentiellement négatifs de l'exposition fréquente à des stressors sont modérés par différents facteurs, dont notamment les stratégies de gestion dites de « coping » (Holahan et Moos, 1994 ; Turner et Roszell, 1994). De manière générale, la notion de coping se réfère à toutes les stratégies comportementales et cognitives qu'il est possible de mettre en œuvre pour faire face à une situation stressante. À ce jour, plus d'une trentaine de définitions du concept de coping ont été élaborées et discutées (De Ridder, 1997). Ces définitions diffèrent les unes des autres principalement quant à la stabilité ou à la variabilité des choix de coping individuels en fonction des paramètres changeants d'une situation, quant à la nature automatisée ou consciemment planifiées des stratégies de gestion, et enfin quant à l'étendue du domaine d'application des stratégies de coping (fonctionnement générale versus limité à des situations stressantes). (Ofra, Susanne, & With, 2014, pp. 300-324).

9.3. Le coping chez les adolescents:

De nombreuses recherches ont été réalisées sur les effets éventuels de la variable sexe. Par contre, la littérature est vague quant aux effets de l'âge sur l'utilisation des stratégies de coping. Dans ces recherches, le plus souvent, les adolescents représentent seulement un sous-échantillon d'une population plus globale (Mac Crae, 1982) ou sont mêlés aux jeunes adultes, en particulier étudiants (Folkman et Lazarus, 1985).

L'âge joue un rôle dans le développement de certaines stratégies. En particulier le contrôle et le besoin de soutien émotionnel augmentent avec l'âge, tandis que le retrait mental associé à la dénégation tend à diminuer entre 13 et 20 ans. Par contre, les conduites de retrait associées sans doute aux moments forts de crises personnelles, sont à leur maximum à 16 ans. (Sordes-Ader.F.S, Tap.P, & Esparbes-Istre, 1997, p. 148).

10. Une approche dimensionnelle de la défense et du coping:

Nous avons vu plus haut que les mécanismes de défense et les processus de coping pouvaient s'inscrire dans une dimension commune ou plusieurs dimensions allant du fonctionnel au dysfonctionnel. (Chabrol & Callahan, 2004, p. 151)

10.1. La théorie de Haan:

Haan (1969) a proposé un modèle « tripartite » du fonctionnement du moi constitué de différentes dimensions associant un mécanisme de coping, définie comme optimal, un mécanisme de défense, défini comme non optimal, et un type de défaillance du moi (ego failure).

Selon Haan, les mécanismes de coping ont comme principales caractéristiques d'être choisis, délibérés, flexibles, de prendre un compte de réalité actuelle, d'utiliser les processus secondaires de pensées et de permettre une modulation des affects perturbants et une expression modérée et contrôlée des pulsions

Les mécanismes de défense involontaires, rigides; ils déforment la réalité; ils font intervenir les processus primaire de pensées; ils impliquent l'attente d'une suppression magique des affects perturbants; ils permettent une gratification pulsionnelle « par subterfuge».

Chapitre III : Les stratégies de coping

Mais il faut noter que cette distinction était présentée au moment où le coping était toujours une étude des défenses adaptées (Parker & Endler, 1989).

Les modes de défaillance du moi décrivent les processus caractéristiques des sujets psychotiques ou les réponses des sujets confrontés à un stress incontrôlable. Les défaillances du moi se manifestent par des comportements automatiques; ils ne tiennent pas compte de la réalité qui ne peut les influencer; ils sont déterminés par les pulsions; le sujet est débordé par les affects perturbants; ces comportements permettent une gratification non modulée des pulsions.

Sous le terme de processus du moi (ego processes), Haan décrit 10 fonctions du moi associant des modes de coping, de défense et de défaillance spécifiques. Ces regroupements ont été établis sur une base rationnelle, par une réflexion théorique. Haan considérait qu'ils devaient être soumis à des investigations empiriques.

Pour Haan ces processus du moi expriment une capacité sous-jacente, dont les manifestations - coping, défense ou défaillance - dépendent de l'état actuel du sujet et du contexte situationnel: « Ainsi, un sujet qui fait face en utilisant l'intellectualité, se défendra probablement par l'intellectualisation, et si le stress interne ou externe est suffisant, la faillite des opérations du moi pourra se signaler par des néologismes, une salade de mots et un pédantisme excessif ». Il prend également l'exemple du processus du moi appelé « sensibilité » qui sert à la compréhension des sentiments des autres et qui comprend comme mécanisme de coping, l'empathie, comme mécanisme de défense, la projection et comme mode de défaillance les idées délirantes.

Les capacités sous-tendant les processus du moi correspondraient principalement à des styles cognitifs. Ces styles cognitifs pourraient « résulter d'aptitude ou de déficiences innées ou d'expériences très précoces ayant des effets irréversibles ». Haan considérait que d'autres éléments que cognitifs pouvaient y contribuer dans des proportions variable selon les processus. Cette vision théorique appelle quelques réserves. D'abord, les termes utilisés pour dénommer les différents modes de coping, de défense ou de défaillance du moi ne sont pas définis opérationnellement et beaucoup apparaissent obscurs ou ambigus. Ensuite, les différents regroupements d'un mode de coping, de défense ou de défaillance du moi, qui sont présentés comme autant de continuums, le long desquels peut se dégrader le fonctionnement du sujet confronté à des stress d'intensité croissante, ne sont pas justifiés théoriquement, ni

illustrés par des exemples cliniques convaincants, alors que beaucoup peuvent apparaître artificiels ou bizarres.

Ce modèle du fonctionnement du moi n'a pas fait l'objet d'études d'évaluation et n'a pas été validé empiriquement. L'évaluation du modèle de Haan semblait nécessiter une étude longitudinale où les sujets, après une évaluation de leurs mécanismes de défense et de coping dans une situation de vie ordinaire, seraient suivis et réévalués en cas de stress moyen ou majeur. (Chabrol & Callahan, 2004, pp. 151-152).

10.2. La théorie de plutchik:

Plutchik (1995) a postulé que les mécanismes de défense et les processus de coping étaient des dérivés des émotions de base: chaque mécanisme de défense inconscient et chaque mode de coping se seraient développés pour aider le sujet à faire face à une émotion particulière; les mécanismes de défense apparaissent dans la petite enfance ou l'enfance, alors que les modes de coping, conçu comme une stratégie consciente de résolution de problème, s'acquièrent plus tardivement, résultant des expériences de la vie. Ainsi, « à chaque défense primitive et inconsciente du moi correspond un style de coping réaliste et conscient » (Plutchik, 1995, pp. 26-27).

11. Mécanismes de défense, processus de coping et processus cognitifs:

Les modes de fonctionnements des mécanismes de défense et des processus de coping ont été assimilés à des processus cognitifs. (Chabrol & Callahan, 2004, p. 6)

11.1. Les mécanismes de défense en tant que processus cognitifs:

Des auteurs comme Block et Block (1980) ont vu les mécanismes de défense des structures de la personnalité ayant une forte composante cognitive alors que d'autre comme Erdelyi (1985) ou Horowitz (1988) ont conceptualisé les mécanismes de défense comme opérant par le processus cognitif du contrôle de l'information. D'autre, comme Dahl (1995) ou plutchik (1995), ont distingué les défenses dirigées contre les cognitions et celles dirigées directement contre l'émotion. La somatisation, définie comme le déplacement d'un affect douloureux sur une partie du corps, est un exemple d'une défense centrée sur l'émotion. Wastell (1994) classe par exemple, dans les défenses centrées sur l'émotion, l'altruisme, l'affiliation, l'annulation, le passage à l'acte. Le clivage qui sépare les représentations de soi

Chapitre III : Les stratégies de coping

et des autres en catégories opposées est un exemple d'une défense centrée sur la cognition. Wastell classe notamment, dans les défenses centrées sur la cognition, l'humour, l'anticipation, la formation réactionnelle, le déni, la projection, le clivage. Cette classification est bien sûr discutable : les défenses centrées sur les cognitions agissent indirectement sur les émotions, puisque, selon la théorie de Beck, les cognitions déterminent ou tout au moins influencent fortement les émotions. Par ailleurs, les défenses centrées sur l'émotion peuvent recourir à des processus cognitifs.

Selon Bowins (2004), la plupart des mécanismes de défenses sont des distorsions cognitives. Elles sont mineures dans les défenses matures, plus importantes dans les défenses névrotiques, et majeures dans les défenses immatures : «il existe une relation inverse entre le niveau de maturité des défenses et l'importance de la distorsion cognitives».

Parallèlement, la psychologie cognitive, en découvrant l'existence de processus mentaux inconscients, « a fournir une base importante pour l'étude des processus cognitifs impliqués dans le fonctionnement des mécanismes de défense» (Cramer, 2000, p.639). Cramer cite:

- La mémoire implicite, où l'activation non consciente d'informations mémorisées influence la remémoration consciente et le jugement ;
- La prise de décision en dehors de la conscience, en particulier les processus d'inférence ou d'attribution non conscients ;
- L'attention sélective et, en particulier, la possibilité de l'attention d'être divisée entre deux stimuli, l'un reconnu consciemment et l'autre non reconnu mais cependant analysé et susceptible d'influencer le comportement, cette division de l'attention pouvant, selon Cramer, contribuer au clivage et à la dissociation ; cette division de l'attention paraît également avoir une place importante dans le déni. (Chabrol & Callahan, 2004, pp. 6-7)

11.2. Les processus de coping en tant que processus cognitifs:

Parallèlement à cette reconnaissance des aspects cognitifs de la défense, l'accent a été mis sur la dimension cognitive du coping, dans une démarche suivant l'importance croissante de l'approche cognitive dans le mouvement comportementaliste. Une dichotomie semblable a été proposée pour le coping : ont été distingués le coping centré sur le problème, dont les ressorts sont essentiellement cognitifs, et le coping centré sur l'émotion (cf. Lazarus, 1975). (Chabrol & Callahan, 2004, p. 7)

12. Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress:

L'individu est constamment confronté à des situations et événements qui suscitent en nous diverses émotions désagréables (colère, peur, tristesse). Ces situations peuvent être banales et quotidiennes (conflits familiaux, surcharge de travail, problème d'argent), ou ponctuelles et sérieuses (maladies grave, décès d'un proche, accident). C'est lorsque ces diverses expériences sont perçues par l'individu comme menaçantes par son intégrité physique et psychique qu'on peut parler de stress.

Mais l'individu ne subit pas passivement les événements de vie aigus et chroniques. (Schweitzer & (Marilon), 2001, pp. 68-83)

13. Approche transactionnelle du stress et du coping:

Le modèle de stress transactionnel de Lazarus chaque personne est différent, et qui lui est personnelle, de réagir aux facteurs de stress externes comme par exemple un manque de temps, une multitude de tâches ou de conflits avec le milieu social. Certains réagissent d'avantage stressé que de même agent stressant et sont sollicité psychiquement. Pourquoi en est-il ainsi? Le modèle de stress transactionnel de Lazarus donne une explication pour les grandes différences et la base pour beaucoup d'approches thérapeutiques pour la prévention et le traitement du stress de façon implicite ou explicite. (Lazarus & Launier., 1981).

Le modèle de stress transactionnel de Lazarus en fait le principe de la réaction aux agents stressants externes est significativement significatif par les pensées, les jugements et les notations de l'individu d'une situation déterminée du moment, le stress survient quand une personne est confrontée à la demande qu'il évalue comme excédant ses propres ressources pour le maîtriser et ainsi s'engendre un déséquilibre. (Lazarus.R.S, 1999, p. 2)

Synthèse:

D'après tous ce qui a été abordé on distingue que le coping a fut l'intérêt de plusieurs chercheurs et auteurs qui ont tous accordé a le considérer comme l'effort adopté par le sujet pour s'adapter a la situation stressante, et aux exigences internes et externes. Les sources de stratégies de coping sont différentes, il ya les sources corporelles ou le sujet réagit aux agents stressants en faisant des efforts corporels, comme il existe aussi des sources psychologiques qui englobent les croyances et les processus sociales tel que le soutien social.

Chapitre III : Les stratégies de coping

Les stratégies de coping sont le moyen utilisé par les individus à fin de dépasser leur stress plus précisément chez les adolescents qui sont les sujets les plus confrontés à tel situation

La partie pratique

Chapitre IV:

La méthodologie de terrain

Préambule

1. La pré-enquête.
2. Présentation de terrain.
3. La méthode utilisée.
4. La technique de recherche utilisée.
5. L'échantillon et ces caractéristiques.
6. Les outils statistiques dans la recherche.
7. Le déroulement de l'enquête.
8. Les difficultés rencontrées.

Synthèse

Préambule:

Ce chapitre consiste à aborder la méthodologie de notre recherche, avant tout nous décrirons les méthodes et techniques qu'on a utilisées dans le terrain, la présentation de lieu, la pré-enquête et l'enquête ainsi que les outils qu'on a utilisés pendant la recherche.

1. La pré-enquête:

La pré-enquête est une étape préliminaire qui précède la réalisation de notre recherche sur « la relation entre les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de faire face aux problèmes » sur le terrain. Afin de mieux saisir notre thème de recherche.

Selon G.Madeleine : « La pré-enquête consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus pour effectuer l'enquête. Si l'on a des doutes sur telle ou telle variable, ou sur le rendement de telle technique, on peut explorer de façon limitée les problèmes à étudier, avant même de préciser définitivement ses objectifs ». (G.Madeleine, 2001, p. 55)

Cette étape, elle permet de recueillir des informations préalables à notre thème de recherche, et de confirmer la faisabilité de notre étude, ainsi elle nous aide à construire nos questionnements et nos hypothèses. Après avoir déterminé les variables de notre sujet de recherche, qui va nous permettre de vérifier la disponibilité de notre groupe de recherche avec lequel nous vérifierons nos hypothèses avancées préalablement, ainsi que la capacité de déroulement de notre pratique sans avoir rencontré des obstacles.

Nous avons effectué notre pré-enquête le 10 avril 2019 dans le lycée (Mohamed Boudiaf), après l'accord de directeurs de cet établissement, dans le but de répondre à notre question de départ et cela a duré 2 semaines. On a pris environ « 20 » élèves de différentes filières de deuxième et troisième année secondaire d'une manière aléatoire, après nous avons présenté nous-même, autant que des étudiantes universitaires de fin de cycle et que nous sommes entrain de compléter notre recherche afin de donner des petites explications et des définitions sur les deux notions. Alors nous avons bien expliqué qu'ils doivent lire attentivement les items les comprendre pour qu'ils puissent répondre à chaque item sans exception, nous avons lu la consigne puis distribué les deux questionnaires celui des stratégies de faire face aux problèmes et d'entamer directement le deuxième questionnaire, celui des stratégies d'apprentissages autorégulé. Aussi s'il y a une question incompréhensible qu'ils n'hésitent pas de demander l'explication. Pour le premier questionnaire on a pris 10

Chapitre VI : La méthodologie de terrain

minute sans aucune réclamation, par contre le deuxième on a reçu plusieurs réclamations car contient beaucoup de questions et ils ont pris environs 20 à 30 minutes. Alors en générale, ces deux questionnaire durent environs 30 à 40 minutes.

2. Présentation de terrain:

➤ Lycée Mohamed Boudiaf:

Il est situé à une distance de 85 km du siège de la wilaya de Bejaia, il a été ouvert en 1993, il est constitué de 51 enseignants, 17 administrateurs, et de 520 élève au total (320 filles et 200 garçons), et de 4 spécialité (lettre philosophie, langues étrangères, Génie civile et mécanique, Gestion économique).

3. La méthode utilisée:

Selon Jean Louis Laubet Del Bayle, la méthode est définie « comme l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée » (Laubet, (D.B), Jean Louis, 2000, P 120).

Quant à Grawitz, Madeleine, « la méthode est un ensemble des opérations intellectuelles permettant par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et le vérifie » (Daloz, 2001, P 34).

Dans notre recherche, nous avons opté à la méthode descriptive. La descriptive a pour objectif « d'identifier les composants d'une situation donnée, et parfois, de décrire Les composantes » (K.Chahraoui & H.Bénony, 2003, p. 125).

Donc la recherche descriptive est une étude basée sur l'observation des personnes et des phénomènes dans leur milieu naturel.

4. La technique de recherche utilisée:

4.1. Définition de l'échelle:

Technique pour assigner un score à des individus en vue d'un classement. Les échelles sont utilisées par classement des individus ou des ensembles d'individus selon leurs réponses à des questions construites à partir d'indicateurs choisis. On regroupe aussi un ensemble d'indicateurs transformé en question et on essaie d'évaluer le résultat chiffré d'une personne selon ses

réponses ; à la classe alors sur une échelle allant du plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à l'attitude extrême opposé. (A.Maurice, 1997, p. 115)

Dans notre recherche on a utilisé deux échelles:

- L'échelle de stratégies faire face aux problèmes de Paulhan et al, (1994).
- L'échelle de stratégies d'apprentissages autorégulés de Pintrich et al, (1991).

4.2. Définition et application de l'échelle des stratégies d'apprentissages autorégulés de Pintrich et al:

Cette échelle est préparée par Pintrich et al (1991). L'échelle est divisé en deux partie principale : stratégie de motivation et d'apprentissage, nous avons pris la deuxième partie qui est l'apprentissage autorégulé qui se compose de 50 items, dont 20 est une mesure de stratégie cognitive, 11 une mesure métacognitive, 20 est mesure de stratégie de gestion des élèves de divers sources.

L'échelle dans son image étrangère est un outil pour l'autodétermination, dans une perspective cognitive sociale, ils vont répondre aux consignes sur une échelle graduée de 7 alternatives, la correction de 1 à 7.

- **1= complètement en désaccord**
- **7= complètement d'accord**

Mr Benchallal à traduit l'échelle de l'anglais vers l'arabe, puis il a exposé l'échelle a trois professeurs de psychologie qui maitrise les deux langues et ils ont reformulées quelque phrase en fonction de leur suggestion, l'une des propositions importantes se déplacent a partir de graduation dans l'échelle de 5 à 7 alternatives, afin que la personne ne se per pas et donnera des réponses exacte. Les items se distribuent sur les dimensions d'échelle comme suite :

Chapitre VI : La méthodologie de terrain

Tableau 1: La distribution des items des stratégies d'apprentissage autorégulé.

Les stratégies d'apprentissages autorégulés	
Stratégie d'apprentissage	Items
Stratégie de répétition	8,15, 27, 40
Stratégie de perfection	22, 30, 32, 35, 37, 49
Stratégie d'organisation	1, 11, 18, 13
Stratégie de pensée critique	7, 16, 20, 34, 39
Stratégie métacognitive. Autorégulation	2, 5, 10, 13, 23, 24, 25, 29, 44, 46, 47
Stratégie de gestion des ressources	
Stratégie de gestion de temps et d'environnement	4, 12, 21, 33, 38, 41, 45, 48
Stratégie d'organisation d'effort	6, 17, 28, 42
Stratégie d'apprentissage des camarades	3, 14, 19
Stratégie de demande d'aide	9, 26, 36, 42

L'échelle contient 5 items négatifs seront corrigé dans le sens inverse : 2, 6, 9, 21, 28, 45, 48.

L'échelle dans son image étrangère possède un degré élevé de validité et de fiabilité, ils ont utilisé l'analyse factoriel de confirmation pour confirmé la fiabilité et la validité de l'échelle après sa traduction sur un échantillon prospectifs de 50 étudiants de deuxième et troisième année de la faculté des sciences humaines et sociales à l'université de Tizi-Ouzou.

4.2.1. La fiabilité de l'échelle:

Il a calculé l'échelle en utilisant la division partielle, dans lequel le coefficient de corrélation de (Sperman Brown) est estimé à (0.89). Ce qui signifie que l'échelle possède un degré élevés de fiabilité.

4.2.2. La validité de l'échelle:

Il a approuvé l'utilisation d'une méthode de la validité des experts en présentant l'échelle à 8 professeurs en psychologie, tous ont confirmés que les items appartient aux démentions qui ont été mis au point a fin de mesurer, et que l'échelle mesure ce qui a été préparé pour mesurer. A l'exception de l'item 26, 6/8 des dirigeants ont confirmés qu'un item ambigu ne mesure pas la dimension de l'autorégulation et de la métacognition donc cette items été supprimer ce qui fait que l'échelle se compose alors de 49 items. (Mr. Benchallal).

4.3. Définition et application de l'échelle de stratégies face au stress de Paulhan:

L'échèle de Paulhan issu de l'échèle de **VITALIANO**, et constitué de 29 questions, il a été appliqué sur 501 étudiants (172 garçons et 329 filles).

Il représente deux stratégies essentielles et cinq mesures secondaires et chaque mesure indique des questions:

➤ **Les stratégies de faire face centré sur le problème:**

- Les stratégies de résolution du problème : indiquer par 8 questions suivantes:

1, 4, 6, 13, 16, 18, 24, 27.

- Les stratégies de recherche de soutien sociale : indiquer par cinq questions suivantes :

3, 10, 15, 21, 23.

➤ **les stratégies de faire face centré sur l'émotion:**

- Les stratégies d'évitement des idées positives : indiquer par sept questions suivantes:

7, 8, 11, 17, 19, 22, 25.

Chapitre VI : La méthodologie de terrain

- Les stratégies de concentration sur le coté positif: montrer par les 5 questions suivantes : 2, 5, 9, 12, 28.
- Les stratégies de critique de soi : montrer par les 4 questions suivantes:

14, 20, 26, 29. (سعداوي, 2010, p. 98)

4.3.1. La correction de l'échèle de Paulhan:

Pour chaque question le participant doit répondre à l'une de ces quatre propositions:

- Non (1)
- Souvent non (2)
- Des fois oui (3)
- Oui (4)

4.3.2. La validité de l'échèle de Paulhan:

Le coefficient de Pearson qui est obtenu entre le degré total de l'échèle et le degré dans l'échèle spécialiste de stratégie centré sur le problème est de (0.80), et la cohérence entre le degré total de l'échèle et le degré de l'échèle spécialiste de stratégie centré sur l'émotion qui est égale a (0.82). Ce résultat est fait par la corrélation intérieure, alors cela c'est la preuve de sa validité.

La stabilité de cette échèle qui est faite par khatar zahia en 2008 est signaler par le coefficient de Pearson qui serait $r=0.9$. (سعداوي, 2010, p. 99).

5. L'échantillon et ces caractéristiques:

L'échantillon est idéal dans une recherche scientifique, et le choix de l'échantillon lie à l'objet de la recherche, généralement il constitué d'un sous ensemble d'élément ou de personne interroger et extraites d'une population donnée. (A.Maurice, 1997, pp. 228-229)

Un échantillon est dit représentatif d'une population pour un critère s'il n'ya aucune raison de penser que la valeur de se caractère puis différer dans l'échantillon et dans la population il faut donc que tous les individus de la population aient la même chance d'être sélectionnés. (L .Albarelo, 2007, P120).

Dans notre étude on a utilisé la technique de l'échantillon aléatoire simple qui signifie:

Chapitre VI : La méthodologie de terrain

- Prélèvement d'un échantillon par tirage au hasard parmi les éléments de la population de la recherche. (A.Maurice, 1997, p. 231)

Notre recherche constituée de 150 élèves de deuxième et troisième année lycéennes (60 garçons et 90 filles) âgés de 17 jusqu'à 20 ans de l'année scolaire 2018-2019.

Tableau 2: présentation de l'échantillon d'étude selon le genre.

Le lycée	Filles	Garçon	Total
Mohamed Boudiaf	90	60	150

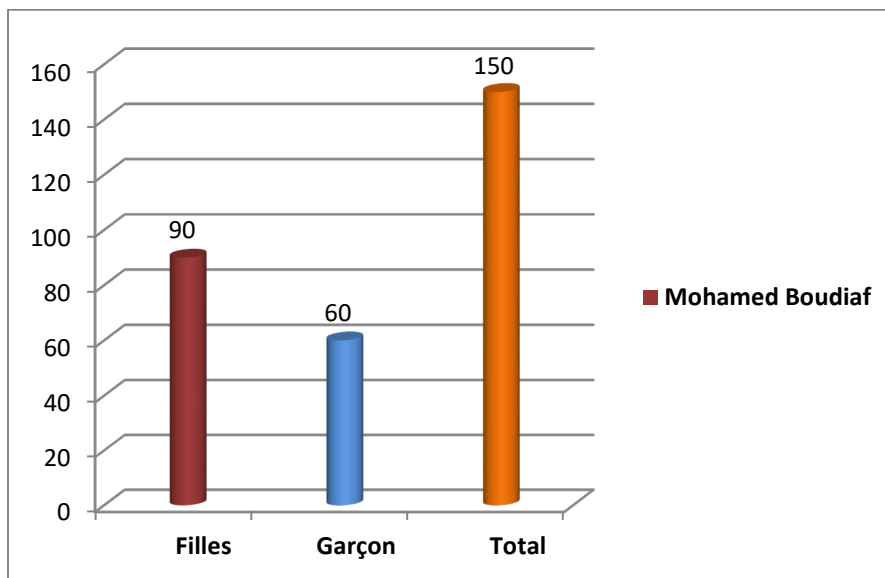


Figure 1:présentation graphique de l'échantillon d'étude selon le genre

Dans ce tableau, qui présente l'échantillon de lycée Mohamed Boudiaf selon le genre, en dégage que le total de nombre des filles est(90) élèves par apport au nombre de garçon(60).

Tableau 3 : présentation de pourcentage de l'échantillon d'étude selon le lycée de Mohamed Boudiaf.

/	Lycée Mohamed Boudiaf	Pourcentage
Total d'échantillon d'étude	150	28,84
Total d'élèves	520	100 %

➤ Pourcentage de l'échantillon de lycée Mohamed Boudiaf

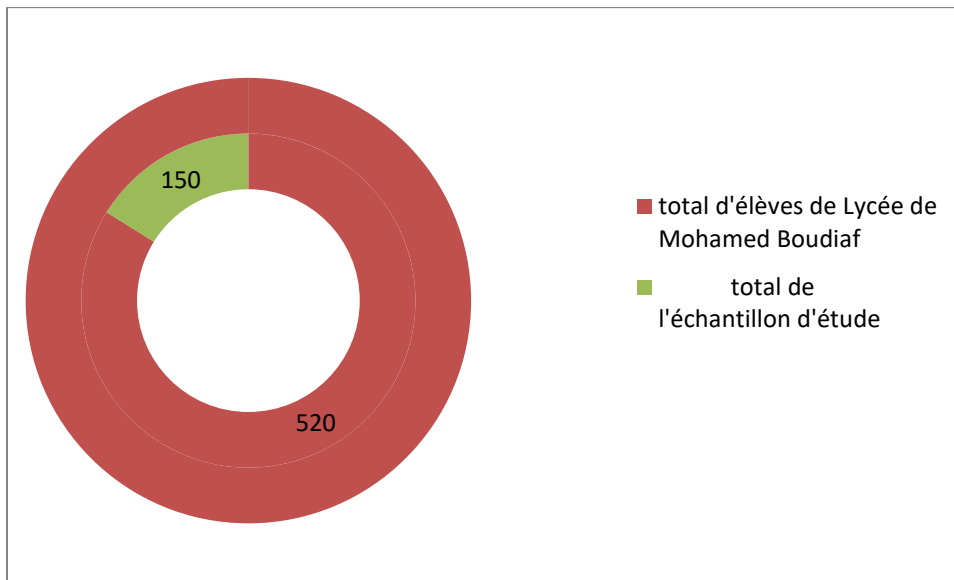


Figure 2: présentation graphique de pourcentage de l'échantillon d'étude selon lycée Mohamed Boudiaf (Tazmalt).

Dans ce tableau et ce graphique, nous exposons le nombre total des élèves du lycée Mohamed Boudiaf, qu'est de 520 et nous avons pris 150 élèves comme échantillon d'étude qui représente 28,84.

Tableau 4: présentation de notre échantillon d'étude selon les filières.

Les filières	Le nombre	Le pourcentage
Lettre philosophie	50	33,33%
Langues étrangères	23	15,33%
Géné civile et mécanique	32	21,33%
Gestion économique	45	30%
Σ	150	100%

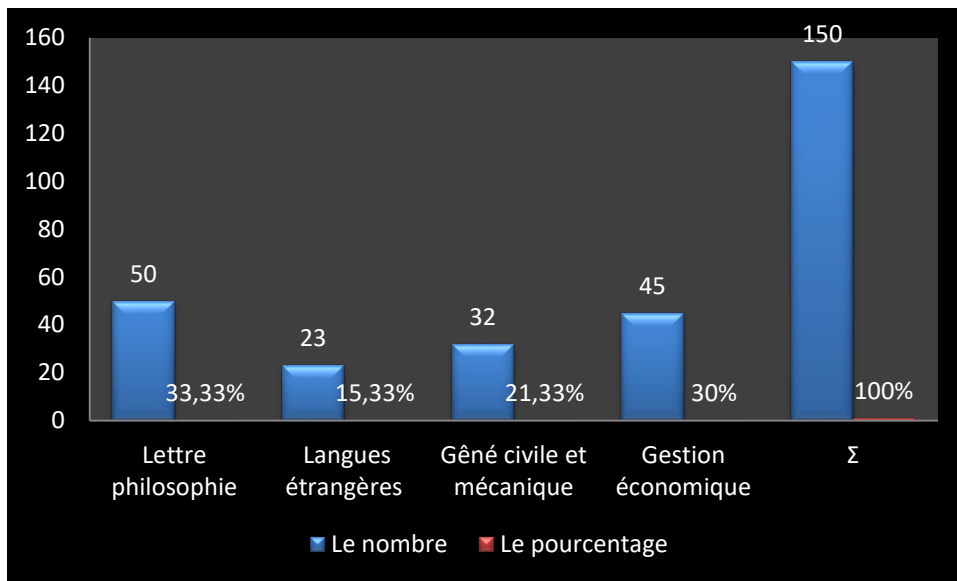


Figure 3: présentation graphique de notre échantillon d'étude selon les filières.

Dans ce tableau et le graphique ci-dessus, accumule les filières et l'ensemble d'élèves pris comme échantillon nous distinguons que 33,33%, sont de filière de lettre philosophie et 30% de filière gestion économique, le reste est repartir entre géné civil et mécanique 21,33% et langue étrangères est 15,33%.

6. Les outils statistiques dans la recherche:

- **La moyenne:** est un outil de calcul permettant de résumer une liste de valeurs numériques en un seul nombre réel, indépendamment de l'ordre dans lequel la liste est donnée, la moyenne est un des premiers indicateurs statistiques pour une série de nombres. Lorsque ces nombres représentent une quantité partagée entre des individus, la moyenne exprime la valeur qu'aurait chacun si le partage était équitable.
- **L'écart type:** est une mesure de la dispersion des valeurs d'un échantillon statistique ou d'une distribution de probabilité. il est défini comme la racine carrée de la variance ou, de manière équivalente, comme la moyenne quadratique des écarts par rapport à la moyenne.
- **Le T teste:** dans la recherche telle qu'elle est le test d'hypothèse est une démarche qui consiste à confirmer ou infirmer une hypothèse statistique, appelée aussi une hypothèse nulle : à partir des calculs réalisés sur des données observées, nous

Chapitre VI : La méthodologie de terrain

émettons des conclusions sur la population, en leur rattachant des risques de se tromper.

7. Le déroulement de l'enquête:

Après avoir précisé notre échantillon d'étude, on est rendu dans l'établissement a fin d'effectuer la passation de notre échelles.

La passation des échelles s'est effectuée pour chacune des classes de 2ème et 3ème année lycéenne, le temps donné aux élèves pour répondre aux questions était de vingt (20) à trente (30) minutes.

Durant le pré- enquête et l'enquête les élèves réclament sur la longueur de l'échelle et que les consignes ce ressemble concernant les stratégies d'apprentissage autorégulé. Notre enquête a duré une journée au début du mois mai.

8. Les difficultés rencontrées:

L'insuffisance des ouvrages et notamment les ouvrages concernant les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de coping.

Synthèse :

Dans ce chapitre de la méthodologie de terrain est une partie importante dans la recherche nous avons assuré l'organisation de notre travail de recherche. Ce qui nous a permet de comprendre le déroulement de la démarche descriptive adoptée et aussi d'apprendre l'utilisation des échelles qui nus ont permet de vérifier nos hypothèses.

Chapitre V:

Analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. Présentation et analyse des résultats.
2. Discussion et interprétation des résultats.

Synthèse

Préambule

Dans ce chapitre nous avons présenté les résultats qu'on a obtenu dans notre recherche c'est-à-dire la présentation des tableaux et l'analyse de leurs résultats en suite la discussion et l'interprétation des résultats.

1. Présentation et analyse des résultats :

1.1. Présentation et analyse des résultats de la première hypothèse:

La première hypothèse stipule, que les élèves qui adoptent des stratégies cognitives dans leur apprentissage, utilisent des stratégies de faire face basée sur la résolution du problème beaucoup plus que les stratégies de faire face basée sur l'émotion.

Pour tester la première hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés des stratégies cognitives chez les élèves, qui utilisent des stratégies de faire face basée sur la résolution du problème. Le deuxième groupe contient les degrés des stratégies cognitives chez les élèves, qui utilisent des stratégies de faire face basée sur l'émotion.

Tableau 5: la différence dans les degrés stratégies cognitives selon le type stratégie de faire face (problème, émotion)

	Stratégie de faire face	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	signification
stratégies cognitives	Basée sur le problème	74	63,89	5,22	10,51	149	0.000
	Basée sur l'émotion	77	52,30	7,99			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants inégale, a été estimé à **10,51** au niveau de **0,000** et **149** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya de différence statistiquement significative dans les degrés des stratégies cognitives chez les élèves selon leurs stratégies de faire face (problème, émotion).

Chapitre V : Analyse et interprétation des résultats

Ces résultats en faveur des élèves qui qu'utilisent des stratégies de faire face basée sur le problème, Ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés des stratégie cognitives chez les élèves qui utilisent des stratégies de faire face basée sur le problème est estimé a **63,89** .par contre, la moyenne des degrés des stratégie cognitives chez les élèves qui utilisent des stratégies de faire face basée sur l'émotion est estimé a **52,30**.

Alors on peut dire que la première hypothèse est confirmée.

1.2-Présentation et analyse des résultats de la deuxième hypothèse :

La deuxième hypothèse stipule, que les élèves qui adoptent des stratégies métacognitives et d'autorégulation dans leur apprentissage, utilisent les deux stratégies de faire face avec équilibre.

Pour tester la deuxième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés des stratégies métacognitives et d'autorégulation, chez les élèves qui utilisent des stratégies de faire face basée sur la résolution du problème. Le deuxième groupe contient les degrés des stratégies métacognitives et d'autorégulation chez les élèves, qui utilisent des stratégies de faire face basée sur l'émotion.

Tableau 6: la différence dans les degrés des stratégies métacognitives et d'autorégulation selon le type stratégie de faire face (problème, émotion)

	Stratégie de faire face	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	signification
stratégies métacognitives et d'autorégulation	Basée sur le problème	74	14,69	2,25	1,65	149	0.10
	Basée sur l'émotion	77	14,12	2			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants, a était estimé à **1,65** au niveau de **0,10** et **149** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas de différence

Chapitre V : Analyse et interprétation des résultats

statistiquement significative dans les degrés des stratégies métacognitives et d'autorégulation chez les élèves selon leurs stratégies de faire face (problème, émotion).

Alors la deuxième hypothèse est confirmée.

1.3. Présentation et analyse des résultats de la troisième hypothèse :

La troisième hypothèse stipule, que les élèves qui adoptent des stratégies de gestion de ressources dans leur apprentissage, utilisent des stratégies de faire face basée sur l'émotion beaucoup plus que les stratégies de faire face basée sur le problème.

Pour tester la troisième hypothèse, on a utilisé le « T teste » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés des stratégies de gestion de ressources chez les élèves, qui utilisent des stratégies de faire face basée sur la résolution du problème. Le deuxième groupe contient les degrés des stratégies de gestion de ressources chez les élèves, qui utilisent des stratégies de faire face basée sur l'émotion.

Tableau 7: la différence dans les degrés des stratégies de gestion de ressources selon le type stratégie de faire face (problème, émotion)

	Stratégie de faire face	N	moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	signification
des stratégies de gestion de ressources	Basée sur le problème	74	50,99	12,42	-5,54	111,25	0.000
	Basée sur l'émotion	77	60,04	6,70			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants inégale, a été estimé à **-5,54** au niveau de **0,000** et **111,25** degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya de différence statistiquement significative dans les degrés des stratégies de gestion de ressources chez les élèves selon leurs stratégies de faire face (problème ou émotion).

Ces résultats en faveur des élèves qui qu'utilisent des stratégies de faire face basée sur l'émotion, Ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés des stratégie de gestion de ressources chez les élèves qui utilisent des

Chapitre V : Analyse et interprétation des résultats

stratégies de faire face basée sur l'émotion est estimé a **60,04**.par contre, la moyenne des degrés des stratégie de gestion de ressources chez les élèves qui utilisent des stratégies de faire face basée sur problème est estimé a **50,99**.

Alors on peut conclure que la troisième hypothèse est confirmée.

2. La discussion et l'interprétation des résultats:

2.1 Discussion et interprétation de la première hypothèse:

Après avoir analysé les résultats d'enquête sur la relation entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage et les stratégies de coping chez les élèves nous voulons apporter des tentatives d'interprétation des résultats.

Elle reprend les hypothèses de recherche pour savoir si l'orientation de données les confirme ou les infirmes, sachant que l'interprétation de ces résultats est basée sur ce qu'on a conclut au terrain.

D'après les résultats de « t tests » montré dans le tableau n°05 nous avons déduit qu'il ya de différence significative dans les degrés des stratégies cognitives chez les élèves selon leurs stratégies de faire face basé sur le problème ou sur l'émotion.

Selon Vermunt, J.D(1996) les stratégies cognitives qui agissent sur le traitement de l'information, regroupées par phase de traitement : capter, traiter, stocker, utiliser.

D'après nos résultat obtenus nous constatons que les élèves qui ont une stratégies cognitives dans leur apprentissage utilisent des stratégies de faire face basé sur le problème beaucoup plus que les stratégies de faire face basé sur l'émotion.

Les élèves en difficultés d'apprentissage se distinguent des élèves performants en particulier sur leur comportement stratégique face a l'apprentissage.ils utilisent généralement moins de stratégies ou les utilisent de manière inefficaces (Pressley et Levin, 1987).

Ils appliquent par fois des stratégies qui leurs demandent trop d'effort cognitive ou qui ne leurs permettent pas de résoudre plus facilement le problème. (S.Bosson, Gp.Hessel, & Hessel_Schlatter, 2009).

Chapitre V : Analyse et interprétation des résultats

La description habituelle des stratégies cognitives tient compte, de façon presque exclusive, des situations où l'apprenant doit traiter les informations dans le but de les apprendre.

Les situations dans lesquelles les apprenants doivent faire état de leurs connaissances et apporter la preuve qu'ils ont appris nécessitent des procédures d'actions particulières, spécifiques, que ce soit pour répondre à des questions d'examen ou pour faire face à des situations variées d'évaluation et de production des connaissances. (Cosnefroy, 1997).

2.2. Discussion et interprétation de la deuxième hypothèse:

La deuxième hypothèse suppose qu'il n'existe pas de différence significative dans le degré des stratégies métacognitives et d'autorégulation chez les élèves selon leurs stratégies de faire face (problème, émotion)

Selon le tableau N° 6 qui représente les résultats de la deuxième hypothèse nous constatons qu'il n'existe pas une différence dans le degré des stratégies métacognitives et d'autorégulation selon le niveau des stratégies de faire face.

Selon Gombert (1990) les stratégies d'autorégulation et métacognitives c'est la capacité de l'élève de planifier et contrôler délibérément ces propres processus cognitifs en vue la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé.

La deuxième hypothèse est confirmée selon les résultats de tableau N°6 on a déduit que les élèves qui adoptent les stratégies métacognitives et d'autorégulation dans leurs apprentissages utilisent les deux stratégies de faire face avec équilibre.

L'utilisation efficace de stratégie demande ainsi un certain degré de connaissance métacognitive (métaconnaissance) comme définie par (Flavell et Wellman, 1977).

L'élève doit non seulement connaître des stratégies mais il doit aussi connaître les situations dans lesquelles elles peuvent être utiles et la manière dont elles doivent être appliquées dans diverses tâches (Bjorklund, 2005), ces connaissances métacognitives sur les stratégies ne suffisent pas elles seules, l'élève doit également développer des moyens pour contrôler l'application des stratégies et évaluer leurs effets dans une tâche donnée. (S.Bosson, Gp.Hessel, & Hessel_Schlatter, 2009)

Chapitre V : Analyse et interprétation des résultats

La métacognition est reconnue de l'importance primordiale pour améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations scolaires (pintrich 1995, Zimmerman 1995).

De façon générale, les deux éléments importants de la métacognition sont la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dont lesquelles une activité cognitive est impliquée (Matlin, 2001).

2.3. Discussion et interprétation de la troisième hypothèse :

Le tableau N°7 représente les résultats de la troisième hypothèse, on a retenu qu'il existe une différence dans les stratégies de ressource chez les élèves selon leurs niveau de stratégie de faire face (problème, émotion).

En effet et d'après nos résultats, les élèves qui ont une stratégie de gestion de ressource dans leurs apprentissage, utilisent les stratégies de faire face basées sur l'émotion beaucoup plus que les stratégies de faire face basées sur le problème, comme le montre le tableau N°7.

Les conditions matérielles impliquent l'ensemble des ressource (livre, document, outil, personne,...) et de matérielles (d'écriture, de consignation, de ces connaissances, de communication, de référence.....) dont l'apprenant pourrait avoir besoin ou auxquels il aurait accès pour faire face aux exigences scolaire ou effectuer ces tâche.

Synthèse :

D'après ces résultats on a conclu qu'il ya de différence significative dans les degrés des stratégies cognitives chez les élèves selon leurs stratégies basées sur le problème et sur émotion. Par contre, il n'y a pas de différence significative dans les degrés des stratégies métacognitives et d'autorégulation chez les élèves qui adoptent les deux stratégies des faire face (problème, émotion). On a également constaté qu'il y a de différence significative dans les degrés des stratégies de gestion de ressource chez les élèves qui utilisent les stratégies de faire face (problème, émotion).

Conclusion

Conclusion

D'après notre contact direct avec le milieu scolaire nous avons pu conclure que la façon dont les élèves conçoivent l'école et l'intelligence, la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leur compétence et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui liés les uns aux autres, on peut observer celle-ci à travers l'engagement cognitif, la participation et la persistance des élèves.

Comme en la déjà cité le concept d'apprentissage autorégulé ou, plus largement, d'autorégulation des apprentissages ouvre ainsi une voie prometteuse pour développer une approche complexe de l'apprentissage à la croisée de la cognition et de faire face au problème.

Ce travail donc consisté à la réalisation d'une étude sur la relation entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de coping chez les adolescents scolarisés, en effet elle vise à savoir quel type de stratégie de coping ces derniers utilisent- t- ils face aux situations stressantes ? Dans ce cadre, on s'est intéressé à l'application de notre étude sur cette population d'élèves.

Le stress est lié à la vie, mais la façon dont les adolescents gèrent ce stress peut aider à déterminer leur capacité à y faire face. Les individus réagissent différemment au stress en fonction des facteurs psychologiques, comme les significations qu'ils associent aux événements stressants.

A cet égard, notre présente recherche s'est portée sur les représentations des stratégies d'apprentissages sur les stratégies de faire face au stress chez les élèves du secondaire dans un établissements, à savoir les élèves du lycée Mohamed Boudiaf de Tazmalt.

A travers cette étude on a constaté qu'il y'a de différence significative dans les degrés des stratégies cognitives chez les élèves selon leurs stratégies de faire face basés sur le problème et sur l'émotion. Par contre, il n'ya pas de différence significative dans les degrés des stratégies métacognitives et d'autorégulation chez les élèves selon leurs stratégies de faire face basées sur le problème et sur l'émotion. On a également constaté qu'il y'a de différence significatives dans les degrés des stratégies de gestion des ressources chez les élèves selon leurs stratégies de faire face basées sur le problème et sur l'émotion.

Conclusion

Ce travail répond donc à un double objectif : d'une part, explorer la littérature et les modèles récents sur les stratégies d'apprentissage et les stratégies de faire face au stress (coping).

D'autre part, il vise à apporter, à partir d'une analyse descriptive comparative, une meilleure compréhension des phénomènes qui se jouent entre l'ego (l'élève), l'objectif (la relation entre les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de faire face au problème) et l'alter (l'école).

En plus des résultats obtenus lors de notre recherche, on propose des pistes pour des recherches futures :

- L'effet des stratégies d'apprentissages sur la réussite scolaire.
- L'effet de la motivation scolaire sur les stratégies d'apprentissages.
- L'effet des stratégies d'apprentissages sur l'intelligence émotionnelle.

LISTE Bibliographique

Les Ouvrages

1. 1. A.Dinca. (2008). **Stratégies de coping, mécanismes de défense et leur influence sur le bien être et les performances d'athlètes de haut niveau pratiquant des sports d'opposition.** THèse de doctorat, mention psychologie, université de Remis champagne.
2. A.Maurice. (1997). **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.** Alger, casbah université.
3. A.Patrick. (2008). **Psychologie de manager.** Dunod, Paris.
4. A.Pulpat. (2006). **La perception de la maladie et le coping chez les personnes fibromyalgique.**
5. B.Noel, & S.Cartier. (2016). **De la métacognition à la préntissage autorégulé.** Debeck, Paris.
6. Bruchon_Schweitzer. (2002). **Psychologie de la santé, modèles, concepts et méthode.**
7. Chabrol, H., & Callahan, S. (2004). **Les mécanismes de défense et coping.** Paris, dunod.
8. D.Erudution. (2004). **Les apprentissage scolaires.** Anne Lapanouse, Bréal.
9. Deleau.M, & Weil.Barais. (2004). **Les apprentissage scolaire.** Anne Lapanouse, Bréal.
10. G.Bordas. (2000). **Théorie de l'apprentissage et pratique d'enseignement.** Marseille: Université de D'Axi-Marseille.
11. G.Madeleine. (2001). **Méthode des sciences sociales.** Paris, Dalloz: 11 ème édition.
12. Graziani, P. (2005). **Le stress, émotion, et stratégies d'adaptation.**, Paris, Armand Colin,.
13. H.Chabrole, & S.Callahan. (2004). **Mécanismes de déffence et coping.** Dunod,Paris.
14. J.G.Weber. (2011). **Individuel et la stress de la famille et de crise.** Calfonie: Ed Sage publacations, Thousand Oaks.
15. J.Pierre.Famose. (2006). **L'apprentissage autorégulé.** Université, Paris.

16. K.Bourdarrwé. (2008). **existe-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'asymétrie préfrontale?** Thèse de magister, Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et Science de l'éducation .
17. K.Chahraoui, & H.Bénony. (2003). **Méthodes,, évaluation et recherche en psychologie clinique.** Paris, Dunod.
18. L.Cosnefroy. (2011). **L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation.** Presse université de Grenoble.
19. Lazarus, & Folkman. (1984). **stress appraisal and coping.** New York, springer.
20. Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion.* New York, springer.
21. Lazarus, R., & Launier., R. (1981). **Stress. related transation betwine persons and environment.** New York, Plenum.
22. Lazarus, R., Launier, & Folkman. (1978). **stress related transation between persons and environment.** New York, Plemun.
23. Lazarus.R.S. (1999). **stress and emotion.** New York, Springer.
24. M.Zimmerman. (1989). **Le discours des remèdes aux pays des épices.** 329.
25. Ofra, H., Susanne, k., & With, S. (2014). **Traité de psychologie des émotions.**
26. P.Graziani, & J.Swendsen. (2005). **Le stress (émotion et stratégie d'adaptation).** Paris, Armand colin.
27. P.Lentini. (2009). **Objectif No Stress-M Methode positive.** (E. Amphora, Éd.) France.
28. P.Pintrich. (2000). **introductory study of the structure and function of human .**
29. Parker, & Endler. (1989). **Coping with health problems: Conceptual and ne thodological issuos.** Canadian journal of behavior science .
30. Patrice, P. (2000). **Se former pour enseigner.** Dounod, Paris: 3 ème édition.
31. Paulhan, I. (1992). **stress et coping.** Paris, Ed PUF.
32. Piquemalieu, L. (2001). **le coping, une ressource à identifier dans le soin infirmière.** recherche en soin infirmière .
33. Plutchik. (1995). **A theory of ego defenses.** New York.
34. R.S.Lazarus, & R.Launier. (1981). **stress, théorie, enquête, mesure.** Bern, Huber. S. 213_259.

35. S.Bosson, M., Gp.Hessel, M., & Hessel_Schlatter, C. (2009). **Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage.**
36. S.Cartier. (2000). **Les deux conditions essentielles à l'apprentissage: le vouloir et le pouvoir.** Université de Montréal.
37. Schweitzer, B., & (Marilon). (2001). **Personnalité et maladie, stress, coping et ajustement.** Paris, Dunod.
38. Sordes-Ader.F.S, Tap.P, & Esparbes-Istre. (1997). **Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence.** revue de recherche en éducation .
39. Suls, & Fletcher. (1985). **The relative efficacy of avoidant and non/avoidant coping strategy: a meta/analysis, health psychology.**
40. علافة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية . م. سعداوي (2010). جامعة بوزريعة ,مذكرة مقدمة لنيل شهادة في الماجستير في علم النفس المدرسية ثانوي

Les sites

([Http://www.conservation.nature.fr/article1.php?28_03_2019](http://www.conservation.nature.fr/article1.php?28_03_2019) à 19:30)

([Http://www.reflexion_psychology.ever_blog.com/article.Le coping](http://www.reflexion_psychology.ever_blog.com/article.Le_coping) (28_03_2019 à 19:55))

([Http://Scholar.google.com/scholar?q=le + modèle+ transactionnel](http://Scholar.google.com/scholar?q=le+modèle+transactionnel) (28_03_2019 à 21:05))

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

Pintrich et al. (1991)

الاسم (إذا رغبت) :

الكلية :

قسم :

المستوى الدراسي:

التخصص:

الجنس : ذكر أنثى

السن : سنة

التعليمات:

أخي الطالب/أختي الطالبة:

بداية أشكرك في الاجابة على أسئلة المقياس ،وأود أن أخبرك أنه ليس فيها إجابة صواب أو خطأ،والمطلوب معرفة ما تعتقده بالفعل.فمن خلال الانطباع الأول الذي يأتي على ذهنك نحو العبارة ضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن درجة موافقتك على يسار كل عبارة.حيث تتدرج الاستجابات من ارفض بشدة على أوافق بشدة (1 أرفض بشدة، 2 أرفض، 3 غير متأكد، 4 موافق، 5 موافق بشدة).لست في حاجة لكي تفكر كثيرا في كل عبارة، و لا تترك عبارة دون الاستجابة عليها، و كن على ثقة أن إجابتك سرية ولغرض البحث العلمي فقط ، و لن يطلع عليها أحد.

أقلب الصفحة وابدأ في الإجابة.

رقم	الـعبارـات					درجـة الـمواظفـة					
	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	
1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أثناء الدراسة أكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري.
2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى.
3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عندما أستذكر دروسى أحاول شرح المادة الدراسية لزميلى أو صديقى.
4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أراجع دروسى عادةً فى المكان الذى يساعدنى على التركيز.
5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عند قراءتى للمقرر أضع أسئلة لتساعدنى على التركيز فى القراءة.
6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أراجع دروسى فأتوقف عما خطت له.
7	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	فى الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا.
8	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عندما أراجع دروسى أتدرب على تسميع المادة لنفسى شفويا عدة مرات .
9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	إذا واجهت صعوبات فى تعلم مادة دراسية معينة ،فإننى أحاول أن أقوم بالعمل بمفردى دون المساعدة من أى أحد.
10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عندما تكون المعلومة غير واضحة ،فإننى أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.
11	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.
12	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أستغل وقت دراستى لهذا المقرر الدراسى استغلالا جيدا.
13	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية ،فإننى أغير طريقة قراءتى لها.
14	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أتعاون مع زملائى الآخرين لإكمال واجبات المقرر الدراسى.
15	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عندما أستذكر دروسى فإننى أقرأ شرح المعلم ،وأقرأ الدرس مرات.
16	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج ،فإننى أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.
17	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	أعمل بجد ليكون أدائى جيدا فى الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.

5	4	3	2	1	18	أضع أشكالاً مبسطة ورسوماً بيانية وجداول لتساعدنى على تنظيم الدروس بصورة أفضل.
5	4	3	2	1	19	عند مذاكرة دروسى ،فإننى فى الغالب أخصص وقتاً لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الطلاب الآخرين.
5	4	3	2	1	20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث وأحاول تطوير أفكارى عنها.
5	4	3	2	1	21	أجد من الصعب الالتزام بجدول الزمنية المبرمجة لمراجعة دروسى.
5	4	3	2	1	22	عندما أستذكر دروسى فإننى أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: المحاضرات ،والقراءات ،والمناقشات.
5	4	3	2	1	23	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد ،فإننى فى الغالب أتصفحها لأرى كم هى منظمة.
5	4	3	2	1	24	أسأل نفسى أسئلة لأتأكد من أننى أفهم المادة الدراسية التى كنت أدرسها فى هذا الفصل.
5	4	3	2	1	25	أحاول أن أغير طريقة تعلمى لكى أوائم بين متطلبات المقرر الدراسى وأسلوب تدريس المعلم.
5	4	3	2	1	26	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التى لا أفهمها جيداً.
5	4	3	2	1	27	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرنى بالمفاهيم المهمة فى المقرر الدراسى.
5	4	3	2	1	28	عندما يكون المقرر الدراسى صعباً ،فإنما أن أتركه ،أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.
5	4	3	2	1	29	عند دراسة موضوع ما ،أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلاً من مجرد قراءته.
5	4	3	2	1	30	أحاول ربط الأفكار فى موضوع ما بالأفكار فى مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.
5	4	3	2	1	31	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصات موجزة للمفاهيم الأساسية والمهمة.
5	4	3	2	1	32	أثناء دراستى أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلاً.
5	4	3	2	1	33	لدى مكان منظم مخصص للاستذكار.
5	4	3	2	1	34	أحاول تنويع أفكارى المرتبطة بما أتعلمه فى المقرر الدراسى.
5	4	3	2	1	35	أحاول التلاعب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس.

5	4	3	2	1	36	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب آخر.
5	4	3	2	1	37	أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات.
5	4	3	2	1	38	أتأكد دائما من أنني أواكب القراءات والواجبات الأسبوعية لهذه الوحدة.
5	4	3	2	1	39	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.
5	4	3	2	1	40	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمقرر الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب.
5	4	3	2	1	41	أحضر الدراسة بانتظام.
5	4	3	2	1	42	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة، فإنني أتمكن من مواصلة العمل والدراسة إلى أن أنتهى.
5	4	3	2	1	43	أحاول تحديد الطلاب الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.
5	4	3	2	1	44	عندما أستذكر دروسى، أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.
5	4	3	2	1	45	في الغالب أجد أنني لا أقضى وقتًا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتى الأخرى
5	4	3	2	1	46	عندما أدرس في هذا القسم، أحاول أن أضع أهدافا لِنفسي من أجل توجيه نشاطاتي في كل فترة زمنية.
5	4	3	2	1	47	إذا ارتبكت عند تدوين ملاحظاتي وملخصاتي فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت آخر.
5	4	3	2	1	48	قلما أجد وقتًا لمراجعة ملاحظاتي وقراءاتي قبل الامتحان.
5	4	3	2	1	49	أحاول تطبيق الأفكار الناتجة من قراءتى للمقرر الدراسي فى الأنشطة الدراسية الأخرى مثل المحاضرات والمناقشات.

الملحق رقم 02:مقياس استراتيجيات المواجهة

الاسم واللقب:

الثانوية:

التخصص:

القسم:

-التعليمة : - أوصف وضعية ضاغطة التي تعرضت لها خلال الأشهر الأخيرة (وضعية التي أولدت لديك اضطراب خاص)

.....

- حدد شدة الضغط الذي أولدته فيك هذه الوضعية:

مرتف متوسط منخفض

- من فضلك اقرأ كل طريقة من الطرق التالية المذكورة أدناه، و بين مدى استعمالك لها في الشكل المطروح، و ذلك برسم دائرة حول الرقم المناسب.

- قائمة الطرق المستعملة :				
نعم	بالأخرى نعم	بالأخرى لا	لا	
4	3	2	1	1- وضعت مخطط عمل واتبعته
4	3	2	1	2- تمنيت لو كنت أكثر قوة، أكثر تفاؤلاً و حماساً
4	3	2	1	3- تحدث مع شخص ما على ما شعرت به
4	3	2	1	4- قاومت للحصول على ما كنت أريده
4	3	2	1	5- تغيرت بشكل ايجابي
4	3	2	1	6- عالجت الأمور الواحدة تلو الأخرى
4	3	2	1	7- تمنيت لو كان باستطاعتي تغيير ما حدث
4	3	2	1	8- شعرت بالألم لعدم قدرتي على تجنب المشكل
4	3	2	1	9- ركزت على الجانب الايجابي المتوقع ظهوره لاحقاً
4	3	2	1	10- تحدث مع شخص ما للتعرف على المزيد بخصوص

				المشكل
4	3	2	1	11- تمنيت لو تحدث معجزة
4	3	2	1	12- خرجت من الوضعية الضاغطة بأكثر قوة
4	3	2	1	13- غيرت الأمور لتنتهي إلى الأفضل
4	3	2	1	14- انبت نفسي و أشعرتها بالذنب
4	3	2	1	15- احتفظت بمشاعري لنفسي
4	3	2	1	16- تفاوضت للحصول على شيء ايجابي من المشكل
4	3	2	1	17- حلمت أو تخيلت وقتنا أو مكانا أحسن من الذي كنت فيه
4	3	2	1	18- حاولت أن لا أتسرع في أفعالي أو إتباع أول فكرة تخطر على بالي
4	3	2	1	19- رفضت التصديق بان ذلك قد وقع فعلا
4	3	2	1	20- أدركت أنني المتسبب في المشكل
4	3	2	1	21- حاولت أن لا انعزل
4	3	2	1	22- فكرت في أشياء غير حقيقية أو خيالية للشعور بحال أحسن
4	3	2	1	23- تقبلت تعاطف و تفهم شخص ما
4	3	2	1	24- وجدت حلا أو حلين للمشكل
4	3	2	1	25- حاولت نسيان كل شيء
4	3	2	1	26- تمنيت لو كان باستطاعتي تغيير اتجاهي و موقفي
4	3	2	1	27- عرفت ما يجب فعله و ضاعفت جهدي و قمت بكل ما في وسعي للوصول
4	3	2	1	28- غيرت شيئا ما في نفسي لتحمل الوضعية بشكل أحسن
4	3	2	1	29- انتقدت نفسي أو نصحتها

La relation entre les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de faire face aux problèmes

Résumé

. Notre étude sur la relation entre les stratégies d'apprentissage autorégulé et les stratégies de faire face aux problèmes est réalisée sur un échantillon de 150 élèves lyciens pris d'une manière aléatoire, les données retenues ont été recueillies à partir des deux échelles : celle des stratégies d'apprentissage autorégulé de « P.Pintrich 1991 », ainsi que l'échelle de « Paulhan 1992 » concernant les stratégies de faire face aux problèmes.

Les résultats indiquent que les élèves qui adoptent les stratégies cognitives dans leur apprentissage, utilisent des stratégies de faire face basées sur la résolution du problème beaucoup plus que les stratégies de faire face basées sur l'émotion, contrairement chez les élèves qui adoptent des stratégies métacognitives et d'autorégulation dans leur apprentissage utilisent les deux stratégies de faire face avec équilibre, par contre les élèves qui adoptent des stratégies de gestion de ressources dans leur apprentissage utilisent beaucoup plus des stratégies de faire face basées sur l'émotion par rapport aux stratégies de faire face basées sur le problème.

Les Mots clefs : les stratégies d'apprentissage autorégulé, les stratégies de faire face aux problèmes.

Summary

Our study of the relationship between self-regulated learning strategies and problem coping strategies is based on a random sample of 150 randomly selected Lycian students. The data collected were collected from the two scales. Self-regulated learning strategies of "P.Pintrich 1991", as well as the "Paulhan 1992" scale concerning strategies to cope with problems.

The results indicate that students, who adopt cognitive strategies in their learning, use coping strategies based on problem solving much more than coping strategies based on emotion, unlike students who adopt metacognitive strategies and self-regulation in their learning use both strategies to cope with balance, however students who adopt resource management strategies in their learning use a lot more Emotion-based coping strategies by contributing to strategies of to cope based on the problem.

Key words: self-regulated learning strategies, coping strategies.