

**Université Abderrahmane Mira de Bejaia**

**Faculté des sciences humaines et sociales**

**Département des sciences sociales**

**Mémoire de fin de cycle en vue d'obtention du diplôme de master**

**Option : psychologie clinique**

**Thème :**

**Le stress et l'échec scolaire chez les élèves  
qui ont refait le BAC**

**Etude réalisé au lycée Mohali Amar Seddouk**

**Réalisé par :**

**M<sup>elle</sup> : Ayadi Anissa**

**M<sup>r</sup> : Balit Igmane**

**Encadreur :**

**M<sup>me</sup> : MEKHZEM Kahina**

**Examiné par :**

**M<sup>r</sup> Benchaalal Abdelouahab**

**M<sup>r</sup> Belbessi Rachid**

**2016/2017**

# Remerciements

*Nous remercions dieu, le tout puissant qui nous a procuré courage, volonté et fois pour achever ce travail.*

*Nous tenons à remercier notre promoteur M<sup>me</sup> Mekhzem Kahina d'avoir accepté de nous encadrer et pour ses précieux conseils, pour ses orientations et sa persévérance qui nous ont permis de réaliser notre travail.*

*Mes remerciements sont adressés aux membres du jury qui ont accepté d'examiner notre travail ainsi que tous les enseignants qui ont contribué à notre formation.*

*Nous tenons à remercions M<sup>elle</sup> Chaouche Sabrina responsable de l'Unité de Dépistage et de Suivis UDS de Seddouk pour son soutien et aide pour la réalisation de notre pratique et qui nous a facilité l'accès à l'établissement, ainsi qu'à tout le personnel pour leur coopération et leur aide, sans oublier la conseillère d'éducation M<sup>me</sup> Ben Youssef Khoudja Zoulikha pour son énorme soutien.*

*Nous remercions aussi toutes les élèves qui ont accordé leurs consentements à notre recherche.*

*Enfin, nous remercions aussi tous nos familles, amis, et ceux qui nous ont soutenus et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.*

**MERCI**

# *Dédicace*

*Je tiens à dédier particulièrement à mes très chers parents qui sont l'exemple du dévouement, qui n'ont pas cessé d'illuminer ma vie, qu'Allah vous préserve et vous accorde santé et longue vie.*

*A mes chères frères et sœurs : Kahina, Nourdine, Safia, Nassim, Drifa, Ahmed, Said.*

*A mes neveux Aniss et Enzo et ma nièce Annia*

*A mon binôm Imane*

*A toutes mes copines : Rifouche, Hinouche, Lahna*

*A tous mes amis : Massim, Nadhir, AHCEN, Salim, Karim*

*A toute personne proche de la famille Ayadi*

**ANISSA**

# Dédicace

*Je tiens à dédier particulièrement à mes très chers parents qui sont l'exemple du dévouement, qui n'ont pas cessé d'illuminer ma vie, qu'Allah vous préserve et vous accorde santé et longue vie.*

*A ma chère femme et tout sa famille pour son soutien et sa compréhension que Dieu te garde pour moi.*

*A mes chères frères et sœurs : Tinhinane, Yanis et Sara*

*A mes grands parents*

*A mes tantes et à toutes leurs familles.*

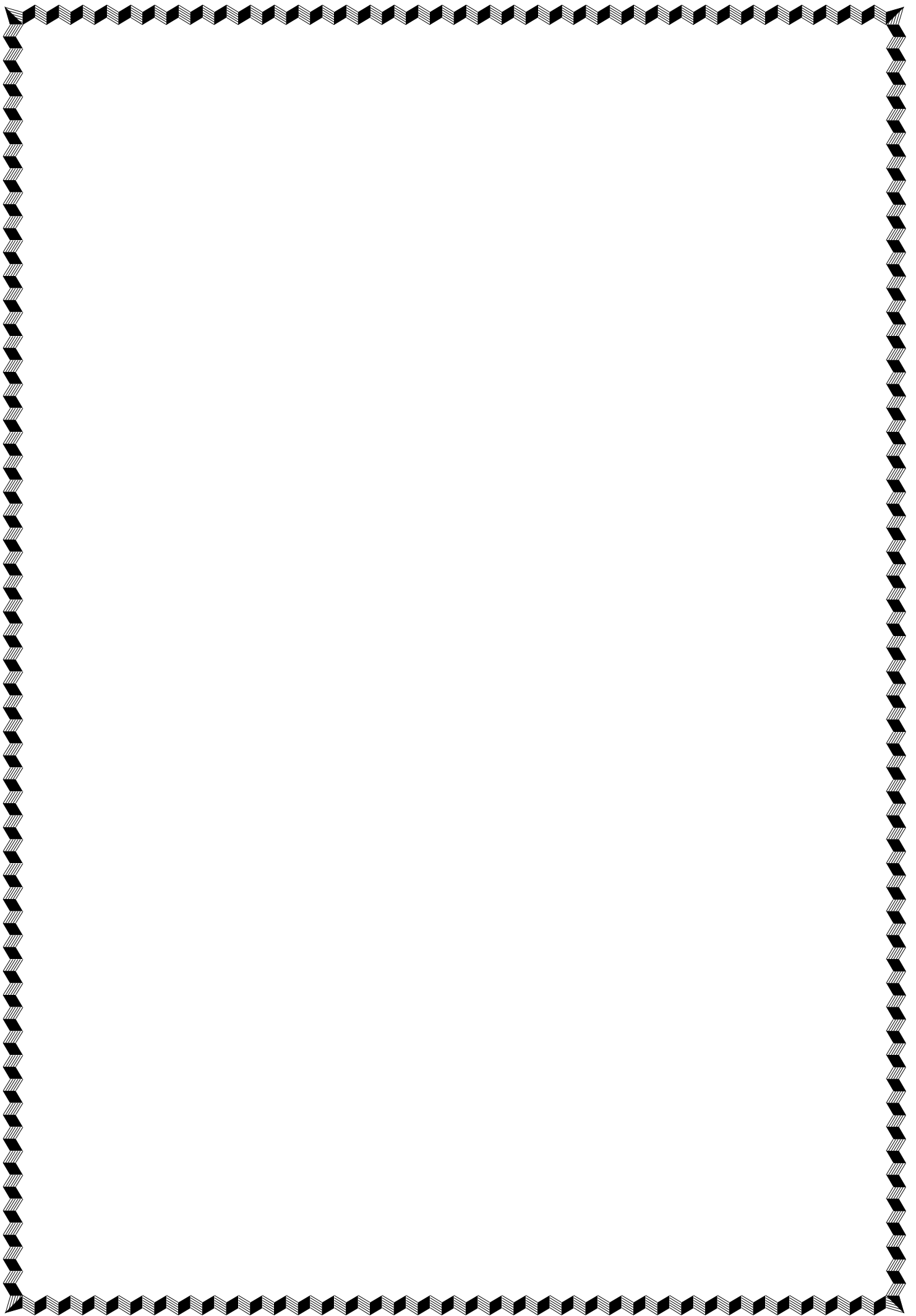
*A mes oncles et à toutes leurs familles.*

*A ma binôme Anissa*

*A tous mes précieux amis surtout : Yahia, Didoum, Ghilas, Chirif, Billal, Lyès, Nacer, Nacer el Dine, Nounous, Nadhir, mes copains de chambre E210, Salim, Karim, Hinouche, Abass, Koukou et Omar.*

*A toute personne proche de la famille BALIT*

**IGMANE**



# Table des matières

Remerciement

Dédicace

Sommaire

Liste des tableaux et des figures

Introduction

## La partie théorique :

### Chapitre 1 : cadre générale de la recherche

Préambule

1-la problématique..... 4

2-les hypothèses..... 8

3-Raisons de choix de thème..... 9

4-Les objectifs de la recherche..... 9

5-définition des concepts..... 10

6- opérationnalisation des concepts..... 11

Synthèse

### Chapitre 2 : le stress

Préambule

1. Définition du stress..... 13

2. Rappel historique..... 14

3. Les théories du stress..... 17

4. L'individu en situation de stress..... 34

5. Les facteurs du stress ..... 43

6. Les différents types de stress ..... 46

7. Le stress scolaire ..... 49

Synthèse

## **Chapitre 3 : les adolescences scolarisées**

### Préambule

1. Définition.....	61
2. Les étapes du développement de l'adolescence.....	63
3. Un corps en mutation – la puberté .....	65
4. La vie amoureuse et sexuelle.....	66
5. La crise de l'adolescence.....	67
6. Les relations avec les pairs.....	68
7. Les problèmes de santé mentale des jeunes.....	70
8. L'adolescence et les substances psycho-active.....	72

### Synthèse

## **Chapitre 4 : l'échec scolaire**

### Préambule

1. Définition.....	75
2. Les théories explicatives de l'échec scolaire.....	76
3. Troubles de la scolarité et échec scolaire à l'adolescence .....	77
4. Le désintérêt scolaire.....	79
5. Les situations psychoaffectives particulières.....	79
6. Les risques psychosociaux.....	81
7. Le baccalauréat.....	86
8. Le redoublement.....	87
9. L'orientation scolaire et/ou professionnelle: entre choix et exigences.....	88

### Synthèse

# La partie pratique

## Chapitre 5 : méthodologie de recherche

### Préambule

1. la démarche de la recherche.....	92
1.1.la pré-enquête.....	92
1.2.la méthode descriptif.....	93
1.3.la méthode quantitative.....	94
1.4.présentation du groupe d'étude .....	94
1.5.présentation du lieu de recherche.....	94
2. les techniques utilisées.....	95
2.1.enquête par questionnaire .....	95
2.2.échelle de mesure de stress psychologique (MSP 25-A).....	95
3. procédure de recueil des données.....	101
3.1.la conduite du déroulement de l'enquête .....	101
3.2.les étapes du déroulement de l'enquête .....	102

### Synthèse

## Chapitre 6 : analyse discussion et interprétation des résultats

### Préambule

1. présentation et analyse des résultats.....	106
2. discussion et interprétations des résultats.....	123

### Conclusion

### Liste bibliographique

### Annexes



<b>Numéro du tableau</b>	<b>Titre du tableau</b>	<b>Pages</b>
<b>Tableau n° 1</b>	résumé des différentes émotions	<b>P 41</b>
<b>Tableau n° 2</b>	Étapes du développement physique, cognitif et psychologique à l'adolescence. Inspiré de figure du <i>Lancet</i> , Sawyer 2012	<b>P 64</b>
<b>Tableau n° 3</b>	Récapitulatif des phénomènes de la puberté	<b>P 65</b>
<b>Tableau n° 4</b>	facteurs externes du stress ; le programme d'étude	<b>P 106</b>
<b>Tableau n° 5</b>	facteurs externes du stress, la famille	<b>P 108</b>
<b>Tableau n° 6</b>	facteurs externes du stress, la société et les pairs	<b>P 109</b>
<b>Tableau n° 7</b>	facteurs internes du stress	<b>P 111</b>
<b>Tableau n° 8</b>	le cadre psychologique	<b>P 114</b>
<b>Tableau n° 9</b>	récapitulatif des taux d'influence par sexe	<b>P 116</b>
<b>Tableau n° 10</b>	récapitulatif de tous les axes du questionnaire	<b>P 118</b>
<b>Tableau n° 11</b>	présentation des données obtenues dans l'échelle MSP25-A chez les garçons	<b>P 120</b>
<b>Tableau n° 12</b>	présentation des données obtenues dans l'échelle MSP 25-A chez les filles	<b>P 121</b>

<b>Numéro de la figure</b>	<b>Titre de la figure</b>	<b>Pages</b>
<b>Figure n° 1</b>	Description de la relation entre stress et homéostasie d'après Ferreri et <i>al.</i> (1997)	<b>P 18</b>
<b>Figure n° 2</b>	Les trois phases du Syndrome General d'Adaptation (SGA) selon le modèle de Selye par <i>Eric Lorio</i>	<b>P 21</b>
<b>Figure n° 3</b>	Trait-State Theory of Anxiety salon Spielberger (1966)	<b>P 33</b>
<b>Figure n° 4</b>	les sécrétions hormonales au cours du stress	<b>P 36</b>
<b>Figure n° 5</b>	résumé de la séquence émotionnelle	<b>P 39</b>
<b>Figure n° 6</b>	les taux d'influence des facteurs de stress par sexe	<b>P 117</b>
<b>Figure n° 7</b>	le pourcentage des élèves garçons stressé	<b>P 121</b>
<b>Figure n° 8</b>	le pourcentage des élèves qui sont stressé chez les filles	<b>P 122</b>

## **Introduction :**

Le stress fait l'objet de profonde attention et d'inquiétude, suscite ainsi l'intérêt de multiples recherches et engendre de nombreuses publications, notamment dans le milieu scolaire, l'école n'est pas seulement un endroit de savoir et d'apprentissage mais aussi un ensemble d'interaction, de relation, d'influences, de difficulté et d'obstacle qui se dressent devant les adolescents qui les ralentissent. Des situations qui peuvent être susceptibles au stress notamment les jours du baccalauréat, les adolescents sont contraint de vivre des moments de confusion, de déséquilibre dans leur fonctionnement psychique, des sensations de forte intensités, un état de stress permanent accumuler non seulement les jours du bac mais durant tout l'année scolaire donnant ainsi lieu à la non réussite ou l'échec scolaire.

Maintenant il nous reste à développer la logique de l'exposer qui suit, qui se compose de deux parties dont chacune comporte des chapitres. Dans la première partie, nous aborderons le contexte théorique et la seconde partie constituera le cadre expérimental de notre étude.

En premier lieu le cadre générale de notre recherche dans le quel nous exposerons la problématique, les hypothèses de notre recherche, les raisons du choix de notre thème, les objectifs de notre recherche.

En second lieu l'exposé théorique du stress, de l'adolescence et de l'échec scolaire.

En troisième lieu nous exposerons les méthodes et techniques de recherche utilisée pour la réalisation de notre étude.

En quatrième lieu, il est consacré à la présentation et l'analyse des résultats ainsi que la vérification et discussion des hypothèses.

Enfin on termine notre recherche par une conclusion .

# *PARTIE théorique*

# **Chapitre 1 :**

## **Cadre générale de la recherche**

### Préambule :

Dans ce chapitre on va aborder la problématique, raisons et objectifs du choix du thème et les concepts opérationnels.

### 1. la problématique et hypothèses :

Au fil du long parcours éducatif par le quel les élèves entreprennent par évolution d'une étape à une autre commencent par le primaire, le secondaire, le lycée et enfin l'université, à chaque fois que les élèves passent d'un niveau à un autre ils feront face à un examen testent leurs capacités et leur connaissances à fin d'assurer leur passage au niveau suivant.

A travers les pays et selon le système d'enseignement : système français, anglo-saxon ou international. Le baccalauréat est souvent abrégé en « bac ». Il désigne généralement le premier degré dans une faculté. Le baccalauréat confère le grade de bachelier ou bachelière Il peut être accompagné de la mention d'une discipline.

Selon l'Organisation du Baccalauréat international 2016, le baccalauréat c'est un diplôme de fin d'études secondaires reconnu dans plusieurs pays qui permet l'accès à l'université. Il est proposé dans des écoles à vocation internationale pour des élèves de 16 à 19 ans. Suivant la région du monde où les études ont été effectuées, les examens finaux se déroulent traditionnellement en juin.

En Algérie L'examen a été institué par décret 63-495 du 31 décembre 1963, et 68-46 du 8 février 1968 pour le baccalauréat technique. Il permet aux lycéens d'accéder aux études supérieures. Les notes de l'année scolaire ne sont pas prises en compte, mais seulement la moyenne de celles obtenues à l'examen, qui doit être supérieure ou égale à 10/20. (Khadre A. 2000.in Mémoire Online)

Le baccalauréat est perçu par ces élèves comme le seul moyen de poursuivre leurs études. Ce qui est d'ailleurs vrai. Ce diplôme est le sésame qui permet la poursuite des études, dans le sens de la continuité bien entendu.

Les élèves mettent en avant « la nécessité » d'obtenir le diplôme intitulé baccalauréat parce qu'il leur permet de continuer les études et d'acquérir la culture générale que l'enseignement supérieur est sensé leur apporter. Le baccalauréat crée la distance entre le bachelier et le non-bachelier. C'est le diplôme qui permet à celui qui en est détenteur de continuer les études s'il le souhaite.

D'après notre pré-enquête on a pus récolté quelle que témoignages de certain élèves de terminal définissant le BAC. La conviction qu'il existe une liaison entre le niveau d'étude et la culture générale est assez partagée chez les lycéens. Cela est d'autant plus marquant qu'ils emploient le même terme de « culture générale » pour spécifier une des différences entre le lycéen et le bachelier. Ils soulignent le rôle du baccalauréat comme moyen d'acquisition de cette culture dans l'enseignement supérieur. « Les études supérieures sont un mode d'accès à la culture. La différence entre les bacheliers et les non-bacheliers est une différence de culture, même si un non-bachelier peut être très cultivé » (DJAMILA 17 ans, terminale langue).

Ainsi la réussite au baccalauréat peut être conçue (du moins pour beaucoup de lycéens) comme un moyen d'entrer dans un monde de culture, le monde de ceux qui savent.

Ainsi, le baccalauréat apparaît, chez certains lycéens, comme un moyen d'enrichissement intellectuel. L'acquisition du diplôme est synonyme de démarcation avec le monde lycéen et d'intégration au monde étudiant, jugé plus cultivé. (MASSI, 19 ans, terminale langue) traduit bien cette marge entre le secondaire et le supérieur en ces termes : « La différence entre un lycéen et un étudiant c'est que l'étudiant sait les mêmes choses que le lycéen puisqu'il a été lui-même lycéen mais il en sait plus puisqu'il est dans un milieu où on apprend d'autres choses encore ».

L'organisation du baccalauréat signifie également que l'année scolaire qui s'achève remplit les conditions académiques attendues. Cependant, le baccalauréat en tant qu'examen achève certes l'année, mais il représente aussi et surtout l'achèvement de la scolarité secondaire, et celui de statut d'élève pour marquer l'aboutissement par lequel, l'élève accède à un autre statut : celui d'étudiant. (Khadre A. 2000.in Mémoire Online)

Comme chaque année des milliers d'adolescent entreprennent une démarche très importante dans leurs vie, le passage de l'adolescence à l'adulte, du lycée à l'université, et pour y parvenir ils doivent faire face à l'examen finale qui est le BAC, mais nombreux sont ceux qui échouent constituent ainsi un échec scolaire dont ce dernier est la conséquence de nombreux facteurs, parmi eux on constate le facteur de stress.

Ce dernier constitue un taux d'influence très important dans la vie des élèves et notamment dans leurs examen de passage, précisément chez les élèves de terminal provoquent ainsi une instabilité lors de la passation des examens, ce qui nous amènent à étudier l'une des causes de l'échec scolaire qui est le stress négative.

Le terme stress mis en évidence par les travaux du Dr. Hans Selye (1956, 1965) s'est considérablement développé pour rejoindre le vocabulaire du langage familier. Cette popularisation du concept a eu l'avantage d'accroître son accessibilité pour une majorité de gens. Cependant, ce faisant, les aléas de la vulgarisation en ont rendu l'usage de plus en plus diffus voire parfois même confus. Le terme s'est vu particulièrement appliqué au monde du travail et au monde de vie urbain et il a acquis une connotation presque essentiellement négative ; les gens se plaignent maintenant très fréquemment d'être stressés. Pourtant, dans son sens d'origine le stress réfère à une réponse d'adaptation à l'environnement, et peut donc être potentiellement bénéfique.



C'est beaucoup grâce aux travaux de l'endocrinologue canadien d'origine autrichienne Hans Selye, menés au cours du XX<sup>e</sup> siècle, que l'on comprend les mécanismes biologiques du stress - ce qu'il a d'abord appelé le « syndrome général d'adaptation ». Il a identifié et défini le célèbre « *fight or flight response* » : ce qui se passe quand l'organisme monopolise ses ressources pour dominer la situation ou la fuir. C'est aussi à Selye que l'on doit d'avoir choisi le mot *stress* (en anglais : tension mécanique) et de l'avoir imposé en français. Il appelait le bon stress « eustress » et le mauvais « distress ».

Depuis les années 1960, des milliers de recherches ont été menées dans différents secteurs (l'immunologie, la cancérologie, la neuropsychologie, etc.) sur les multiples facteurs intervenant dans chacune des phases du stress, et sur les impacts du stress sur la santé. Il en reste pourtant encore beaucoup à découvrir, notamment sur les liens entre l'esprit et le cerveau, c'est-à-dire entre la psychologie et la physiologie.

Historiquement, le patron générale de la réponse de stress a été identifié sous la forme d'une réponse non spécifique d'activation physiologique. Cette réponse est provoquée par tout changement de condition interne ou externe qui perturbe l'état d'homéostasie de l'organisme. A l'intérieur du courant de recherche biomédicale, la réponse de stress est évaluée par une série d'indicateurs physiologique : indices d'activation du système nerveux autonome, paramètres immunitaires. La fonction de cette réponse est dite adaptative et essentielle à la vie. (Lemyre L. Tessier R. Fillion L. 1990. P : 10)

A partir de ce que nous avons vus durant notre pré-enquête cela nous amène à se poser les questions suivantes :

1. quel sont les facteurs qui déclenchent le stress chez les élèves de terminale qui on refait le BAC ?

2. y a-t-il une différence d'influence de l'intensité de stress chez les deux genres ?

Pour y répondre à nos questions de départ on a supposé quelque réponse provisoire :

### 2. les hypothèses :

On a essayée de supposer quelques réponses provisoires :

- a. le programme d'étude est le soutien psychologique sont des facteurs qui déclenchent le stress
- b. il existe une différence d'influence du stress entre les genres, on mettant l'hypothèse que les filles sont plus stressées que les garçons

### 3. les raison du choix du thème :

- Le stress est un phénomène qui est une partie intégrante de notre existence et omniprésent dans la vie quotidienne, il n'est donc pas possible, de le supprimer totalement, envahissant tout les champs y compris l'école, on a choisi de traiter ce sujet chez les élèves qui refait le BAC, car l'adolescence constitue une période de transition, de métamorphose et de changement, et le baccalauréat qui est une étapes de sensibilisation, de perturbation et la porte qui s'ouvre sur le nouveau monde, au cours de ces phases de développement et changement suscitent généralement beaucoup de stress.
- S'approfondir dans la compréhension de l'échec des élèves qui on refait le BAC en raison de stress et la différence par rapport au deux genres.

**4. objectifs de la recherche :**

- Notre objectif est de souligner qu'il y a un ensemble des facteurs qui déclenchant et amplifier le stress de chaque élèves, que nous essayerons d'aborder à travers nos hypothèses, également d'évaluer l'impacte du stress sur l'échec des élèves qui on refait le BAC.
- De montrer qu'il y a un impacte de l'intensité de l'influence du stress selon le genre.
- Elargir nos connaissances dans le domaine scolaire
- Mettre en évidence la relation entre le stress et l'échec au BAC
- notre étude nous ouvre les portes à une bonne initiation à la recherche qui nous permettra d'avoir de meilleurs perspectif pour l'avenir, ainsi de mettre en avant ce qui ce passe sur le terrain.

**5. Définition des concepts :****5.1. Définition du stress :**

Le stress serait donc une réponse univoque que donne tout organisme aux demandes de son environnement, et ne dépendant pas de la nature de cet environnement ou de cette demande, mais de son intensité, de sa répétitivité, ou de sa soudaineté. En claire tout organisme qui subit une demande de forte intensité, ou répétitive, au brutal va répondre (et c'est cette réponse qui le stress). Soit en s'adoptant, soit en tombant malade. (Dr Hoareau D .2001. p : 27)

**5.2. Définition de l'adolescence :**

Elle constitue une période de remaniement dus à un certain nombre de facteurs ; le changement physique lier à la puberté, progrès cognitif, modification dans les relations sociales au sein de la famille et avec les paires, orientation scolaire, élaboration d'un projet professionnel. C'est une période de transition entre

l'enfance et l'âge adulte, notamment caractérisé sur le plan de l'identité sexuée et par l'apprentissage des rôles sexuée adulte. (Rouyer D. 2007. P : 125)

### **5.3. Définition de l'échec scolaire :**

De façon générale, le mot échec signifie manque de réussite ou insuccès. Selon le dictionnaire Encyclopédique (2000), l'échec est le résultat négatif d'une tentative, d'une entreprise. Sur le plan psychologique, l'échec est défini comme le contraire de la réussite. Selon le multi dictionnaire des difficultés de la langue française (1996), l'échec scolaire est le fait de quitter l'école avant la fin des études scolaires obligatoire sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaire.

## **6. Opérationnalisation des concepts :**

### **6.1. Définition du stress**

Le stress est ressenti lorsqu'un déséquilibre est perçu entre ce qui est exigé de la personne et les ressources dont elle dispose pour répondre à ces exigences. Bien que le stress soit perçu psychologiquement, il peut également porter atteinte à la santé physique.

**6.2. L'adolescence scolarisée :** c'est une période de changement et de déséquilibre et de métamorphose physiologique marqué par la puberté et maturation, scolarisé de 19 et 22 ans.

### **6.3. L'échec scolaire :**

Qui renvoie à la non réussite scolaire et au fait de refaire le BAC.

## **Chapitre2 : le stress**

**Préambule**

Le stress est un mot dont l'actualité est telle qu'il résonne comme une excuse toute prête pour justifier nos manques et nos difficultés, c'est un terme dont la définition est variable. Ce chapitre aborde la définition, un rappel historique, les théories du stress, les situations du stress, les facteurs de stress, les types de stress, le stress scolaire, le stress des examens et la prise en charge d'un élève en situation de stress.

**1. Définition du stress :**

Le terme « stress » est couramment employé dans le langage populaire pour signifier un état d'excitation et de débordement des capacités physiques et psychiques à exprimer un état d'angoisse, un conflit ou une situation de perte. L'évolution du concept neuro-psycho-biologique de cette notion depuis la définition des auteurs (Bonne, Bard) qui décrivaient l'association des signes physiques à un état émotionnel a abouti au syndrome général d'adaptation qui selon H. Selye (1936) caractérise la défense de l'organisme face au risque de perte de l'homéostasie. (Donabedian D, 2005)

Le stress n'est pas une doctrine, mais une découverte scientifique. Le mot stress s'est élargi et peut être un peu dévoyé. Pour le public, le stress serait un événement, une situation psychologiquement agressive, à retentissement organique. (Loo P. Loo H. Galinowski A. 1999, 2003. P: 1. In. Google livre)

« ... En psychologie, le stress est communément rapporté à un état de tension psychique, en fait un état d'anxiété qui ne peut s'exprimer ou être reconnu comme tel et qui a souvent partie liée avec des manifestations corporelles. »

(Porte J-M. 2005. p 155)

Lazarus et Folkman en 1984 définissent le stress en tant qu'une ; « relation particulière entre la personne et l'environnement qui est évaluée par la personne

comme exigent ou dépassant ces ressources et mettant en danger son bien être». (Lang P SA. 2009. P 7)

Le stress renvoie à la fois aux "contraintes" vis à vis des événements et aux "pressions" d'une personne ou d'un objet. D'une part, le stress est considéré comme un agent ou un stimulus qui entraîne une manifestation due au stress. D'autre part, le stress n'est plus considéré comme un agent mais comme le résultat de l'action de l'agent (se sentir stressé). Ces deux positions reflètent deux orientations pour définir le stress. La première s'appuie sur des conceptions biologiques et physiologiques où le stress est considéré comme une source de nuisance, alors que la seconde, psychologique, considère le stress comme une variable relationnelle entre l'individu et la situation. La recherche sur le stress s'est également accompagnée d'une construction importante d'outils d'évaluation du stress dépendant également des modélisations (Guillet, Hermand, 2006. In Guillet L. 2014. P 1 et 2)

Selon l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, le stress est un déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face ». La pression est un trouble de l'adaptation qui survient lorsque la demande professionnelle ne permet pas à l'individu de s'ajuster par une réponse adéquate. Cette impossibilité peut être le résultat soit d'une mauvaise perception par le salarié de la réalité ou d'une réalité difficile, voire impossible à surmonter, soit d'une mauvaise perception de ses propres ressources et capacités à faire face à la situation. (Lugan JP. 2010, p 108).

## **2. Rappel historique**

Historiquement Au 19<sup>e</sup> siècle, plus précisément en 1865, Claude Bernard, physiologiste français (Rhône, 1813 - Paris, 1878), démontra l'importance de maintenir pour l'organisme une stabilité dans son milieu interne et ce, quelles que soient les agressions de l'environnement. Sans cette stabilité ou

autorégulation, le système encourt de grands dangers allant de la maladie à la mort. (Gaudreau F. 1994).

En suite, c'est en 1929 que Cannon fit l'hypothèse qu'une menace avait pour résultat une réaction de fuite ou de combat, et que cette réaction était une réaction au stress, qu'il soit physique ou sociale. Pour lui, le siège des émotions est dans le SNA (système nerveux autonome) et non dans l'activité viscérale comme le croyait James Cannon, 1929. Il s'agit en fait du système sympathique, considéré comme responsable de la mobilisation des ressources de l'organisme pour se préparer à l'action, en réaction à un danger perçus. Les idées de Cannon furent généralisées par Selye 1956, en qui on voit le fondateur de la théorie du stress. Déjà en 1953, il découvre un syndrome générale d'adaptation SGA, qui serait la réponse de l'organisme pour toute agression subie SELYE, 1936.

Selye n'utilisa le mot stress que dans les années 1950 pour signifier une réponse physiologique non spécifique à n'importe quelle agression. Sa définition du stress est : (réponse non spécifique du corps à une demande) SELYE, 1956. La théorie de Selye est d'abord physiologique. Il conclut que les réactions biologiques qu'il observe représentent la réponse du corps aux stressseurs et sont des indicateurs objectifs du stress, qu'il définit comme une réponse générale du corps aux demandes qui lui sont faites. (Plancherel B, Dumont M. 2001. P 11 et 12)

Selon Selye, est appelé le stress l'ensemble des réactions d'adaptation qui peuvent avoir des conséquences aussi bien positives (se maintenir en vie) que négatives, si elles sont trop intenses ou prolongées. Selye distinguait donc l'\*eustress\*, la bonne réponse qui permettait de survivre, et le \*distress\*, la mauvaise réaction de l'organisme. Mais, comme on ne distingue plus le bon et le mauvais cholestérol, actuellement, dans le langage courant, stress est synonyme de mauvais stress, à savoir énervement, déprime, angoisse ou surmenage.



Un nouveau pas dans la recherche sur le stress sera accompli lorsqu'on abandonner les modèles unidimensionnels, basés soit sur le stimulus, soit sur la réponse, pour un modèle interactif qui prend en compte la réaction dynamique de l'individu avec son environnement. On ne peut donc pas parler du stress isolément, mais l'on doit considérer comment l'individu perçoit le stress et la façon dont il gère toute situation stressante. Cette perspective avait déjà inspiré un courant venant de la psychologie du moi, qui introduisit le concept de coping dans la foulée des mécanismes de défense de la psychanalyse (Hann, 1977, Vaillant 1971). Pour Vaillant le coping est compris comme un comportement d'adaptation flexible et efficace qui s'oppose aux comportements mal adaptatifs ou pathologique. Il s'agit des mêmes mécanismes de défense, mais qui sont jugés mal adaptatifs lorsqu'ils évitent le conflit au lieu de le résoudre et aboutissent à une régression non nécessaire. C'est ce cependant de Lazarus que se réclament la plupart des chercheurs qui s'intéressent au stress et au coping. Reprochant à Vaillant et Haan de s'intéresser à la gestion du stress, non pas comme à un processus mais comme à une structure ou un trait de personnalité, Lazarus a introduit le modèle dit transactionnelle (Lazarus 1966). On parle alors d'une influence bidirectionnelle entre la situation et la personne. La personne peut aussi influencer la situation. Il est clair que dans une telle conception, il ne faut pas tenir compte seulement des effets à court terme, mais aussi des processus à long terme. (Plancherel B, Dumont M. 2001. p 12 et 13)

Ensuite H. LABORIT, disait que le système nerveux n'est pas fait pour s'adapter à son environnement mais pour satisfaire ses motivations dans son environnement. (Soler X. 2011, p 13)

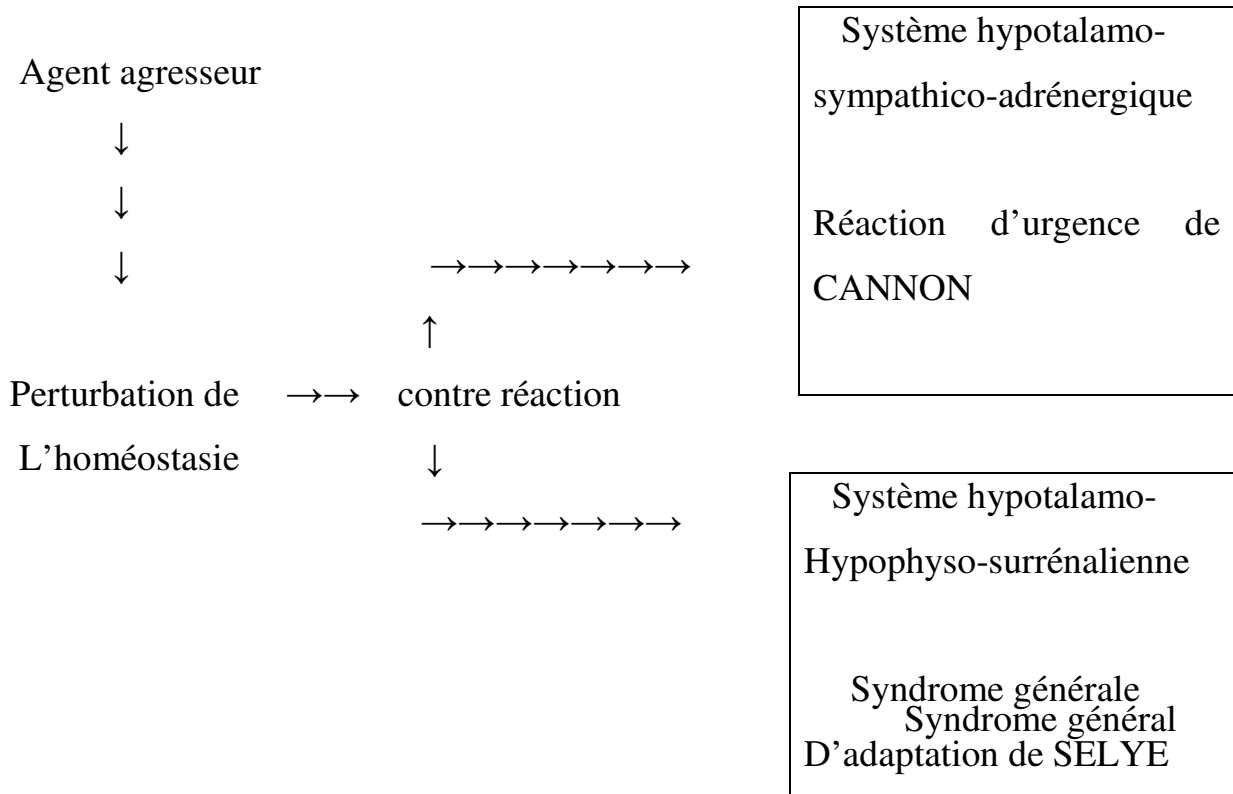
**3. Les théories du stress :****3.1. La théorie biologique :****3.1.1 Les travaux de CANONN :**

En ce début de XX<sup>ème</sup> siècle, la physiologie des émotions s'enrichissant de nouveaux concepts, arrivera à un tel point de maturité qu'elle donnera jour au concept de stress actuel.

Ainsi Claude Bernard (1813-1878), physiologiste français et théoricien de renom, considère comme l'un des fondateurs de la médecine expérimentale, connu un très large succès aux Etats-Unis avec la parution de son ouvrage princeps *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (Bernard, 1865). Parmi ses nombreux travaux, ceux sur le diabète ont mis en exergue la nécessité d'une certaine « *fixité du milieu intérieur* » qui demeure la seule condition « *d'une vie libre et indépendante* ». Il initie ainsi les réflexions d'un autre physiologiste, non moins célèbre, l'américain Walter Bradford Cannon (Galinowski et Lôo, 2003) qui nomma *homéostasie*5 cette tendance que manifeste de tout organisme, une fois son équilibre interne rompu (Rivolier, 1989, 1993). En établissant ce concept d'homéostasie comme pierre d'angle de sa théorie, Cannon (1928, 1932, 1935) fera alors de ses travaux sur les effets somatiques du stress, l'un des axes majeurs de ses recherches : « *Les réactions physiologiques coordonnées qui maintiennent la plupart des équilibres dynamiques du corps sont si complexes et si particulières aux organismes vivants qu'il a été suggéré qu'une désignation particulière soit employée pour ces réactions : celle d'homéostasie.* » (Cannon, 1932)

Dès 1915, celui-ci (Galinowski et Lôo, 2003) place l'émotion au centre de la réponse adaptative et démontre, sur base d'expérimentation animale, que lors d'une émotion violente, le système nerveux secrète un précurseur de l'adrénaline, la noradrénaline (ou sympathine) (Brossolet, 2008). Face à cette

réaction du système nerveux sympathique, le sujet réagira de diverses manières par des comportements de *fight*, *flight* ou *fright* (litt. *lutte, fuite ou frayeur*) (Guillot, 2003). (In. Parrocchetti J-P. 2011. p 21)



**Figure n° 1:** Description de la relation entre stress et homéostasie d'après Ferreri et *al.* (1997). (In. Parrocchetti J-P. 2011. p 22)

**3.1.2 Les travaux de Selye (1907-1982), le syndrome général d'adaptation (SGA) :**

Ces travaux ont pour principal centre d'intérêt, l'étude de la réaction physiologique d'un organisme soumis à un stresseur.

La conception du stress bénéficie d'une avancée majeure grâce aux travaux d'un médecin canadien d'origine hongroise Hans Selye. Ce dernier met en évidence l'une des spécificités de tout organisme vivant, le syndrome réactionnel aux agressions et la recherche d'un état homéostatique (Selye, 1936, 1946, 1950).

Selye procède à différentes expériences sur les rats auxquels il injecte diverses substances organiques plus ou moins purifiées telles que des huiles de croton, des extraits glandulaires, certains agents infectieux, etc. Il soumet également ces animaux à de nombreuses agressions (froid, radiations, etc.).

Conjointement à des réactions spécifiques telles que des effets tissulaires, Selye voit apparaître régulièrement un ou plusieurs phénomènes non spécifiques : hypertrophie des surrénales, atrophie et hémorragie du thymus, ulcérations gastriques. (Parrocchetti J-P .2011, p 22)

Il établit très vite un rapprochement avec les symptômes observés chez des patients souffrant de nombreuses affections mêlant manifestations somatiques (atonie, perte de force musculaire, etc.) et psychologiques (asthénie, troubles de l'appétit, état dépressif, etc.) (Selye, 1982)

Ces réactions aspécifiques lui permettent de faire le constat que tout agent agressif est doué du même pouvoir. En effet, selon Selye, tout organisme vivant n'échappe pas à cette règle ; lorsqu'il subit une agression remettant en jeu son équilibre interne, tant psychique que physique, il déclenchera une réponse immédiate visant à contre carrer ces effets délétères. Pour désigner cette réaction qui apparaît lors de toute confrontation à un agent stressant, Selye décrit en 1936 le Syndrome General d'Adaptation (SGA) avec une phase d'alarme, de résistance et d'épuisement (figure 2).

Les années qui suivent verront la poursuite de ses travaux (Selye, 1946, 1950) sur ce syndrome retrouve chez l'animal.

*La phase d'alarme (alarm reaction)* est aiguë et dramatique. L'organisme mobilise toutes ses ressources pour faire face à l'agression et des manifestations fonctionnelles de survie apparaissent : « l'ensemble des phénomènes généraux non spécifiques provoqués par l'exposition soudaine de l'organisme à un agent nocif, à un stimulus, à un stress, auquel cet organisme n'est adapté, ni qualitativement, ni quantitativement » (Lôo & Lôo, 1986, p. 17). Elle

correspond à l'activation des défenses de l'organisme et la mise en veille des organes considérés comme non vitaux. (Parrocchetti J-P .2011, p 23)

Selye distingue la phase de choc et la phase de contre-choc :

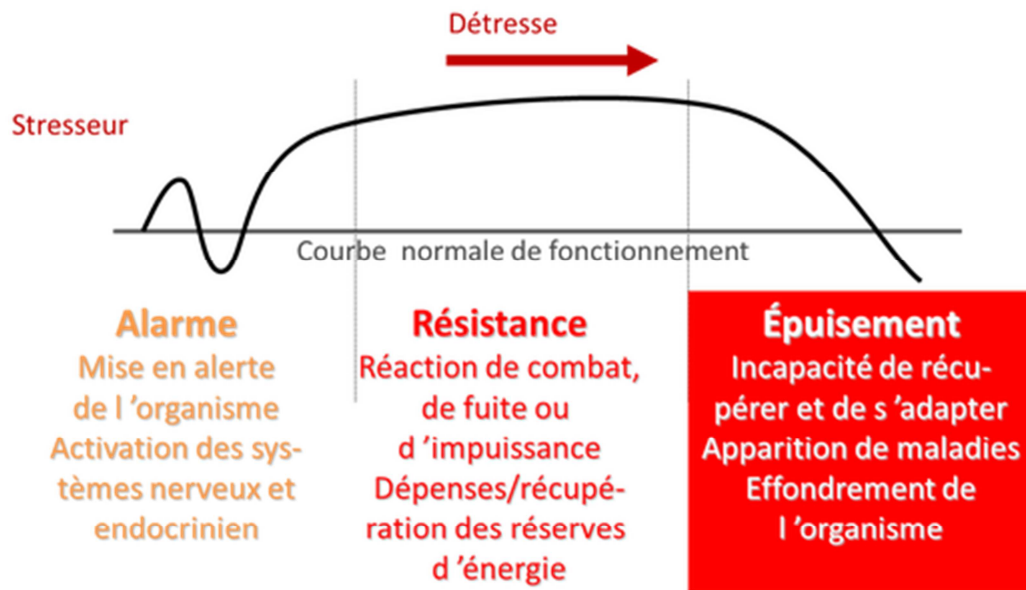
- la phase de choc (shock phase) est l'état de surprise consécutif à l'agression. Elle correspond à une multitude de « symptômes d'altération passive de l'équilibre fonctionnel », parmi lesquels on peut citer l'hypotonie musculaire, la tachycardie, l'hypothermie et une chute de la pression artérielle.
- la phase de contre-choc (countershock phase) survient lorsque l'organisme « rebondi » en s'extirpant d'une forme de stupeur par un « branle-bas » au niveau physiologique, humorale et endocrinien.

L'agression se prolongeant, l'organisme amorce alors l'entrée en phase dite de résistance (stage of résistance) ou d'adaptation, suite à la phase d'alarme, bien trop coûteuse en énergie et nocive pour l'organisme sur le long terme.

Elle correspond à « [...] *l'ensemble des réactions non spécifiques provoquées par l'exposition prolongée de l'organisme a des stimuli nocifs, auxquels il s'est adapté au cours de la réaction d'alarme* » (Lôo et Lôo, 1986, p. 17).

L'organisme, prolongeant et accentuant le travail amorcé lors de la phase de contre-choc devient dans le même temps plus fragile parce qu'expose a d'autres agents stressants.

Si toutefois les stimuli perdurent, l'agression augmente d'autant, les défenses cèdent, l'organisme entre alors dans la phase critique et ultime dite phase d'épuisement ou de décompensation (stage of exhaustion). Celle-ci correspond à « [...] *l'ensemble des réactions non spécifiques qui caractérisent le moment ou l'organisme cesse de pouvoir s'adapter au stimulus auquel il est soumis* » (Lôo et Lôo, 1986, p. 18. In Parrocchetti J-P .2011, p 22, 23 et 24)



**Figure n° 2:** Les trois phases du Syndrome General d'Adaptation (SGA) selon le modèle de Selye par *Eric Lorio*. (In Parrocchetti J-P .2011, p 25)

### 3.1.3 Intérêts et limites des travaux de Cannon et Selye :

Les travaux de Selye (1936) et de Cannon (1928, 1935) présentent l'intérêt de ne pas réduire l'agression et ses répercussions à la seule dimension émotionnelle mais considèrent les répercussions sur le corps et les modifications organiques.

Dans un premier temps, on reprochera une minimalisation pour ne pas dire une occultation des facteurs psychologiques dans la réaction au stress et le caractère non spécifique de la réponse stressante. Monat et Lazarus, (1991) confirment également qu'il n'existe pas de symptômes spécifiques du stress. Dans un deuxième temps, la généralisation des résultats de l'étude (sur les rats n'oublions pas !) s'avère particulièrement osée lorsque sont évoquées les rares conséquences psychologiques.

Si l'approche de Selye accorde peu d'intérêt aux cognitions et à l'évaluation que le sujet fait de la situation, de nombreux chercheurs tels Mason (1975) soulignent le poids des facteurs psychologiques.

De plus, le modèle de Selye n'éclaircit pas la qualité de la réaction stressante (Rivolier, 1993). De ce fait, Mason (1975) critique la position de Selye, en particulier à travers le concept de *non-specificity* physiologique de la réponse au stress. Enfin la dichotomie proposée par Selye entre *eu-stress* (le « bon » stress mobilisant les énergies positives de l'organisme avec un effet direct sur les performances) et *di-stress* (le « mauvais » stress) ajoute une confusion supplémentaire dans l'appréhension du concept (Graziani et al, 2005).

En définissant le stress comme « *toute réponse de l'organisme consécutive à toutes demandes ou sollicitations exercées sur lui* », Selye (1974) envisage avant tout le stress sous l'angle de la physiologie-biologie. Plus tard, il nuancera sa conception en supposant que le stress est une aberration, un véritable « serpent de mer » dont la quête est vouée à l'échec.

En fait, le stress relève plutôt d'une appréciation et donc d'une représentation dans laquelle intervient une grande part de subjectivité individuelle. Face à des stimuli identiques, le vécu individuel diffère selon la signification accordée à cette stimulation.

Il faut admettre que la biologie ne peut tout expliquer et reconnaître aux aspects cognitifs, psychologique et perceptif leur rôle prépondérant.

On peut également regretter que les travaux de Selye n'aient pris en compte des niveaux de stress intermédiaires, moins aigus et davantage fondus dans le quotidien du sujet, assimilables au stress chronique.

Les théories présentées ne sont que quelques exemples de travaux expliquant les Processus biologiques ou physiologiques impliqués dans la réaction de l'individu face au stress.

Depuis les premières formulations de Cannon et Selye, on constate une évolution importante de ces théories vers un domaine de recherche de plus en plus sophistiqué et pluridisciplinaire. (Parrocchetti J-P .2011, p 25, 26)

**3.2 Les modèles cognitifs du stress :****3.2.1 Le modèle des « constructions personnelles » (personal constructs) de Kelly George :**

Kelly (1955, 1963) porte une attention particulière à la façon dont l'individu donne du sens à son vécu en adaptant son mode de perception au gré des interactions avec son environnement. Elle demeure, encore, à l'heure actuelle, une théorie notable parmi les études sur la réponse de stress et nous éclaire sur les mécanismes préalables à toute évaluation cognitive (Graziani et *al*, 2004). Celle-ci devant être envisagée comme un aller-retour perpétuel, effectué par le sujet entre l'évaluation du contexte et les évaluations antérieures, bases fondatrices de sa personnalité.

Ces « construits personnels » sont donc une interprétation de la réalité s'élaborant au fur et à mesure que l'individu acquiert de l'expérience, comparant les événements en terme de différences et similitudes. Kelly reconnaît en chaque individu cette capacité scientifique d'analyse comparative des moments jalonnant son parcours de vie. La capacité de prédire et anticiper les événements sur la base de ces « construits » semble être un concept central de cette théorie dans lequel le sujet apparaît comme un acteur de son évolution, capable d'anticiper les événements et modifier son comportement en fonction des résultats (Mehran, 2006).

Cependant cette validation de résultats n'est pas uniquement tributaire de ces retours d'expériences ; les anticipations pouvant elles aussi être considérées comme *personal constructs*. Il demeure également très difficile de distinguer ce qui est de l'ordre des événements et des représentations tant le processus est en perpétuel changement. Ainsi cette capacité à comparer, prédire et anticiper s'améliore au fur et à mesure que s'enrangent les expériences (validations-invalidations, échanges avec autrui, etc.).

Cette capacité d'anticipation constitue donc la pierre d'angle de la vision de Kelly, le sujet anticipant continuellement les événements à partir de schémas



répétitifs, psychologiquement orientés et d'événements successifs auxquels il se trouve confronté, ce qui donne sens à la réalité (Graziani et *al*, 2004).

On notera deux points centraux :

- le sujet attribue du sens à la réalité à partir de schémas (*personal constructs*) d'évènements privilégiés qu'il modifiera au fur et à mesure de ses interprétations.
- Il existe une grande variabilité interindividuelle dans ces processus de sorte qu'une même situation peut être interprétée de différentes manières : chacun se centre sur un aspect, anticipe des conséquences différentes et choisit une option spécifique et personnelle. (Parrocchetti J-P. 2011. P 32)

### **3.2.2 Le modèle de l'attribution**

L'ensemble des travaux qui suppose l'existence d'une relation causale forte entre les mécanismes d'attribution et le niveau de *stress perçu*, de même que les affects négatifs, est généralement regroupé sous la dénomination de théorie de l'attribution (Abramson et *al*, 1989 ; Alloy et *al*, 1990). On doit à Seligman (Abramson et *al*, 1978) la théorie de l'*Attribution causale* adaptant à l'homme le concept de *learned helplessness* (impuissance apprise ou résignation acquise) issue de l'expérimentation animale (Maier et Seligman, 1976). Celui-ci constate une grande variété interindividuelle dans les réponses aux évènements jugés incontrôlables, supposés source de stress. En effet, l'état d'impuissance apprise (ou de résignation acquise), associé à des manifestations anxieuses, semble particulièrement manifeste chez les personnes fournissant des explications globales et stables sur les évènements. Les individus caractérisés par un style dit *interne* seraient plus enclins à subir une atteinte de l'estime de soi (Seligman, 1975).

Par ailleurs, cette théorie dite de l'*Attribution causale* semble chez Seligman et bien d'autres (Weiner et *al.*, 1971 ; Weiner, 1974, 1979; Collins, 1974 ; Seligman et Miller, 1979 ; Lefcourt, 1982 ; Claes, 1981 ; Jellison et Green,

1981 ; Deschamps et Clemence, 1987, 1990, 2000) avoir fait l'objet d'un syncrétisme avec celle du *locus of control* (Rotter, 1954) susceptible d'être préjudiciable à la bonne compréhension du phénomène (Dubois, 1994). Pour Beauvois (Beauvois, 1984 ; Beauvois et Le Poutier, 1986, Beauvois et Dubois, 1988) les *attributions causales* concernent essentiellement des comportements et des états émotionnels spécifiques, alors que pour le *locus of control* il s'agit souvent des catégories de renforcements, indépendantes d'une situation précise. (Parrocchetti J-P. 2011. P 36)

### **3.2.3. Le modèle cognitif de Beck**

Ce modèle cognitif prend comme point de départ les travaux sur la dépression puis s'étend à d'autres pathologies (Fontaine et Wilmotte, 1981). Il considère que l'individu souffrant sera particulièrement sensible à des stimuli internes et externes qui activeront des schémas cognitifs latents. Une fois stimulés, ces schémas se substitueront aux schémas classiques qui contribueront à fournir une vision altérée de la situation. Ces schémas de pensée structureront progressivement les réponses affectives du sujet et son rapport au monde. Ainsi tout stimuli externe dont la teneur affective avoisine celle qui a participé à l'élaboration de ces schémas sera susceptible d'être reconnu par le sujet qui y reste particulièrement sensible (perte, atteinte à son domaine personnelle, etc.). Beck, en l'absence d'une théorisation cognitive de la mémoire suffisamment élaborée, considère ces schémas comme autant de représentations d'expériences antérieures (règles, habitus, postulats silencieux, croyances, etc.) servant à coder, trier, filtrer les stimuli (externes et internes) et la réponse appropriée à émettre (Fontaine et Fontaine, 2007. (In. Parrocchetti J-P. 2011. P 40,41)

Ces schémas de pensée construisent donc une représentation de la réalité à travers la transformation de données brutes en cognitions conformes. L'origine de ces systèmes de pensée s'ancre dans l'histoire du sujet et permet de mieux appréhender l'aspect périodique de la survenue de rechutes. L'influence de ces

schémas de pensées, minime et ponctuelle, devient particulièrement virulente lorsque les fonctions cognitives se trouvent altérées notamment dans la dépression et certains états paranoïdes. Une fois activés, ces *postulats silencieux* demeureront actifs et autonomes en l'absence de stimuli, d'où leur grande résistance aux traitements.

Le modèle de Beck s'inscrit dans une démarche qui se veut phénoménologique, les processus inconscients seront donc abordés par une observation rigoureuse. Bien que celui-ci considère les éléments passés comme importants, il s'agit de traiter le sujet dans « l'ici et maintenant » à l'instar de la tradition comportementaliste.

On pourrait émettre l'hypothèse que ce modèle (comme celui analytique) conserve une méfiance vis-à-vis des déclarations auto descriptives du sujet, considérant qu'il existe une analyse individuelle plus pertinente pour accéder à la compréhension du fonctionnement de l'individu. (In. Parrocchetti J-P. 2011. p 41, 42)

Cette théorie s'articule autour de 4 grands axes (Bedrosian et Beck, 1980) :

- L'individu se construit une réalité à partir de perceptions et d'interprétations propres
- Ces interprétations ont pour base des processus cognitifs considérés comme faillibles
- On peut influencer sur les croyances du sujet
- C'est par un apprentissage comportemental et non par le discours (c'est là que réside la scission avec les modèles classiques analytiques) que on pourra tenter de modifier les schémas erronés, dans la pure tradition béhavioriste. Le mécanisme pathologique du traitement de l'information est nommé « processus cognitif » et utilise plusieurs biais, longuement repris par les théories cognitives parmi lesquels on peut citer :
- *L'inférence arbitraire* : tirer des conclusions sans preuve et sans tenir compte des faits

- *L'abstraction sélective* : se centrer sur un détail et perdre de vue l'ensemble
- *La sur généralisation* : extraire une règle à partir d'un événement puis son application à des événements qui ne sont pas semblables
- *L'amplification* : exagérer les implications d'une situation ou d'un comportement
- *La maximalisation et la minimalisation* : attribuer une plus grande valeur aux échecs ou aux événements négatifs et à dévaloriser les réussites et les situations heureuses
- *La personnalisation* : surestimer les relations entre les événements défavorables et l'individu.

Ces processus ont pour conséquence la production *d'événements cognitifs* (pensée automatique, monologue intérieur, pensée dichotomique, etc.) représentant la « voie royale » d'accès à la conscience du sujet.

Dans ce modèle, la pathologie (dont le *stress*) est donc appréhendée comme une distorsion, une maladie du traitement de l'information dans laquelle l'individu se retrouve soumis à des schémas négatifs de pensée, figés et inappropriés, générant affects et comportements synchrones. Ces schémas de pensée connaîtront un auto-renforcement relayé par le prisme des informations congruentes (Beck, 1974 ; Beck et Emery, 1985). (In. Parrocchetti J-P. 2011. P 41, 42)

L'approche de Beck (1979) envisage l'analyse et l'interprétation des informations externes, au travers de structures profondes inconscientes : les schémas représentant l'expérience du sujet. Ces processus fournissent donc une définition du soi et du monde constituant une véritable mémoire dynamique qui influera sur l'information future, ouvrant l'accès à sa propre réalité. Activés par des événements spécifiques, ils orienteront l'information (cf. biais cognitifs) de façon à la rendre congruente.

Face à une situation potentiellement dangereuse et stressante, l'individu éprouvera une anxiété et un besoin irrésistible d'agir (par affrontement direct ou par la fuite). Cette nécessité d'action dirigée dite « *inclinaison comportementale* », associée à des émotions, est la conséquence de la représentation de la situation construite par l'individu. Selon Graziani et *al.* (2004), cette notion demeure centrale pour qui veut saisir la réaction face au stress. Si le niveau d'excitabilité engendré par l'événement (*arousal*) ne peut se diluer dans un passage à l'acte, il y a risque que l'individu ressente du stress.

Beck (1984) émet l'hypothèse que chaque sujet possède des régions cérébrales particulièrement sensibles au stress. Pour peu qu'une situation active l'une de ces aires, l'individu réagira sur un mode à la fois cognitif et comportemental. Alors que dans une situation classique, cette même réponse demeure adaptée, il en va autrement lorsque l'individu considère qu'il existe un risque vital.

Les schémas cognitifs idiosyncrasiques deviennent vite inadaptés, la mobilisation comportementale et affective s'éternise et engendre un renforcement de ces mêmes schémas en sélectionnant les informations congruentes.

Les événements traumatiques conduiront à une hyperactivité de ces schémas et même si on constate une grande variabilité interindividuelle, le risque demeure l'emballement du système. (In. Parrocchetti J-P. 2011. p 42, 43)

Car une fois activés, ceux-ci pourront fonctionner indépendamment de toute stimulation sous forme de raisonnements stéréotypés entraînant une distorsion de la réalité pouvant évoluer en syndrome. Beck décrit les trois principaux effets de cette hyperactivité des schémas idiosyncrasiques :

- Le syndrome *d'hostilité* : tendance à interpréter tout événement comme hostile et conduisant à la mobilisation de coping inadéquats.
- Le syndrome de *peur/anxiété* : tendance à interpréter les situations neutres comme dangereuses. Hyper vigilance, évitement et fuite.

- Le syndrome *dépressif* : tendance à évaluer les situations en termes de perte, défaite et frustration, attitude négative envers soi-même, le futur et les évènements externes.

Prévalence du retrait et de l'isolement mobilisant des stratégies négatives de renonciation, de passivité etc.

On saisira d'autant mieux le rôle de ces schémas dans l'interprétation du caractère stressant de la situation. Face au stress, l'individu sera engagé dans un processus actif et continu intégrant analyse, interprétations et évaluations d'une situation externe ainsi que les risques, coûts et avantages supposés de la réponse. En ce sens, Beck (1984) s'inspire du modèle de Lazarus (1984) et de la théorie des constructions personnelles de Kelly (1963). (Parrocchetti J-P. 2011. P 43, 44)

### **3.3 Le modèle fondateur dit « transactionnel » du stress et du coping (Lazarus et Folkman, 1984) :**

Le modèle transactionnel du stress et du coping de Folkman et Lazarus (1984) a pour objet la compréhension et l'explication des conduites d'ajustement individuelles a des situations stressantes (ou problématiques) en se centrant sur les processus psychologiques mis en œuvre par l'individu (Rolland, 1999). Le stress est ici envisagé « [...] *comme éprouvant ou excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être* » (Lazarus et al, 1984, p. 19).

Cette approche considère que le stress ne dépend pas de la situation ou des individus seuls, mais bien des conséquences des interactions entre le sujet et son environnement, l'un et l'autre s'influencent réciproquement. Cette approche met particulièrement en évidence l'existence de deux processus médiateurs qui influent sur cette transaction individu-environnement : l'évaluation cognitive et le coping (Folkman et al, 1986). On peut considérer qu'il s'agit d'une forme adaptation des modeles classiques de Cannon (1928, 1935) et celui de Selye (1956) au stress psychologique. Cette approche considère qu'il n'existe pas d'évaluation objective de la situation, du stressleur et de ses propres ressources

mais bien une perception subjective des conditions aversives et des capacités de coping dont dispose l'individu. Aussi assistons-nous progressivement à une évolution de la notion d'événement stressant objectif à celle de *stress perçu* (Amiel-Lebigre, 1996 ; Cohen et Williamson, 1988). Selon Rivolier (1989), le stress ne peut être défini par un stimulus, la vulnérabilité individuelle doit être prise en compte dans l'interaction avec l'agent aversif.

De la même façon, on ne peut expliquer le stress par la réponse, celle-ci n'existant qu'en référence à un stimulus, c'est donc bien la relation stimulus-réponse qui définit le stress :

« [...] *C'est cette relation, toujours changeante, qui détermine les conditions d'apparition des conséquences du stress* » (Rivolier, 1989, p. 88). (In. Parrocchetti J-P. 2011. P 51)

Pour Lazarus (1995), le stress doit être envisagé comme un processus transactionnel caractérisant les interactions individu-environnement, le coping et la simultanéité des changements survenant dans le processus d'évaluation. Ainsi, ce modèle se focalise sur la façon dont l'individu construit cognitivement la perception d'une situation stressante (*stress perçu*), analyse sa capacité de faire face (contrôle perçu) et met en place des stratégies de coping.

Deux processus médiateurs affectent cette transaction entre l'environnement et l'individu, influencés à la fois par les caractéristiques individuelles, les contraintes et les caractéristiques environnementales :

- l'évaluation cognitive primaire et secondaire.
- le coping qui fera l'objet d'un développement spécifique.

L'évaluation cognitive de la situation stressante se décompose en deux temps (Lazarus et al, 1986).

Lors de l'évaluation *primaire*, instantanée et quasi automatique, le sujet, à partir des premiers indices estimera si la situation revêt un caractère de perte, de menace ou bien de défi. L'individu évaluera la nature et le sens de l'événement ainsi que ses conséquences en termes d'équilibre et de bien-être. Les cognitions

et émotions spécifiques seront tributaires de la façon de percevoir la situation potentiellement aversive, sachant qu'un même événement pourra être appréhendé comme :

- une perte (affective, matérielle, corporelle etc.) qui s'accompagne de tristesse, de honte ou de colère
- une menace associée à de l'anxiété et de la peur
- un défi, source d'excitation, de fierté et de joie.

Lors de l'évaluation *secondaire*, un inventaire des ressources disponibles permettant d'affronter le stressor (coping) est réalisé. Le sujet peut envisager un panel de réponses potentielles qu'il comparera et sélectionnera (recherche d'informations pertinentes, établissement d'un plan d'action, demander aide ou/et conseil, expression des émotions, évitement le problème, distraction, sous-estimation de la situation etc.). De manière globale, le sujet estimant disposer de ressources suffisantes pour contrôler la situation privilégiera des stratégies visant à affronter volontairement les obstacles (*coping centré sur le problème*) alors que sujet croyant ne pas pouvoir la maîtriser tentera de modifier les conséquences du stress sur sa propre personne (physiologiques, cognitives, émotionnelles).

Ces deux processus se déroulent dans un laps de temps très bref s'associant à un flot d'émotions qui, par feed-back, influenceront à leur tour les évaluations cognitives. De manière itérative, ces réévaluations perdureront tant que la situation sera jugée stressante.

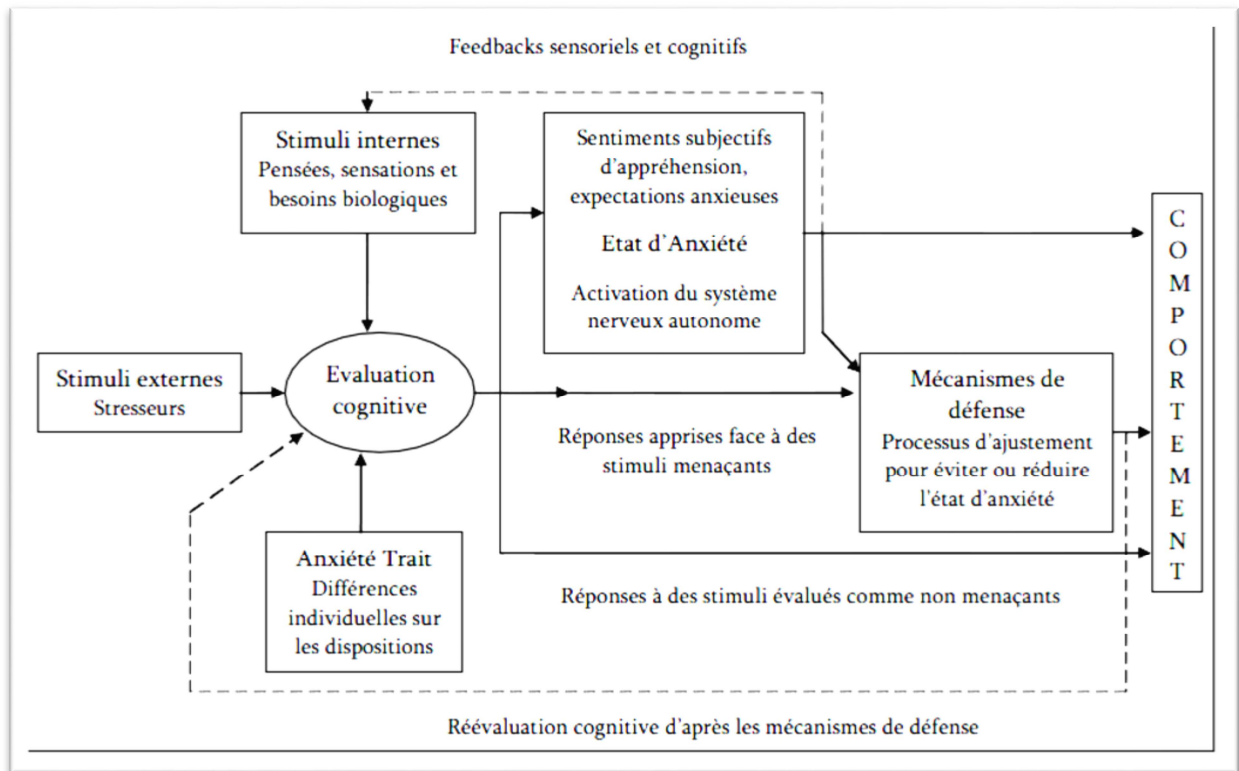
Il convient de rappeler que Lazarus (1984) a défini deux types d'évaluation supplémentaires ; les évaluations sans importance et les évaluations bénignes et/ou positives. (Parrocchetti J-P. 2011. P 51,52)

### **3.4 Théorie du trait et de l'état d'anxiété de Spielberger (1966) :**

Spielberger « propose de distinguer le trait d'anxiété, en tant que tendance individuelle, de l'état d'anxiété, en tant que réaction émotionnelle



*contextualisée et ponctuelle* » (Marcel J. 2010, p. 41). Il propose alors la « *Trait-State Theory of Anxiety* » (Spielberger, 1966). Cette théorie s'appuie sur une série d'études dans des situations de la vie quotidienne. Cette distinction du trait de l'état d'anxiété permet de définir le trait comme un aspect stable de la personnalité de l'individu et l'état comme un aspect inconstant et éphémère de l'humeur. Spielberger (1966), exprime le trait d'anxiété comme « *une motivation ou une caractéristique comportementale acquise qui prédispose un individu à percevoir un large éventail de situations objectivement non dangereuses comme menaçantes et à répondre par une anxiété d'intensité disproportionnée par rapport au danger objectif* » (Spielberger C. D., 1966, p. 17). Il caractérise l'état comme étant « *caractérisé par des sentiments subjectifs et conscients d'appréhension et de tension associés à une activation du système nerveux autonome* » (Op. cit. p. 17). Cette théorie repose sur l'existence de six hypothèses (Spielberger, 1966 ; cité dans Martens, Vealey & Burton, 1990, p. 14). Ces six hypothèses sont modélisées dans la Figure 2 (Op. cit. p. 44 ; d'après Spielberger, 1966 ; modélisation proposée par Martens, Vealey & Burton, 1990, p. 15). (In. Convard C. 2013. P 23)



**Figure n° 3:** Trait-State Theory of Anxiety selon Spielberger (1966) (Convard C. 2013 p: 24)

D'après la figure 3, l'anxiété-trait est donc une entité assez stable et pérenne de la personnalité. D'un autre côté, l'anxiété-trait correspond aussi à une attitude des individus à percevoir subjectivement des situations potentiellement anxiogènes comme réellement dangereuses, et provoquant une perception d'un danger imminent. Comme le dit Lourel, *«L'anxiété-état peut jouer un rôle modérateur dans la transaction entre le sujet et son environnement ou la maladie. Dans cette perspective, elle permet une "anticipation situationnelle" à caractère probabiliste ou approximatif. Cette anticipation a pour but de pallier aux aspects incontrôlables et imprévisibles de l'environnement physique et social »* (Lourel, 2006, p. 10). En allant plus loin, il apparaît que la *« Trait-State Theory of Anxiety »* évoque le caractère intra-individuel de l'anxiété. Je rejoins ainsi l'avis de Marcel : *« Cette théorie a pour objectif principal d'analyser la variabilité individuelle en accordant une place centrale aux caractéristiques dispositionnelles et aux stimuli internes. Sur la base de cette théorie et*

notamment dans le but de la confirmer, Spielberger, Gorsuch et Lushene (1970) construisent le “*State Trait Anxiety Inventory*” (STAI) » (Marcel J. 2010, p. 44). Convard va donc maintenant développer le questionnaire STAI. Il note aussi que dans le domaine sportif, la théorie « *State Trait Anxiety Inventory* » a été reprise par Anshel et ses collaborateurs (1991). (Convard C. 2013 p 24)

## **4. L’individu en situation de stress**

### **4.1 Les réactions biologiques :**

Sans entrer dans les détails qui relèveraient d’un discours et d’une audition de médecine ou de biologistes, il nous faut quand même expliquer les actions globales observées lors des situations de stress, et les circuits mis en jeu. Pourquoi ? Pour éviter d’employer certains mots comme « adrénaline » à tort et à travers, et parce que faire fonctionner correctement une voiture, c’est aussi savoir qu’elle utilise une source d’énergie, un accélérateur, des freins, etc. (Hoareau D. 2001. P 137)

#### **4.1.1. Les actions hormonales générales :**

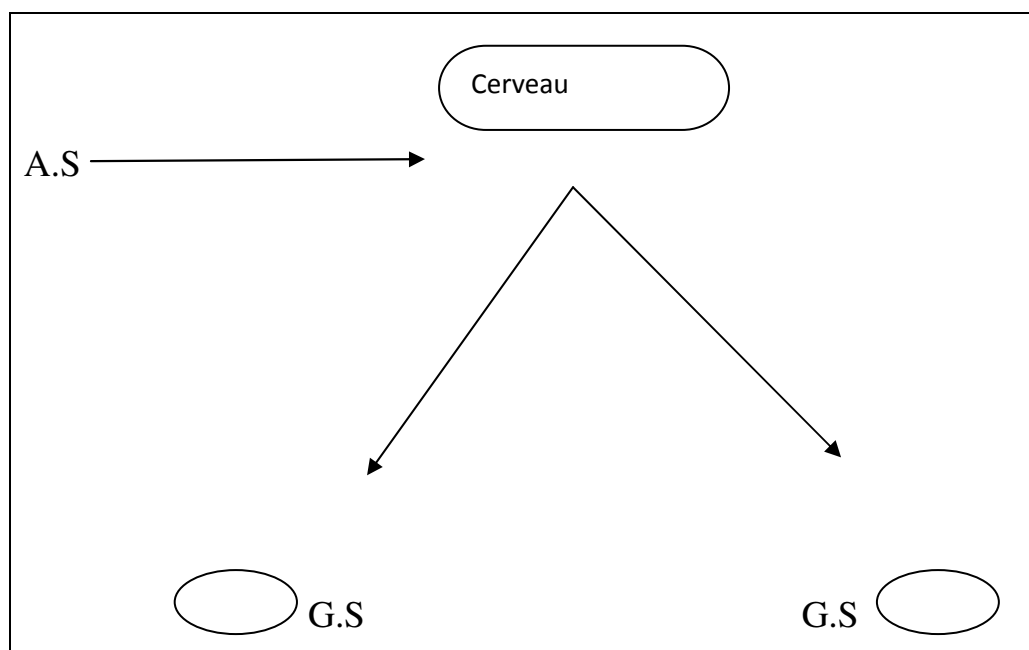
Elles se divisent en deux catégories :

- Celles qui ont un rôle activateur : il y a activation des circuits relatifs à la vigilance, à l’état d’alerte, entraînant en périphérie une redistribution préférentielle de l’oxygène et des nutriments énergétique vers les zones du corps qui le nécessitent (essentiellement cerveau et muscles).
- Celles qui ont un rôle inhibiteur : il y a diminution de l’activité des fonctions végétatives, notamment la sexualité, les fonctions digestives et les fonctions immunitaires (défense de l’organisme). (Hoareau D. 2001. p 137)

**4.1.2. Les circuits biologiques mis en jeu :**

Ces actions globales sont sous-tendues par des circuits biologiques que nous distinguerons entre axes essentiels et axes secondaires, les deux axes essentiels, à localisation cérébrale et périphérique, sont représentés par :

- L'axe ou système nerveux sympathique autonome (SNSA) ou adrénergique. Il est responsable de la sécrétion d'adrénaline et de noradrénaline. C'est le premier système mis en jeu, le plus rapide lors de la phase d'alarme. La libération d'adrénaline entraîne une accélération du rythme cardiaque, une élévation de la pression artérielle, et par voie de conséquence une diffusion plus rapide de l'oxygène en direction à la fois du cerveau et des muscles. Ces deux récepteurs sont en effet privilégiés, du fait de leur rôle fondamental dans les réactions aux stressseurs, car ils assurent la réflexion et l'action.
- L'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien (HHS), qui aboutit à la libération du cortisol, hormone principale de cet axe. Elle n'est rien d'autre que notre « cortisone » naturelle. Ainsi, adrénaline et cortisol se conjuguent pour apporter oxygène et nutriments aux deux organes qui en ont le plus besoin dans les situations de stress. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un double système libérateur d'énergie. (Hoareau D. 2001. p 138, 139)



**Figure n° 4** : les sécrétions hormonales au cours du stress

Tout agent stressant (A.S) est analysé par le cerveau qui donne l'ordre aux glandes surrénales (G.S) appelées ainsi parce que situées sur les reins, de sécréter adrénaline et cortisol.

**EFFETS DE L'ADRENALINE** : augmentation de la circulation de l'oxygène en direction du cerveau et des muscles.

**EFFETS DU CORTISOL** : augmentation de l'apport en « sucres » en direction du cerveau et des muscles.

En plus de ces deux circuits principaux, il existe d'autres systèmes à localisation purement cérébrale, activés par le stress, et permettant la libération d'autres médiateurs chimiques :

- Le système dopaminergique, lié à la sécrétion de dopamine, jouant un rôle dans les processus cognitifs (apprentissage),
- Le système limbique, jouant un rôle dans le rappel mnésique et l'analyse émotionnelle de l'information concernant le stresser (émotions),
- Le système du noyau arqué, produisant des opioïdes (endorphines),

- Enfin : prolactine, sérotonine, hormone de croissance, etc. font aussi partie de la panoplie hormonale du stress. (Hoareau D. 2001. p 139, 140)

La sécrétion d'endorphines, c'est-à-dire pour simplifier notre morphine naturelle, se fait (tout à fait légalement, soyez rassurés !) En certaines circonstances, comme lors de séances d'acupuncture, ou la piqure de points précis active leur sécrétion et entraîne une diminution des douleurs accompagnée d'un état relaxation.

Autre exemple de sécrétion endorphinique : il est classique d'observer une attirance pour les aliments sucrés et notamment le chocolat, en situation de stress. Notre organisme nous pousse consommer ces aliments ce qui aura pour effet d'augmenter la sécrétion d'endorphines, à visée relaxante .Malheureusement l'effet est de courte durée, et impose d'y retourner d'où...la prise de poids !

Enfin, la pratique des activités sportives intensives aboutit à la libération d'endorphines dont le but est de rendre supportable la pratique même du sport : qui n'a pas entendu parler des «accros de jogging » L'accros de jogging est de fort méchante humeur lorsqu'il n'à pas pu faire son sport favori qui lui aurait permis d'avoir sa «dose» d'endorphines.

Il faut bien garder à l'esprit que tous ces systèmes sont interdépendant, reliés par de multiples connexions et influent les uns sur les autres, de façon variable d'un sujet à l'autre. Ce qui explique les différences visibles par exemple entre ce que le stress fait manger et ceux à qui il coupe plutôt l'appétit. (Hoareau D. 2001. p 140, 141)

### **4.2. Les réactions émotionnelles**

La réaction de stress est d'autant plus importante que l'émotion engendrée par cet événement est plus forte. (Dantzer).

- **L'émotion peut donc être considérée comme un facteur modificateur d'une situation :**

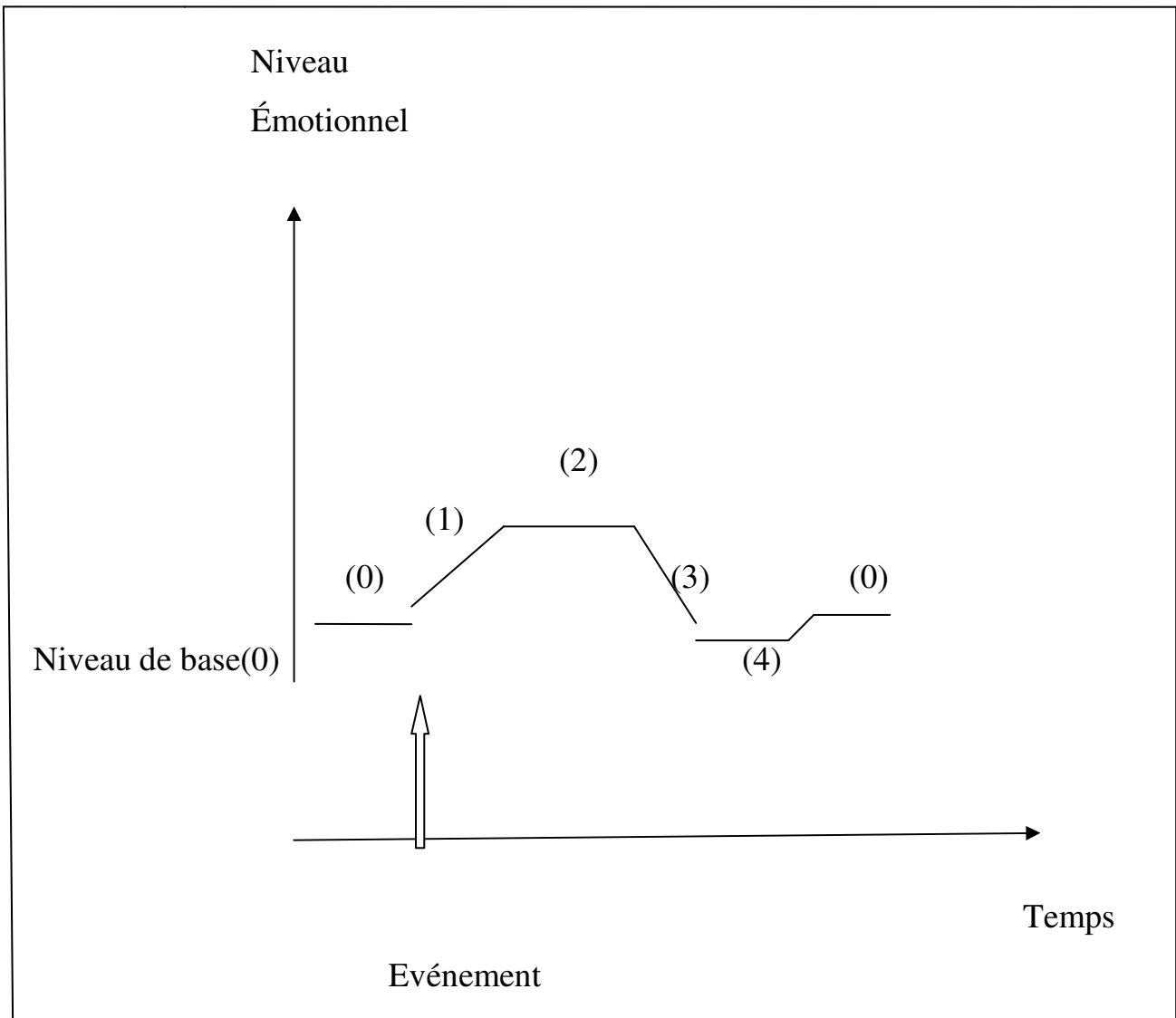
Cette pondération peut se faire de façon positive ou négative. Selon CHALVIN, l'histoire naturelle d'une émotion passe par 4 phases : Charge, tension, décharge, relaxation.

Cette histoire naturelle peut très bien être interrompue à une de ces étapes, plus particulièrement au moment de la décharge qui ne se produit pas. Il est bien connu que dans le milieu du travail, notamment en France, il n'est pas de bon ton montré ses émotions...

Cette non décharge entraîne un stockage de l'émotion, sauf malheureusement dans le cas de la joie. Si les circonstances qui ont engendré cette émotion se renouvellent sans décharge émotionnelle adéquate, il y aura accumulation de celle-ci, préjudiciable au sujet. Jusqu'au moment où cette rétention ne sera plus possible, et la décharge sera alors explosive et sans commune relation avec l'événement déclencheur.

Chaque individu possède de son propre rythme émotionnel qu'il import de respecter. Certaines situations peuvent nécessiter un simple report ou décalage de la décharge émotionnelle. Par exemple la colère retenue pour des raisons de savoir-vivre, et expulsée dans un autre domaine (pratique d'un sport, etc.). (Hoareau D. 2001. p 145)

Certain sujets sont incapables de reconnaître et de verbaliser toutes émotions. A l'encontre, il existe des sujets qui ressentent et expriment rapidement et bruyamment leurs émotions, notamment la colère.



- (0)=niveau émotionnel de base
- (1)=phase de mise sous tension
- (2)=phase de charge
- (3)=phase de décharge
- (4)=phase de relaxation

Figure n° 5 : résumé de la séquence émotionnelle. (Hoareau D. 2001. p 146)



Si les émotions sont le plus souvent ressenties consciemment, leur influence sur le stress reste majoritairement inconsciente, et donc peut-être encore plus active. Ce rôle des émotions est fondamental dans l'appréciation, le vécu et l'évolution d'une situation.

A l'inverse de l'action des stressseurs physiques (coup de bâton, virus, bruit, etc.), qui sont parfaitement conscients et de durée brève en général, le stress émotionnel est plutôt chronique, au travers d'une situation d'apparence calme, mais génératrice d'éléments mal acceptés, et à terme de conséquences néfastes. (Hoareau D. 2001. p 146)

L'émotion libérée engendre une force bien supérieure à celle de la logique rationnelle : elle dirige clairement ou en sous-marin les comportements, et selon sa nature bénéfique ou non pour le sujet, elle l'amène à vivre plus ou moins confortablement une situation et à prendre des décisions favorables ou non pour lui-même.

L'émotion a ceci de paradoxal qu'elle peut-être tout aussi bien le moteur du changement que son frein.

L'enthousiasme d'une équipe à l'idée enfin réalisée d'une modernisation des matériels et des locaux permettra un apprentissage facilité des nouvelles techniques qui seront ainsi apportées à cette occasion. A l'inverse, l'enthousiasme d'une autre équipe qui trouve une nouvelle cohésion à défendre ses intérêts contre un projet jugé défavorable, provoquera les effets contraires. Et pourtant, il s'agit à peu de choses près de la même émotion. (Hoareau D. 2001. p 147)

- **On peut diviser les émotions en deux catégories :**
  - Les émotions positives : joie, fierté, soulagement, amour. Elles ont rôle soit de soutien dans les situations stressantes, soit même d'interruption de celles-ci, soit de restauration des ressources.

- Les émotions négatives : colère, peur, effroi, anxiété, honte, culpabilité. Elles augmentent l'intensité des réactions de stress.

IL est onc fondamental de connaitre l'état émotionnel dans l'analyse d'une situation de stress. (Hoareau D 2001, p 147)

**Tableau n° 1:** résumé des différentes émotions

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positives : joie, fierté, soulagement, amour, etc.</li> </ul> <div style="margin-left: 40px;"> <p>Rôle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Soutien dans le stress</li> <li>→ interruption du stress</li> <li>→ Restauration des ressources</li> </ul> </div>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Négatives : colère, anxiété, honte, peur, effroi, etc.</li> </ul> <p>Rôle → augmentation de l'intensité du stress</p>

- **Comment gérer ses émotions dans la relation**

Selon Hoareau (2001) in envisage ces couples d'émotions : colère- peur, joie-tristesse, violence- tolérance, déplaise, et deux aspects qui caractérisent nos émotions : la raison et la passion. (Hoareau D. 2001. p 148)

Notre équilibre rationnel et nos capacités de créativité dépendront de l'équilibre entre passion et raison. De cet équilibre, la volonté, pourra exercer sa pleine efficacité dans deux directions possibles :

- Soit maintenir le cap contre les difficultés rencontrée,
- Soit, au contraire, pour renoncer quand l'objectif devient inaccessible. (Hoareau D. 2001. p 153)

### 4.3. Les réactions comportementales

A la suite des travaux des biologistes, deux auteurs, ROSENMAN et FRIEDMANN suivis par d'autres, ont proposé une classification des « personnalités du stress ». Et ceci présente un double intérêt :

- Déterminer de véritables terrains individuels avec leur façon propre de stresser, donc une typologie qui permette un certain degré de prédictibilité comportementale d'une part,
- Et trouver un lien et un certain degré de prévision entre conséquences biologiques du stress et conséquences pathologique, c'est-à-dire : selon les décharges hormonales que l'on vit en situation de stress, quels sont les risques pour notre santé ?

La toute première classification discriminait un groupe de personnes parmi la population étudiée :

- Le type **A**, dont la particularité biologique est d'utiliser préférentiellement son système adrénérgique en situation de stress, donnant alors une personnalité extravertie, hyperactive et ayant sur le plan santé une prédisposition aux maladies cardio-vasculaires.

Puis, cette approche s'est enrichie de deux autres catégories :

- Le type **C**, utilisant préférentiellement le système du cortisol, introverti et passif, et paraissant fragile sur le plan immunitaire, digestif.
- Le type **B**, groupe intermédiaire ayant à priori une bonne gestion du stress, avec des réponses équilibrées dans tous les domaines. (Hoareau D. 2001. p 155)

L'expérience a montré depuis qu'on ne peut résumer à seulement trois catégories les différentes personnalités, parce que :

- rare sont les individus « purs » dans un type donné : ce sont souvent des sujets majoritairement d'un type mais avec des touches des autres types,
- la catégorie **B** regroupe en fait plusieurs sous-types.

Aussi, peut-on proposer une classification un peu différente

Tout d'abord, il semble préférable de parler de réponses comportementales plutôt que de personnalité, les caractéristiques retenues étant incomplètes pour couvrir suffisamment de facettes d'une personnalité. D'autre part, il paraît plus juste d'avoir une approche dynamique et comportementale de situations stressantes dans la mesure où il s'agit d'analyser actions et réactions. (Hoareau D. 2001. P 155, 156)

### 5. Les facteurs de stress

#### 5.1. Le modèle de Karasek :

Pour le chercheur américain Robert Karasek<sup>2</sup>, trois facteurs exogènes sont à l'origine du stress:

- les exigences du travail (les contraintes au niveau du temps et des résultats à fournir)
- le manque d'autonomie (la capacité à décider, autrement dit la marge de manœuvre dans l'accomplissement des tâches, la possibilité d'apporter une touche personnelle à son activité, d'utiliser pleinement ses qualifications)
- la faiblesse du soutien social (de la part des collègues, des supérieurs hiérarchiques et de l'entourage familial). (Lugan. J. P. 2010, p 108)

#### 5.2. Les causes biologiques du stress :

Le stress peut trouver son origine dans la façon même dont le corps réagit à l'alimentation ou à l'environnement. Par exemple, les facteurs biologiques du stress incluent:

- Manque d'exercice physique, pas assez de sport
- Alimentation peu équilibrée: manque de vitamines, trop de café
- Réaction allergique à certains aliments
- Changements biologiques tels que la puberté, la ménopause, la vieillesse ou la grossesse
- Déséquilibres chimiques dans votre corps. (réduisez. 2017. in. [www.stressanxiete.fr](http://www.stressanxiete.fr))

### 5.3. Les causes socioculturelles du stress :

Le stress peut être causé par toute une série de pressions sociales et culturelles comme:

- Changement de situation sociale ou changement dans votre quotidien (perte de votre mari ou femme, changement d'emploi, mariage, vacances)
- Pression pour se conformer aux règles au sein d'un groupe ou dans votre travail, en particulier lorsque le comportement exigé n'est pas celui que vous adoptez habituellement (par exemple lorsqu'on exige de vous d'avoir un comportement très ouvert ou extraverti alors que vous êtes timide)
- Manque de soutien de vos proches, pas de moment de détente, manque d'écoute de la part de vos amis
- Pression au travail avec des objectifs difficiles à atteindre, chômage, peu d'activités sociales (comportement casanier, peu de loisirs). (réduisez. 2017. in [www.stressanxiete.fr](http://www.stressanxiete.fr))

### 5.4. Les causes psycho-dynamiques du stress :

Le terme psycho-dynamique fait référence aux pensées et sentiments qui ont grandi et évolué dans votre inconscient depuis votre enfance. La façon dont vous avez pris à surmonter ou éviter certaines difficultés quand vous étiez enfant est encore présente dans vos actions d'aujourd'hui. Les causes psychodynamiques du stress peuvent inclure:

- Des problèmes hérités de votre enfance que vous n'avez pas encore résolu

- Avoir à faire face à des situations qui vous rappellent des événements stressants de votre enfance
- Manque de confiance en soi
- Etre sur la défensive sans réelle raison apparente lorsque votre estime de soi est menacée. (réduisez. 2017. In. [www.stressanxiete.fr](http://www.stressanxiete.fr))

### 5.5. Les causes rationnelles du stress :

Notre esprit tente en permanence d'évaluer et d'interpréter le monde qui nous entoure. Un événement particulier peut être interprété de plusieurs manières différentes et cette interprétation peut influencer le niveau de stress que nous ressentons.

- La façon dont nous évaluons les conséquences de certaines actions ou certains événements peut avoir une influence positive ou négative sur notre stress. Si la perception qu'un danger ou qu'une menace sont bien réels, les effets du stress sont positifs car ils nous mettent en alerte. A l'inverse, si il n'y a rien craindre des conséquences d'un événement particulier, le stress aura un impact négatif car il se fonde sur des raisons injustifiées.
- Se fixer soi-même des objectifs trop élevés ou inatteignables qui provoqueront un stress inutile (et une déception certaine)
- Mal interpréter les actions de son entourage
- Ne pas être capable de surmonter certaines situations, comme par exemple ne pas avoir une approche rationnelle pour résoudre ses problèmes. (réduisez. 2017. in.[www.stressanxiete.fr](http://www.stressanxiete.fr))

### 5.6. Les causes du stress au quotidien :

La façon dont nous réagissons aux épreuves de la vie (petites ou grandes) varie grandement entre les individus, même dans des situations qui peuvent paraître similaires. Par exemple, quelqu'un peut trouver une situation très stressante tandis qu'une autre la trouvera divertissante ou amusante. Chaque réaction est

unique. Par conséquent, il existe de nombreuses événements pouvant avoir un impact direct sur notre stress comme:

- Des demandes à satisfaire venant simultanément de plusieurs personnes
- Des stress environnementaux comme le bruit ou le fait d'être dans un espace restreint
- Des frustrations personnelles
- Avoir peur d'être humilié ou de sentir son estime de soi menacée
- Des changements dans le régime alimentaire, le rythme du sommeil, les relations avec les autres. (réduisez. 2017. in .www.stressanxiete.fr)

### 6. Les différents types de stress:

Le management de son stress peut s'avérer être une chose compliqué car il existe différents types de stress (le stress aigu, le stress aigu répété, et le stress chronique): chaque type de stress a des caractéristiques, symptômes, durées et approches de traitement qui lui sont propres. Analysons dans le détail chacun de ces types de stress.

#### 6.1. Le stress aigu

Le stress aigu est la forme de stress la plus répandue. Il dure généralement moins d'une heure et trouve son origine dans les pressions récentes et dans les pressions à venir. Le stress aigu peut être excitant et même bénéfique dans certaines situations mais trop de stress finit par être épuisant. Par exemple, le fait de vivre de façon répétée des événements plus ou moins courts mais très stressants peut provoquer des troubles psychologiques, des maux de tête, des maux d'estomac et d'autres symptômes directement liés au stress.

Les symptômes et les origines du stress aigu peuvent être identifiés par tout le monde. C'est la liste de toutes les choses qui peuvent nous mettre "un coup de

pression" dans notre quotidien: un accident de voiture léger, la perte d'un contrat important, une date à respecter, les problèmes des enfants à l'école etc...

En raison de sa courte durée, le stress aigu n'a pas assez de temps pour causer des troubles plus graves associés au stress à long terme. Ainsi, les symptômes du stress aigu les plus répandus sont:

- Un changement émotionnel qui mélange colère, irritabilité et déprime
- Des problèmes musculaires comme des maux de têtes, des douleurs dans le dos, le mal de dents, et des douleurs dans les tendons et les ligaments
- Un rythme cardiaque accéléré, une hausse de la pression artérielle, des palpitations, des migraines, le souffle court, des douleurs à la poitrine, des vertiges sont d'autres symptômes de l'excitation liée au stress

Le stress aigu peut survenir dans la vie de n'importe qui et cette forme de stress peut être gérée assez facilement (il suffit généralement de se détendre et d'attendre que ça passe). (Réduisez. 2017. in .www.stressanxiete.fr)

### **6.2. Le stress aigu répété**

Les personnes atteintes de stress aigu répété font souvent preuve d'un tempérament irritable, d'anxiété et de nervosité. Elles se décrivent souvent comme étant une boule d'énergie nerveuse en mouvement. Toujours dans l'urgence, leur état irritable peut se transformer en colère. Les relations sociales se détériorent alors rapidement avec les autres et le lieu de travail devient souvent un endroit de stress pour ces individus. Les médecins caractérisent ces personnes comme ayant un sens aigu de la compétition et faisant preuve d'agressivité et d'impatience en étant toujours dans l'urgence.

Une autre forme de stress aigu répété provient d'un sentiment d'inquiétude permanent. Cela revient à imaginer des désastres à chaque coin de rue, à être pessimiste sur l'avenir et à penser que le pire va se produire dans chaque



situation. Le monde est un endroit dangereux dans lequel quelque chose d'horrible est toujours en train de se produire. Généralement, les personnes ayant ce modèle de pensée présentent les premiers symptômes d'un état de trouble anxieux et de dépression.

Les symptômes du stress aigu répété sont les symptômes d'un état d'excitation quasi-permanent: maux de têtes qui durent, migraines, hypertension, douleurs à la poitrine, maladies cardiaques. Les traitements pour réduire le stress aigu répété et en guérir nécessitent l'intervention d'un professionnel de santé et la guérison peut prendre plusieurs mois.

Bien souvent, le style de vie des personnes atteintes de ce type de stress est devenu si habituel qu'elles n'arrivent pas à distinguer ce qui ne va pas ce rythme de vie. Il peut même arriver qu'elles reportent la faute sur leur entourage ou sur des événements externes. Le problème pour ces individus est qu'ils perçoivent leur style de vie et leur mode de comportement comme partie intégrante de leur personnalité et de leur monde, ce qui rend particulièrement difficile pour eux l'identification et la prise de conscience des origines de leur stress et de leur anxiété. Seule la promesse du soulagement des douleurs qu'ils peuvent ressentir peut les persuader du bien fondé de suivre un traitement ou d'apporter des changements dans leurs mode de vie. (Réduisez. 2017. in .www.stressanxiete.fr)

### **6.3. Le stress chronique**

Le stress chronique est un stress qui va être ressenti jours après jours, années après années et il a des conséquences sur votre corps, votre esprit et votre vie. Le stress chronique touche souvent les gens qui vivent dans une situation financière précaire, les familles connaissant de graves problèmes, ou bien les personnes ayant des problèmes avec leur travail ou leur carrière.

Le stress chronique tire son origine du fait qu'une personne ne voit pas de sortie positive dans une situation problématique. Sans espoir, la personne finit par

arrêter de chercher des solutions. Certaines formes de stress chronique proviennent d'expériences traumatisantes dans l'enfance qui continuent d'être douloureuses au moment présent. La conséquence la plus malheureuse de cette forme de stress est que les personnes qui en souffrent finissent par s'y habituer.

Enfin les conséquences du stress chronique peuvent être des accès de violence, des maladies cardiaques, et même le suicide. Les symptômes du stress chronique étant à la fois physiques et psychologiques, ils peuvent nécessiter un accompagnement à la fois médical et psychologique. (Réduisez. 2017. in .www.stressanxiete.fr)

## **7. Le stress scolaire**

### **7.1. Définition :**

La première définition du stress scolaire date de 1983, elle a été donnée par Lempp, pour qui le stress scolaire correspond à l'effet global de tous les facteurs de stress liés à l'école et qui agissent sur l'enfant.

Il est donc envisageable que l'adolescent soit, de la même façon que l'adulte dans le milieu professionnel, confronté au stress dans le domaine scolaire, chacun faisant son propre « métier ». Le métier d'élève peut alors comme tout autre métier produire un certain stress appelé stress scolaire. Ce dernier est défini par Lempp (1983) comme « l'effet total de tous les facteurs de stress liés à l'école qui agissent sur l'enfant, indépendamment du fait qu'ils soient eux-mêmes vus comme une conséquence immédiate du stress ou la conséquence de défenses nécessaires ou surévaluées ». (Lempp 1983, in Reinhard et Ott, 1994, p.108). Cette définition, peu précise, peut être complétée par celle donnée par Giron en 2001 (p.1) : « on ne peut parler de stress à l'école que si la situation scolaire est perçue par l'élève comme porteuse d'enjeu, c'est-à-dire quand il a le sentiment que ce que l'on attend de lui dépasse ses

compétences et quand il estime que l'objectif à atteindre mérite l'effort qui lui est demandé... L'enjeu, c'est celui de la socialisation, c'est celui de la réussite de l'entrée dans la société. L'enfant est donc confronté à cette pensée commune qui prend la forme d'une pression à la réussite qu'il va très tôt intérioriser ».

(Bergonnier-Dupuy G. Esparbés-Pistre S. Lacoste S. in. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7163.pdf>)

Selon Ang et Huan (2006), le stress scolaire correspond à un état de stress chronique présent chez les élèves qui se sont fixés des buts inatteignables ou/et pour qui la perception des attentes de leur entourage vis-à-vis d'eux dépasse leurs capacités perçues. (In. Meylan N. Doudin P-A. Curchod-Ruedi D. Antonietti J-PH. Stephan PH. 2015. P 139)

### **7.2. Les facteurs de stress dans le milieu éducatif**

Comme dans le milieu professionnel, différents stressseurs ou facteurs de stress peuvent être perçus, notamment le climat scolaire, les acteurs, l'organisation.

Le climat scolaire a un impact certain sur les élèves. Le stress scolaire peut être déclenché par un sentiment général d'insécurité psychologique et physique associé au racket, aux agressions, au harcèlement, etc. Les répercussions d'un environnement scolaire néfaste sont multiples; la santé des élèves peut être affectée ponctuellement (maux de ventre, maux de tête, fatigue, etc.) ou de manière chronique (certains élèves vont souvent à l'infirmerie). Ainsi, des difficultés d'apprentissage peuvent émerger; l'élève peut aussi développer une phobie scolaire due aux agressions ou au harcèlement par les pairs, l'amenant vers un absentéisme scolaire de plus en plus fréquent qui peut conduire certains jeunes à des tentatives de suicide (voire au suicide). (Esparbés-Pistre S. Bergonnier-Dupuy G. Cazenave-Tapie P. 2015. P 90,91)

**7.2.1. Les acteurs :**

Tels que les pairs, les personnels éducatifs, les personnels non enseignants, les parents, peuvent être à la fois des ressources pour l'élève et des stressseurs potentiels. En effet, les pairs peuvent être de bons soutiens socio-affectifs par l'écoute, l'aide aux devoirs, l'aide à l'intégration dans la communauté scolaire, mais ils peuvent aussi être la source de harcèlements, de violences, de rejet (Blaya, 2006). Il en est de même pour les enseignants, dont la pratique pédagogique peut favoriser l'adaptation scolaire de l'enfant, mais aussi être un facteur de stress lors des contrôles et des évaluations. Certains élèves ont peur des enseignants, car ils ont subi des abus psychologiques, des brimades, des vexations, des humiliations ou en ont été témoins. La pression de l'enseignant perçue par les élèves a un impact certain sur le stress scolaire (Zakari, Walburg et Chabrol, 2008). Les personnels non enseignants, comme les surveillants, les infirmières, le conseiller d'orientation ou le chef d'établissement, peuvent également constituer des agents stressants par leurs réprimandes, leurs remarques, leur questionnement. Enfin, les parents, par la qualité de leur suivi scolaire ou par leur manque de suivi scolaire, leurs attentes et leurs exigences parfois trop élevées relativement aux notes ou au travail scolaire, peuvent également se révéler être une source importante de stress. (Esparbés-Pistre S. Bergonnier-Dupuy G. Cazenave-Tapie P. 2015. p 91)

**7.2.2. L'organisation de la structure scolaire :**

Les conditions environnementales et matérielles, comme le bruit, la chaleur, le manque d'espace dans la classe (Fortin, 2001), le manque d'espace personnel, peuvent constituer des éléments stressants. Les toilettes, la cour de récréation, la salle de restauration constituent des lieux investis affectivement et redoutés, car ils peuvent favoriser des conflits, voire des agressions. Les « lieux de transition » (Giron, 2011) que sont les abords de l'établissement, le chemin de l'école et le

trajet en bus scolaire apparaissent potentiellement stressants, parce qu'ils sont pour certains des lieux propices aux racketts, à la vente potentielle de drogues, etc. (Esparbés-Pistre S. Bergonnier-Dupuy G. Cazenave-Tapie P. 2015. p 91)

### **7.2.3. Les séquences d'activités :**

Leur organisation et leur planification, parfois à des moments peu favorables, l'obligation de passer au tableau, une charge de travail trop lourde, notamment en ce qui concerne les devoirs à la maison, mais aussi les interrogations surprises, les divers contrôles, les examens, les notations et sélections, etc., sont une source de stress pour certains adolescents et peuvent générer « des réactions de rejet, par désengagement » (Fortin, 2001), les amenant à perdre leur motivation et leur plaisir d'apprendre. (Esparbés-Pistre S. Bergonnier-Dupuy G. Cazenave-Tapie P. 2015. p 91)

### **7.2.4. Les transitions :**

De l'école au collège, du collège au lycée et enfin du lycée aux établissements d'enseignement supérieur, sont autant de « rites de passage scolaires » qui apparaissent comme des sources potentielles de stress. Elles impliquent des changements affectifs, spatiaux et de fonctionnement; l'élève devra quitter une structure familière où il avait tissé des liens amicaux avec ses pairs ou sociaux avec le personnel scolaire, mais il devra quitter aussi des repères spatiaux qu'il connaissait bien pour découvrir le fonctionnement d'un nouvel établissement imposant de nouveaux horaires, un nouveau règlement interne, etc. Tous ces changements sont potentiellement des sources de stress pour l'adolescent. L'entrée au collège, dite classe d'adaptation. Cette année est source de stress scolaire, car c'est l'année du changement pour ce qui regarde l'établissement, les règles, le personnel non enseignant, les demandes, les méthodes, de nouvelles matières, de nouveaux élèves, un nouveau climat scolaire, etc., le début de l'autonomie pour certains, notamment à travers les moyens de transport

scolaire. C'est une année potentiellement stressante, car les élèves passent aussi le brevet des collèges, dont une partie repose sur les notes obtenues durant l'année et l'autre sur un examen de fin d'année.

L'entrée au lycée se fait en seconde. C'est l'année du choix d'orientation, entre la voie générale et technologique ou une réorientation en seconde professionnelle si les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes institutionnelles. En fonction des notes et des choix personnels, pour intégrer la classe de première, puis celle de terminale, les élèves doivent choisir une filière littéraire, scientifique, économique, technologique ou professionnelle. (Esparbés-Pistre S. Bergonnier-Dupuy G. Cazenave-Tapie P. 2015. P 91,92)

### **7.3. Signes et symptômes de stress**

#### **7.3.1. Symptômes cognitifs**

- Problèmes de mémoire
- Difficultés à prendre des décisions
- Incapacité à se concentrer
- Troubles du jugement
- Pessimisme général
- Pensées anxieuses
- Inquiétude constante
- Perte d'objectivité et du jugement
- Anticipations négatives

#### **7.3.2. Symptômes émotionnels**

- Agitation
- Irritabilité, impatience
- Sensation de fatigue
- Incapacité à se détendre et se relaxer
- Avoir l'impression d'être sur les nerfs
- Sentiment d'isolement et de solitude
- Dépression ou tristesse généralisée

**7.3.3. Symptômes physiques**

- Maux de têtes ou mal de dos
- Tensions musculaires
- Diarrhée ou constipation
- Nausée
- Insomnie
- Douleurs dans la poitrine, rythme cardiaque rapide
- Perte ou prise de poids. (in. Réduisez. 2017. in. [www.stressanxiete.fr](http://www.stressanxiete.fr))
- Démangeaison
- Coups de froid fréquents

**7.3.4. Symptômes comportementaux**

- Manger beaucoup plus ou beaucoup moins
- Dormir beaucoup plus ou beaucoup moins
- Isolement
- Procrastination, fuite des responsabilités
- Abus d'alcool, de cigarettes ou de médicaments pour se relaxer
- Suractivité dans certains domaines (sport, shopping)
- Réaction démesurée face à des problèmes imprévus
- Habitudes nerveuses (se ronger les ongles)

(Réduisez. 2017. in. [www.stressanxiete.fr](http://www.stressanxiete.fr))

**7.4. Les stratégies à faire face au stress scolaire**

Les réactions de stress sont des réflexes et des comportements conditionnés. C'est pourquoi elles nous semblent difficiles à éviter et prennent du temps à modifier. Heureusement, il est possible de combattre le stress à trois niveaux différents afin d'augmenter les chances de modifier ces habitudes.

**7.4.1. Éliminer les agents stressants :**

Si vous pouvez vous débarrasser d'agents stressants, faites-le! Il s'agit du moyen le plus efficace pour diminuer son niveau de stress. Avant de vous attabler pour une séance d'étude ou de travail, mettez toutes les chances de votre côté en facilitant votre concentration.

D'abord, assurez-vous que votre environnement de travail ne vous nuise pas :

- éliminez les distractions,
- choisissez un éclairage approprié, etc.

Ensuite, chassez les idées-parasites qui occupent votre esprit en réglant les petits tracas qui vous dérangent : liste d'emplètes à faire, courriels à lire, discussion avec un proche, etc. (Levasseur C. 2012. P 7)

**7.4.2. Atténuer les réactions de stress :**

On ne parvient pas toujours à éviter les situations stressantes. Certaines surviennent de façon inattendue (c'est pourquoi elles sont si stressantes!) alors que l'on en choisit d'autres parce qu'elles nous semblent profitables à long terme (examen, entrevue d'emploi). Dans ces conditions, il s'avère utile de connaître quelques moyens rapides pour combattre les symptômes du stress.

- Une activité de détente : Accordez-vous un moment pour pratiquer une activité qui vous permet de relaxer. La lecture d'un roman, la pratique d'un sport, la rencontre d'un ami qui vous changera les idées ou tout autre passe-temps peuvent convenir. Vous verrez qu'une demi-heure suffit pour ressentir des effets bénéfiques.
- Un discours interne positif : Lorsque vous identifiez un agent stressant ou que vous commencez à ressentir vos premiers



symptômes de stress, il est important de ne pas vous laisser gagner par la panique. Un discours interne positif peut vous aider à garder la tête froide. Lorsque vous vous préparez pour une performance stressante, pensez aux raisons qui vous motivent à relever ce défi. Si un événement stressant survient inopinément, rappelez-vous que vous êtes capable d'y faire face. De plus, évitez de sauter trop vite aux conclusions, surtout si elles vous apparaissent négatives.

- **Relaxation et visualisation :** Des exercices de relaxation peuvent vous aider à vous préparer au travail intellectuel ou à retrouver votre concentration lorsque le stress se fait sentir. (Levasseur C. 2012. p 7, 8)

#### **7.4.3. Adopter un mode de vie antistress :**

- **De saines habitudes:** Une bonne hygiène de vie est la meilleure défense contre le stress. Lorsque vous êtes en pleine forme, il est plus facile de faire face aux surprises du quotidien. Vous connaissez les habitudes à adopter : maintenir une alimentation saine, dormir suffisamment, faire régulièrement de l'activité physique et éviter l'alcool et la cigarette. Évidemment, personne ne s'attend à ce que vous y parveniez du jour au lendemain.
- **Développer des aptitudes :** Apprendre à voir le bon côté des choses est un talent qui se développe. Un discours interne positif va souvent de pair avec de bonnes aptitudes de communication, de négociation et de résolution de problème. S'exprimer au « je » (je n'apprécie pas ce retard.) plutôt qu'interpeller autrui (tu arrives toujours en retard!) est un exemple d'habileté sociale qui permet de détendre les interactions. S'entourer d'amis qui possèdent ces qualités peut vous aider à développer à votre tour ces aptitudes. (Levasseur C. 2012. p 8)

**7.4.4. Gérer son stress en situation d'examen**

Bien peu d'étudiants voient arriver les sessions d'examen sans ressentir un quelconque sentiment d'anticipation et ceux qui le prétendent sont bien difficiles à croire!

Les examens sont des agents stressants que l'on ne peut éliminer. On peut toutefois éviter de rendre une situation difficile encore plus difficile.

- Une bonne préparation : Vous êtes en classe, attablé devant votre copie. Alors que le temps file et que votre mémoire surchauffe, vous remarquez l'étudiant assis à vos côtés. Sa respiration est régulière et contrairement à vous, il n'est pas en sueur. Quel est son secret?
  - Cet étudiant efficace a probablement passé une bonne nuit de sommeil. Parce qu'il a commencé sa préparation longtemps avant la journée du test, il se sentait confiant et n'a pas eu à étudier tardivement la veille de l'examen.
  - Ce matin, il s'est assuré d'avoir le temps nécessaire pour disposer son matériel et remplir sa bouteille d'eau. Plutôt que de s'embrouiller l'esprit avec une révision de dernière minute il a préféré se détendre en écoutant de la musique.
- Des réponses stratégiques Plutôt que de commencer à écrire dès qu'il reçoit sa copie, votre voisin a parcouru avec soin l'ensemble des questions de l'examen. De votre côté, vous avez déjà raturé deux fois la réponse à la première question. Mais que faisait-il?
  - Votre voisin a planifié sa stratégie de travail. De cette façon, il s'assure de se sentir en contrôle tout au long de l'examen et de récolter le maximum de points.

Tout d'abord, un étudiant efficace lit les instructions de chaque question. Cela lui permet d'avoir une idée du nombre de questions à choix multiples et à développement ainsi que de leur valeur respective. Il peut

ensuite estimer le temps nécessaire pour réaliser chaque partie de l'examen et se réserver une période de révision.

- Pour les examens à choix multiples, il procède par élimination. Ensuite, il teste chaque énoncé restant à l'endroit et à l'envers (ex. : lequel est le plus important? Lequel est le moins important?) pour les départager.
- Pour les questions à développement, il se fait un plan. En couchant sur papier ses idées principales, il peut se concentrer sur chaque élément séparément sans craindre de perdre de vue l'ensemble.

Même lorsqu'il est incertain, un étudiant efficace met toutes les chances de son côté en donnant une réponse à chaque question. Finalement, il révise son examen et corrige ses fautes d'inattention. (Levasseur C. 2012. p 9)

- Une attitude positive : Lorsque vous êtes bien préparé et que vous procédez méthodiquement, il n'y a pas de raison de vous laisser gagner par la panique : vous faites déjà de votre mieux. Maintenant, répétez-vous cette phrase jusqu'à ce que vous en soyez convaincu!
  - Si au cours d'un examen vous sentez la tension gagner du terrain, prenez une pause. Fermez les yeux et respirez profondément. De plus, il peut être bénéfique de décaler les questions difficiles afin de conserver un rythme de travail motivant.

Si nécessaire, une routine de relaxation vous aidera à retrouver un état de concentration. Vous avez peur de perdre votre temps? Ce temps de repos représente un investissement : vous serez plus efficace par la suite et les risques d'erreurs en seront diminués. (Levasseur C. 2012, p 10)

### Synthèse :

Le stress est un phénomène universel à tout moment l'individu peut se trouver confronter à une situation de stress qui prend sa source dans une foule de contextes, il peut engendrer des situations désagréable pour certaines personnes mais pas pour d'autre comme la dépression, le divorce, décès d'un être chère les problèmes familiaux ou des exigences scolaire.

## **Chapitre 3 : l'adolescence**

**Préambule**

L'adolescence est avant tout une période de transition entre l'enfance et la vie adulte et de transformations physiques, physiologiques, psychologiques, intellectuelles et sociales. Dans ce chapitre nous aborderons des différentes définitions de l'adolescence ces étapes de développement, la puberté, la vie amoureuse et sexuelle au cours de cette période, la crise de l'adolescence, les relations avec les pairs, les problèmes de santé mentale, et la relation des adolescents avec les substances psycho-actives.

**1. Définition de l'adolescence :**

La définition actuelle de l'adolescence : « *période qui succède à l'enfance et précède l'âge adulte* » (Le Petit Robert, 2001). Signale d'emblée l'une de ses caractéristiques majeures : c'est une période de transition, de passage entre l'enfance et l'âge adulte, ces deux pôles faisant déjà entrevoir l'origine des difficultés, ambivalences, conflits qui marqueront le plus souvent ce que l'on appelle la « crise de l'adolescence ». Celui (ou celle) qui s'éloigne de son enfance peut aussi la regretter. Celui (ou celle) qui aspire au statut d'adulte peut aussi le redouter. Ce va-et-vient entre passé et avenir, entre désir et crainte, entre impatience et nostalgie, qui rend le présent incertain et parfois difficile, est générateur d'inquiétudes, de tensions. « *Saison des attentes, l'adolescence est aussi le temps de la vulnérabilité et de la sensibilité la plus vive aux carences. La définir revient toujours à se référer au négatif : ce n'est plus l'enfance et ce n'est pas encore l'âge adulte* » (Huerre P, Lainé T. 1987). Remarquons cependant que l'âge adulte n'est pas exempt d'attitudes adolescentes ou enfantines. (Perrin-Escalon H, Hassoun J. 2004. P 17,18).

L'adolescence correspond à une période de croissance et de transformation physique accélérée. C'est aussi une période de profonde transformation psychique.

Le début de l'adolescence est marqué par la puberté, phénomène physiologique par lequel l'organisme humain se transforme pour accéder à la fonction de reproduction. Sous l'influence des modifications hormonales associées à une forte poussée de la croissance, le corps change, se métamorphose. L'adolescent peut alors avoir du mal à accepter l'image que lui renvoie le miroir : il peut se trouver trop gros ou trop maigre, trop petit ou trop grand, ne correspondant pas aux modèles médiatiques... N'adhérant pas à sa nouvelle image, l'adolescent accordera alors une grande importance à sa tenue vestimentaire, parfois résolument provocante par son originalité (toute relative d'ailleurs, puisque le plus souvent calquée sur les extravagances vestimentaires de son modèle ou de ses pairs) ou son laisser-aller ; ou bien encore il maltraitera son corps par des pratiques de tatouage ou de piercing : le marquage du corps est un moyen de se l'approprier, une manière de manifester sa différence par rapport au monde des adultes, mais aussi son appartenance à tel ou tel groupe. Selon Xavier Pommereau, l'expérience montre que « l'importance et la multiplicité des signes distinctifs et des conduites de rupture adoptés sont proportionnelles à l'incapacité que connaît l'adolescent à se vivre distinct et différencié » (In : Baudry P., Blaya C., Choquet M. et al. in Perrin-Escalon H, Hassoun J. 2004. P 18,19).

L'adolescence se définit comme une : « *Période de transition durant laquelle, l'enfant change physiquement, mentalement et cognitivement pour devenir adulte* ». (Bee 1989, p: 248. In Calixte J.2007)

Sur le plan psychologique Store & Church (1973, pg 21) présentent l'adolescence comme ; « *Un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près à la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendance d'action. C'est à dire lorsqu'il est socialement et émotionnellement mûr et qu'il*

*possède l'expérience et la motivation nécessaire à la réalisation du rôle d'adulte* ». (In. Calixte J. 2007)

L'adolescence représente donc une période où l'individu fait face à des réalités nouvelles sur le plan physiologique, psychologique, social et culturelle.

### 2. Les étapes du développement de l'adolescence

La période de l'adolescence est marquée par la croissance staturale et la puberté, intimement liées aux étapes du développement neuropsychique. La prise en charge à cette période délicate a des implications importantes, aussi bien sur le plan de la santé physique de l'adolescent que pour la construction de sa personnalité future.

Nous expliquerons dans ce tableau ci-dessous le développement physique, cognitif et psychologique à l'adolescence sur les trois grandes étapes Inspiré de figure du *Lancet*, Sawyer 2012.

étapes de l'adolescence	Développement physique	Développement cognitif	Développement psychologique
<b>Début de l'adolescence</b> <b>11-13 ans</b> <b>Collégien</b>	Métamorphose physique – Premiers signes pubertaires : <ul style="list-style-type: none"> <li>● filles : seins, pilosité, Début des menstruations, croissance staturale ;</li> <li>● garçons : augmentation du volume testiculaire et du pénis, pilosité, premières éjaculations, mue de la voix, augmentation de la musculature, croissance staturale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les intérêts intellectuels se développent.</li> <li>● Apparition de l'intelligence opératoire formelle, raisonnement hypothéticodéductif, augmentation de la capacité d'abstraction.</li> <li>● La pensée formelle porte à présent sur des énoncés verbaux.</li> <li>● Réflexion sociétale plus approfondie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Préoccupations liées à l'image du corps, questionnements sur la normalité des transformations pubertaires.</li> <li>● Début du processus de séparation/individuation entraînant éventuellement des conflits avec les parents. Nécessité d'un espace intime physique et psychologique.</li> <li>● Influence plus importante du groupe de pairs.</li> <li>● Oscillation entre des comportements d'enfant et des comportements adultomorphes.</li> <li>● Caractère "lunatique", sautes d'humeur. Expression émotionnelle plus agie que verbalisée.</li> <li>● Test des règles et des limites.</li> <li>● Intérêt croissant pour la différence des sexes.</li> </ul>



<p><b>Mi-adolescence</b> <b>13-17 ans</b> <b>Lycéens</b> <b>Phase</b> <b>d'expérimentation</b> <b>et de</b> <b>subjectivation</b></p>	<p>Dernières étapes des transformations physiques de la puberté. Poursuite de la croissance</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Poursuite de l'augmentation de la capacité d'abstraction.</li> <li>● Apparition de la logique des propositions permettant d'accéder à un nombre infiniment plus grand d'opérations.</li> <li>● La concentration peut être perturbée par les mouvements émotionnels.</li> <li>● Intérêt pour le Raisonement intellectuel et sociétal.</li> <li>● Réflexions sur le sens de la vie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contraste entre le sentiment d'invulnérabilité, de toute puissance et un manque sous-jacent de confiance en soi.</li> <li>● Phase d'expérimentation et de prise de risque dans tous les domaines afin d'accéder à la construction de l'identité (processus de subjectivation). Réactions impulsives face à des situations anxio-gènes ou dépressio-gènes.</li> <li>● Tendance à la distance avec ses propres parents.</li> <li>● Ajustement continu au corps changeant.</li> <li>● Importance de réussite de l'intégration dans un groupe de pairs. Questionnements sur la normalité.</li> <li>● Amélioration des capacités d'expression émotionnelle.</li> <li>● Expérimentation des sentiments amoureux et passionnels. Intérêt augmenté pour la sexualité.</li> </ul>
<p><b>Fin</b> <b>de l'adolescence</b> <b>17-21 ans</b> <b>Stabilisation</b> <b>Identitaire</b></p>	<p>Fin de la croissance pubertaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Capacités de mener un raisonnement complet du début à la fin.</li> <li>● Capacités de stabilisation des relations intimes affectives et sexuelles.</li> <li>● Préoccupation augmentée pour l'avenir.</li> <li>● Poursuite de l'intérêt pour le raisonnement intellectuel et sociétal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Affirmation plus marquée de l'identité, en particulier de l'identité sexuelle.</li> <li>● Amélioration de la stabilité émotionnelle.</li> <li>● Augmentation de la préoccupation pour les autres et leurs désirs.</li> <li>● Meilleure confiance en soi. Augmentation de l'indépendance.</li> <li>● Les rapports avec les pairs restent importants, développement de relations duelles plus approfondies.</li> <li>● Regain d'intérêt pour les traditions et la culture.</li> </ul>

**Tableau n° 2:** Étapes du développement physique, cognitif et psychologique à l'adolescence. Inspiré de figure du *Lancet*, Sawyer 2012. (In. Devernay M. Viaux-Savelon S. 2014)

**3. Un corps en mutation – la puberté :**

L'adolescence est une phase de mutation pendant laquelle l'enfant devient adulte. Le corps se transforme, la croissance s'accélère, les poils apparaissent, la voix change, autant de signes qui indiquent que l'enfant entre dans l'adolescence.

**3.1. La puberté :**

C'est le point de départ de l'adolescence, période de transformations hormonales, anatomiques et psychologiques :

- Le corps de l'enfant se transforme sur plusieurs années en un corps d'adulte capable de se reproduire.
- Les organes génitaux et les caractères sexuels secondaires se développent : premiers boutons d'acné, poils de barbe ou seins qui pointent.
- Les transformations psychologiques se mettent en place pour intégrer les changements corporels. (Oservatoire. E. P. A. 2013. P 17)

**Tableau n° 3 : Récapitulatif des phénomènes de la puberté**

	<b>Période de la Puberté</b>	<b>Hormones Principales</b>	<b>Organes Génitaux</b>	<b>Caractères sexuels secondaires</b>
Fille	Entre 10 et 15 ans	Œstrogène Progestérone Androgène GH	Vulve Vagin Utérus Menstruations	Poitrine Pilosité Taille Voix
Garçon	Entre 11 et 15 ans	Testostérone Androgène GH	Pénis Scrotum Testicules	Pilosité Taille Voix plus grave

### 3.2. La croissance :

Les transformations du corps à l'adolescence se font sur une période minimum de deux ans.

Cette croissance est essentiellement liée au développement osseux qui, pour un même âge chronologique, peut être différent d'un adolescent à un autre.

Des données génétiques s'y ajoutent et induisent, pour une grande part, la taille définitive. Le rythme et le degré des autres transformations morphologiques et physiques sont eux aussi liés au patrimoine génétique et varient d'un individu à l'autre. (Oservatoire. E. P. A. 2013. p 17)

### 4. La vie amoureuse et sexuelle

A l'adolescence, sous l'influence d'apports hormonaux nouveaux, les jeunes vont s'intéresser à l'autre sexe et être confrontés à l'émergence de sensations, de sentiments, de désirs nouveaux... Les relations parents-enfants vont laisser place progressivement à des relations d'adulte à jeune adulte.

#### 4.1. L'amour n'est pas le sexe

Il est d'autant plus difficile de parler d'amour et de sexualité à propos des adolescents que la société et l'évolution des mœurs jouent un rôle considérable. On parle plus facilement de la masturbation chez l'adolescent que de ses états amoureux.

Les besoins affectifs, l'imaginaire, la rêverie... vont le conduire à l'amour aux différents visages.

#### 4.2. Que signifie être amoureux ?

Avoir des sentiments forts envers l'autre, vivre ensemble des choses extraordinaires, faire simplement des choses en accord, se sentir heureux.

Il y a aussi le véritable amour qui dure longtemps et qui fait souffrir lorsqu'il se termine. (Oservatoire. E. P. A. 2013. p 18)

**4.3. Qu'est ce qui les pousse à franchir le pas de l'acte sexuel ?**

Pour les filles :

- une bonne moitié par amour
- les autres pour ne pas être quittées
- par désir sexuel
- parce qu'il faut le faire un jour
- par transgression et provocation vis-à-vis des parents

Pour les garçons :

- une bonne moitié par désir charnel
- une autre, par curiosité, pour bluffer les copains et pour s'assurer de leur virilité. (Oservatoire. E. P. A. 2013. P 18)

**5. Crise d'adolescence**

Apparition momentanée et concomitante de multiples et labiles processus d'adaptation, de détresse, qui peut faire parler de « crise de l'adolescence » et qui serait ainsi le témoignage, l'expression extériorisée d'un passage laborieux, conflictualisé de l'enfance à l'âge adulte.

Les attitudes paradoxales, les retours en arrière, le développement épisodique de comportements qui contrastent avec le comportement habituel, donnent à l'ensemble du développement de l'adolescent une allure souvent hétérogène, en mosaïque, juxtaposant dans un même domaine des conduites de maturité inégale.

L'adolescent revient facilement à des modes d'agir ou d'être infantiles, que l'on croyait depuis longtemps révolus, alternant avec des moments où il fait preuve au contraire d'une maturité étonnante pour son âge.

Ces paradoxes rendent compte de la dynamique à l'œuvre chez l'adolescent, alors que son entourage (et lui-même) risque d'être décontenancé s'il considère ce qui est présenté à l'extérieur (le comportement) comme un acquis (ou une absence d'acquis) définitif.

Ce mouvement d'avancées et de reculs, caractéristique de l'adolescence, et qui a besoin d'être toléré, contenu par l'adulte référent, risque d'être stoppé ou déréglé par des attitudes inadéquates de l'environnement (liées elles-mêmes à des représentations inadéquates). (Bizouard P. Visier JP et Moro. MR Raynaud JP. 2008 p 116)

### **6. Les relations avec les pairs**

Les relations avec les pairs vont occuper une place grandissante durant l'adolescence. Garçons et filles vont en effet rechercher au sein des relations avec les pairs le soutien émotionnel, l'appui et l'approbation nécessaires à la constitution de leur identité sexuée (Bariaud, 1997 ; Jackson, 1997). On observe en effet dans la prime adolescence un repli homolactique sur le groupe de pairs de même sexe (moulin, 2005). Les relations avec les pairs de l'autre sexe et les relations amoureuses vont se développer un peu plus tard, au sein notamment des bandes d'adolescents. (Rouyer V. 2007, p 132)

### **7. Des relations d'amitié**

Au début de l'adolescence, l'amitié occupe une place importante, et se centre davantage sur la loyauté et l'intimité, et non plus seulement sur les activités réalisées en commun. Le niveau d'intimité existant entre les amis est plus important lorsqu'ils sont du même sexe. Cependant, à partir de 11-12 ans, le niveau d'intimité reporté par les filles est plus élevé que celui déclaré par les garçons, et ce quel que soit le sexe de leur amis (Jones et Dembon, 1989 ; Mallet , 1997 ,2003).D'ailleurs, dans leur choix de pairs, les filles privilégient la similitude dans les sentiments, et les garçons la similitude des activités et des intérêts (voir Ruble et Martin, 1998).Il existe une grande similitude dans les goûts et intérêts des amis au début de l'adolescence (Bernt, 1982), et le groupe de pairs va jouer un rôle particulièrement important pour confirmer et asseoir

l'identité sexuée des garçons et des filles (Moulin, 2005). Le contrôle et l'influence unilatérale des parents et des pairs de même sexe atteignent un pic au milieu de l'adolescence, et l'influence partagée et mutuelle de ces relations augmente tout au long de celle-ci (voir Laursen et William, 1997). (In. Rouyer V. 2007, p 132, 132)

Les préférences pour les pairs de même sexe sont les plus élevées au début de l'adolescence, et les styles interactifs caractéristique des groupes de garçons et des groupes de filles vont encourager et maintenir un ensemble de normes sociales correspondant aux rôles de genre adultes traditionnels (Leaper, 1994 ; Lever, 1976). Ces différences d'expérience des relations entre pairs peuvent être sources de difficultés pour les relations entre garçons et filles, et ultérieurement entre hommes et femmes (Leaper, 1997), ce qui constitue un thème central des magazines destinés aux adolescentes (Caron, 2003 ; Moulin, 2005). Ainsi, les garçons ont été préparés à aborder les relations en termes de dominance et d'indépendance, alors que les filles ont été socialisées pour approcher ces relations plutôt en termes d'attention (nurturance) et de soutien (Leaper, 1994). Les garçons et les filles ont aussi développé depuis l'enfance des modèles internes de relations avec les pairs qui sont marqués par les différences entre les sexes (Markovits et al. 2001). (In. Rouyer V. 2007. P 133)

Si la camaraderie et le temps passé avec les parents, la fratrie, et les pairs de même sexe diminuent au cours de l'adolescence, le temps passé avec les amis de sexe opposé augmente (Laursen et Williams, 1997). L'intérêt pour les pairs de l'autre sexe va grandissant, et les relations entre garçons et filles vont se développer le plus souvent au sein de bandes, dans des contextes (collège, quartier, etc.) faiblement structurés par la présence d'adultes, et dans d'autres, moins formels, comme les groupes de loisirs (sports, musique, ou autres)(Mallet, 1997). Ces pratiques permettent aux garçons et aux filles de faire l'expérience des relations avec l'autre sexe tout en conservant l'appui de leur propre groupe de

pairs, et de s'affirmer dans leur identité sexuée (LaFrenière, 1988 ; Mallet, 1997). En effet, au début de ces relations, ce n'est pas la réalisation d'un lien affectif, des besoins d'attention, d'affiliation, ou encore des besoins sexuels qui est au centre des préoccupations des jeunes, mais bien plutôt les questions identitaires (qui ils sont, s'ils sont attirants, comment ils doivent interagir avec l'autre, etc.) (Furman et Wehner, 1997). Ainsi, il n'y aurait pas de concurrence entre les relations amicales avec les pairs de même sexe et les relations amoureuses, car les premières participeraient et soutiendraient la formation des secondes (Mallet, 1997). (In. Rouyer V. 2007. P 133)

### **8. Les problèmes de santé mentale des jeunes**

Être anxieux, mal dans sa peau, angoissé, timide, nerveux, stressé, triste, découragé... la santé mentale des adolescents s'exprime souvent à travers des plaintes mal définies, qui témoignent cependant d'une réelle souffrance psychique. Mais la santé mentale des adolescents recouvre aussi des aspects positifs : « *les sentiments de bonheur, de bien-être, les ressources de la personnalité, la résilience face aux difficultés grâce à la mise en place des mécanismes d'adaptation* ». (Cléry-Melin P. Kovess V. Pascal J-C. 2003. In. Perrin-Escalon H, Hassoun J. 2004. P 35)

Selon Daniel Marcelli (1995), le processus de l'adolescence lui-même prédispose l'individu à ressentir des émotions de nature dépressive, ce qu'on appellera dans ce chapitre « mal-être » – et ce pour trois principales raisons :

– L'adolescent se trouve confronté à des pertes et des séparations qui le fragilisent : perte de la quiétude du corps liée à l'irruption de la puberté ; perte de la stabilité de l'image du corps liée à des transformations physiques donnant lieu à des interrogations anxieuses ; perte du sentiment que tout est possible, qui prévalait durant l'enfance ; perte du refuge maternel et séparation d'avec les parents.

– L'adolescent connaît un accroissement des pulsions agressives et sexuelles, qui se traduit de diverses manières : expression d'énervement ou d'agressivité, mouvements d'incompréhension ou de déception. Le retournement sur soi de l'agressivité (par l'intermédiaire de conduites dangereuses ou d'équivalents suicidaires),

L'inhibition et la passivité constituent des défenses fréquentes des adolescents contre ces sentiments agressifs.

– L'adolescent doit procéder à un rééquilibrage entre l'intérêt pour le monde extérieur et l'intérêt pour le monde intérieur. Pour s'interroger sur le sens de la vie et de la mort, pour construire son identité, pour élaborer ses propres projets, pour recouvrer son estime de lui-même, l'adolescent a besoin de se replier sur lui-même. Cette focalisation sur soi-même s'accompagne alternativement de périodes de doute, d'ennui ou de malaise, et de périodes de jubilation, difficiles à comprendre et à accompagner par l'entourage. (Cléry-Melin P. Kovess V. Pascal J-C. 2003. In. Perrin-Escalon H, Hassoun J. 2004. p 36)

Par ailleurs, les amis, les pairs prennent une place prépondérante. Ils sont ceux dont on se rapproche pour pouvoir s'éloigner des membres de sa famille, ceux avec lesquels la plupart des adolescents font corps en formant une bande pour quitter le cocon familial, ceux auxquels on se compare ou s'identifie, ceux dont on s'entoure pour prendre appui, voire même pour se sentir exister. Si certains adolescents vont mal, c'est parfois parce qu'ils ne parviennent pas à créer avec leurs pairs les liens qu'ils souhaiteraient : complexés, rejetés, malmenés, isolés, certains n'arrivent pas à fonder ces liens d'appartenance indispensables à la construction de soi.

Les problèmes de santé mentale dont ils parleraient... ne relèvent pas de la pathologie mentale, mais plutôt d'une souffrance psychique souvent caractéristique de l'adolescence, c'est-à-dire d'un mal-être auquel les adolescents ne peuvent pas donner d'explication et dont ils parlent dans des termes vagues, mal-être qui passe et qui revient, au gré des relations, des



amours, des découvertes, des décisions scolaires, professionnelles et des années qui passent. Ainsi, ce « mal de vivre », qui va et vient, est bien souvent « normal » car constitutif de l'adolescence. Quand celui-ci ne passe pas, quand le mal-être est plus profond, plus structurel et moins conjoncturel, des tentatives de suicide peuvent se produire, des troubles graves comme l'anorexie peuvent apparaître, et c'est une prise en charge spécifique qu'il faut alors mettre en place. (Perrin-Escalon H, Hassoun J. 2004. p 36).

### **9. L'adolescence et les substances psycho-active :**

Tabac, alcool, cannabis : si tous ces produits sont des substances psycho-actives, leurs modes de consommation diffèrent. Ainsi, deux grandes tendances se dégagent : les jeunes qui consomment occasionnellement de l'alcool, du tabac, du cannabis dans un désir de conformité au groupe des pairs, et les jeunes qui consomment plusieurs produits ou ont une consommation très élevée, révélant un mal-être plus profond : c'est la « consommation problématique » qui concerne une minorité de jeunes (Michau P.-A.2001). Cette consommation est « problématique » car elle est susceptible de provoquer des dommages physiques, affectifs, psychologiques ou sociaux pour le jeune consommateur et son entourage proche ou lointain (Vanves : CFES/Mildt 2000). Les risques peuvent être sanitaires, entraînant une dégradation de l'état physique, la complication de certaines maladies, voire des décès prématurés ; ils sont sociaux lorsque la consommation et ses effets sont susceptibles de placer l'adolescent dans des situations dangereuses, sources de dommages pour lui même ou pour autrui, ou d'entraver son insertion scolaire ou professionnelle. (Perrin-Escalon H. Hassoun J. 2004. p 56).

« L'envie de goûter », de « faire une expérience » (Menetrey A.-C.1997), est une motivation évoquée par bien des jeunes à propos de leur première cigarette ou de leur premier verre d'alcool. Ces expériences sont des « conduites d'essai » (Tomkiewicz S1989), caractéristiques de l'adolescence : on essaie un produit

pour quitter l'enfance, tester ses limites, se confronter au monde des adultes. Une autre motivation essentielle correspond au souhait de se conformer au comportement des pairs : on boit ou on fume pour faire comme les copains, pour faire partie du groupe, pour faire la fête ensemble (c'est particulièrement le cas pour la consommation d'alcool). (Perrin-Escalon H. Hassoun J. 2004. p 56, 66) Mais lorsque les motifs évoqués sont « l'appréciation du goût », « la recherche de l'effet », alors la consommation est plus problématique, car elle concerne des jeunes qui fument ou/et boivent non plus de façon occasionnelle mais régulièrement, voire quotidiennement (Menetrey A.-C.1997). Le passage d'une consommation occasionnelle à ce type de consommation peut s'expliquer par une multitude de facteurs, en premier lieu la rupture scolaire et la difficulté d'autonomisation (Choquet M., Ledoux S/1994). Ainsi, la consommation régulière d'un produit ou la polyconsommation est surtout révélatrice d'un mal-être (Observatoire régional de la santé 2000), pouvant conduire à la dépendance ou à l'exclusion sociale. (Perrin-Escalon H, Hassoun J. 2004. P 65, 66)

**Synthèse :**

De toutes les périodes de la vie, celle de la fréquentation de l'école est la plus fascinante. Période des grandes acquisitions, c'est celle des transformations les plus importantes et donc des risques majeurs. Risques intimement liés à ces transformations, qui vont faire progressivement du petit d'homme un adulte conscient et responsable. Toutes ces étapes nécessaires, franchies l'une après l'autre, sont source de risques spécifiques.

L'adolescence constitue ainsi tout à la fois une période de transition et de maturation et nécessite la mobilisation des capacités d'adaptation de l'adolescent et de son entourage. Les mouvements qui animent l'adolescent au cours de cette période sont plus ou moins simultanés et contradictoires, ce qui donne cet aspect parfois paradoxal et fluctuant du comportement de l'adolescent.

## **Chapitre 4 : l'échec scolaire**

**Préambule :**

Dans ce chapitre on va aborder la définition de l'échec scolaire et ces théories explicatives, les troubles de la scolarité liés à l'échec scolaire, le désintérêt scolaire, les situations psycho-actives, les risques psychosociaux, le parcours et la définition du baccalauréat et le redoublement, et enfin l'orientation entre choix et exigence comme source de stress.

**1. Définition de l'échec scolaire :**

En milieu scolaire, l'échec est une notion relativement récente et difficile à définir dans l'absolu puisqu'elle est liée au contexte social et historique dans lequel la question est posée. Elle dépend de l'objectif que la société s'est fixée à un moment donné, en termes de durée de scolarisation et de niveau de diplôme. C'est cette phase conceptuelle qui a conduit certains auteurs à dire que c'est une notion évolutive. (Alhadji. M. 2014. P 3)

Pour Legendre (1993), l'échec scolaire est la situation d'un élève qui n'atteint pas les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire dans lequel il évolue. Selon Lansman et Tourneur, (1985, p. 17), « l'échec scolaire se définit comme l'écart entre le résultat attendu et le résultat obtenu. Il se définit par rapport à un seuil en dessous duquel il y'a frustration pour l'auteur (insatisfaction pour le formateur : le professeur, gestionnaire, parents) et un manque à gagner pour le système (la société, l'école) ». C'est aussi la distance qui sépare l'attente ou la demande d'une part et le résultat obtenu d'autre part.

Pour leur part, Nomaye et Gali (2000, p.9), définissent l'échec scolaire en des termes étroits et opérationnels comme : « la déperdition scolaire se rapportant à des élèves qui n'achèvent pas leur scolarité dans les délais prescrits soit parce qu'ils abandonnent définitivement l'école soit parce qu'ils redoublent : une ou plusieurs classes ». (Alhadji. M. 2014. p 3)

Au sens large, l'échec scolaire se traduit par le nombre considérable d'élèves, qui, pour une raison ou une autre ne réussissent pas à acquérir l'ensemble des compétences enseignées à l'école. L'échec scolaire peut être considéré comme le phénomène des élèves qui redoublent des classes, exclus ou abandonnent les études sans diplôme ni qualification. (Alhadji. M. 2014. P 3)

## **2. Les théories explicatives de l'échec scolaire :**

Plusieurs théories ont été développées pour interpréter le phénomène de l'échec scolaire, en analysant les mécanismes et en précisant les causes, ces théories peuvent être classées en deux grandes courants qui sont ; le courant psychologique et le courant sociologique.

### **2.1. Les théories psychologiques :**

Expliquent l'échec scolaire par deux variantes, l'une génétique et l'autre psychoaffective.

- la première variante explique l'échec scolaire par des troubles et déficiences intrinsèques à l'individu qui peuvent être détectées par des tests, d'après cette théorie, l'intelligence est déterminée biologiquement.
- la deuxième met en rapport le processus de construction de la personnalité de l'enfant avec le déroulement de la société. Certains chercheurs ont établi des corrélations étroites avec l'échec scolaire et des situations psychoaffectives particulières. Durant les grandes étapes de sa scolarité, l'enfant va connaître des moments de rupture (du pré-primaire à l'enseignement supérieur en passant par le primaire et le secondaire). Chaque moment de rupture exige une adaptation à de nouvelles situations. Les enfants n'auront pas tous les mêmes dispositions face à ces exigences. (MBA. Essogho. L. 2011. P 2)

### **2.2. Les théories sociologiques :**

Expliquent l'inégalité des résultats scolaire des élèves qui sont classées en deux catégories :

Les théories macrosociologiques et les théories microsociologiques;

- La première catégorie vise à expliquer les inégalités des résultats scolaires par les faits sociaux à partir de la structure globale de la société. (cf théorie de la reproduction BOUDIEU et PASSERON et la thèse de BEAUDELOT et ESTABLET).
- Les théories microsociologiques, à travers l'approche des choix rationnels et la théorie de l'autonomie relative, expliquent les variations du rendement scolaire à partir des éléments ou des sous-éléments de la structure globale. (MBA Essogho. L. 2011. P 2, 3)

### **3. Troubles de la scolarité et échec scolaire à l'adolescence :**

#### **3.1. Impact de l'adolescence sur la scolarité**

- La réactivation œdipienne modifie radicalement le rapport au savoir
- l'acquisition du savoir n'est plus prioritaire
- L'adolescent cherche à se dégager de la soumission parentale.
- Au lycée, la question de l'orientation
- L'expansion du champ cognitif et
- l'investissement de la pensée personnelle (sa « vraie valeur »). (Catheline N. 2011. P 3)

#### **3.2. Les exigences scolaires actuelles exacerbent la problématique de l'adolescence :**

- l'organisation scolaire sollicite la passivité
- L'organisation actuelle sollicite le verbo-conceptuel (problèmes des difficultés d'apprentissage)
- La problématique du groupe (non travaillée)

- L'absence de finalité du collège. La question des filières au lycée. (Catheline N. 2011. P 4)

### 3.3. Les pathologies de l'agir : les troubles du comportement

#### L'agitation :

- difficultés académiques, réaction par rapport à un stress ou un événement traumatique
- Attention à la psychologisation trop rapide une cause peut en cacher une autre. (Catheline N. 2011. p 5)

### 3.4. Les comportements agressifs :

- La violence physique
- La violence verbale (il répond)
- Le harcèlement

L'émotion est à l'origine d'attitudes inadéquates. Importance de la pression des familles. (Catheline N. 2011. p 6)

### 3.5. Les pathologies de la pensée :

- l'évitement de la pensée
- L'inhibition du collégien : refus de se saisir de ce que la croissance apporte (anxiété de séparation et/ou de performance)
- L'inhibition du lycéen par sexualisation de la pensée
- Les états dépressifs. (Catheline N. 2011. p 7)

### 3.6. Les pathologies mixtes du comportement et de la pensée :

- Les somatisations anxieuses (anxiété de séparation)
  - Le refus scolaire anxieux
  - La phobie « identitaire »
- (Catheline N. 2011. P 8)

**4. Le désintérêt scolaire :**

On ne peut réellement parler de désintérêt ou de désinvestissement scolaire que vers la préadolescence ou à l'adolescence. A cet âge, les apprentissages scolaires commencent à être intégrés dans une motivation interne, ce n'est plus du seul fait de plaire aux parents. Ce désintérêt est caractérisé par un fléchissement du rendement scolaire, par le dégoût de tout ce qui a trait à l'école, son inutilité, l'ennui qui en résulte. Il peut s'accompagner d'un absentéisme scolaire important et peut dans certains cas conduire à l'arrêt de la scolarité. Il peut témoigner d'une problématique plus profonde telle qu'un syndrome dépressif ou d'une perturbation de l'environnement familial (mésentente conjugale, deuil, chômage...) ou d'une entrée dans la psychose notamment lorsque le désintérêt est général, que l'on constate un repli sur soi et de l'apragmatisme (activité globale diminuée). (Bachir H. 2013)

**5. Les situations psychoaffectives particulières**

Certains chercheurs ont établi des corrélations étroites entre l'échec scolaire et les situations psychoaffectives particulières. En premier lieu, la scolarisation est constituée d'étapes de rupture : la première survenant à l'entrée en maternelle, puis à l'entrée en primaire où le statut d'écopier prend toute sa valeur, vient ensuite l'entrée au collège qui coïncide avec l'adolescence et enfin, l'enseignement supérieur qui marque l'accès à une certaine autonomie à la fois intellectuelle mais aussi affective. (Bachir H. 2013)

Chaque moment de rupture exige une adaptation nouvelle. Chacun réagit de façon différente à la séparation, tout dépend des mécanismes de défense établis lors des premières séparations maternelles et s'il a été victime de carences affectives. Chaque rupture réanime les conflits liés à la séparation, elle ravive les angoisses précoces. Les enfants n'ont pas tous les mêmes dispositions face à ces exigences. Certains éprouvent des troubles qui affectent leur comportement.



Cela peut se caractériser par un refus net de l'école, de l'inhibition intellectuelle ou des troubles névrotiques plus importants. (Bachir H. 2013)

D'autre part, l'équilibre psychoaffectif familial est indispensable à une bonne scolarité. Si le climat est tendu (divorce, deuil, chômage, mauvais traitements...), les réactions de l'enfant face à ces distorsions risquent d'affecter ces performances scolaires. Dans ces différents cas, tout dépendra une fois de plus de la construction de la personnalité de l'enfant, et des mécanismes dont il dispose pour faire face à ces situations. (Bachir H. 2013)

La rivalité fraternelle peut également être une source d'échec scolaire. L'enfant qui ne veut pas entrer en compétition et qui est le plus fragile affectivement, est capable de développer un complexe d'infériorité, des sentiments de dévalorisation, et une attitude d'impuissance devant les difficultés. Enfin, je souhaiterais aborder le problème de l'attitude de certains parents face à l'école. Le degré de motivation par rapport au but de l'école est primordial. Selon un certain nombre d'auteurs, un bon climat éducatif familial joue en faveur d'un meilleur équilibre de la personnalité de l'enfant ce qui assure une meilleure disponibilité des processus mentaux. Dans le cas contraire, il serait un facteur de mauvaise adaptation scolaire. (Bachir H. 2013)

L'école peut parfois, être totalement dévalorisée, dénigrée par l'ensemble de la famille, l'enfant reproduira alors un schéma familial en échouant et en marquant des comportements d'opposition. Mais le plus souvent, on rencontre l'attitude opposée, son image est surinvestie notamment en relation avec l'angoisse véhiculée par le chômage. Dans ce cas, certains enfants vont se soumettre aux exigences des parents et annihiler ainsi une partie de leur personnalité, mais ils ne seront en aucun cas à l'abri d'une réaction plus tardive, à l'adolescence par exemple, où les réactions d'opposition sont exacerbées. D'autres refusent, cette autorité oppressante, et transfèrent souvent leur agressivité sur leur professeur.

L'école étant alors perçue comme une institution coercitive (il s'agit d'un transfert de l'agressivité d'un objet vers un autre objet, ce phénomène est le plus souvent inconscient). Ou bien encore, l'hyper investissement par les parents des résultats scolaires, leurs contrôles et leur vigilance plus ou moins obsessionnelle, perfectionniste et incessante du travail de l'enfant peuvent entraîner un renoncement, voir un refus scolaire total. (Bachir H. 2013)

## **6. Les risques psychosociaux :**

### **6.1. Définition :**

Oser utiliser le terme de « risques » et envisager la notion de RPS en milieu scolaire pourrait apparaître comme une transgression face à l'idéalisation encore souvent de mise, de l'école, comme espace d'épanouissement personnel. L'espace scolaire a en effet été longtemps sacralisé : longtemps réservé à une élite masculine, l'instruction est devenue progressivement accessible à tous et présentée comme une chance, source inévitable de mieux-être. En accueillant tous les élèves, de tout âge, de tout sexe et de toute catégorie sociale, l'institution scolaire devait être l'espace de la liberté, de l'égalité et l'assurance d'un devenir meilleur. Mais la démocratisation de l'enseignement s'est faite en proposant un modèle unique d'établissement et de méthodes pédagogiques. Si des structures spécialisées existent, elles ne sont envisagées que comme des solutions « par défaut » au modèle classique de classe et d'enseignement et restent vécues, pour ceux qui s'y trouvent affectés (et leurs proches) comme un échec de la scolarisation traditionnelle. La « réussite scolaire » reste plus que jamais corrélée aux résultats scolaires, c'est-à-dire aux notes et plus précisément à celles obtenues dans les matières scientifiques. La vie de nombreux écoliers n'est donc pas ce long parcours tranquille idéalisé par le monde adulte. (Romano H. 2016. p 15)

Envisager les RPSS en milieu scolaire, c'est admettre la réalité du stress scolaire et le fait que l'institution scolaire, comme la scolarisation, puissent être à l'origine de souffrances spécifiques ; c'est aussi reconnaître la réalité des incidences des modalités de la scolarité sur la santé des élèves.

Envisager la notion de « risque psychosociaux », c'est considérer que ces contextes de stress ont une incidence négative sur la santé de ceux qui y sont exposés ; hypothèse largement confirmée dans le milieu professionnel. C'est aussi envisager non seulement les conséquences de cette exposition aux agents stressants mais aussi le ressenti de celui qui les vit. Il existe pourtant une spécificité des risques psychosociaux en milieu scolaire en raison du contexte scolaire, de ses modalités d'organisation des enseignements et de gestion des élèves et des personnels... Cette proposition nous permet d'inscrire les RPSS à l'interface de l'élève et de sa scolarité, comme « toute source de stress en milieu scolaire, susceptibles de nuire à l'élève sur le plan physique, psychologique, scolaire et ayant de possibles répercussions sur sa vie personnelle, familiale, sociale et sur sa scolarité. Ces conséquences pouvant être immédiates, durables ou s'exprimer en différé, des mois voire plusieurs années plus tard ; ces répercussions pouvant hypothéquer son devenir ». Cette définition nous permet ici de rappeler que la santé psychique de tout individu ne se résume pas à une dynamique individuelle mais qu'elle engage également des enjeux liés aux processus inter psychiques ; aux incidences relationnelles interpersonnelles tout autant qu'au contexte institutionnel dans lequel l'élève évolue ; et ceci quel que soit son âge. Elle nous amène également à reconnaître l'importance de la temporalité dans la vie d'un élève et à comprendre que des situations de stress cumulé peuvent hypothéquer durablement son développement et sa scolarité si rien n'est proposé pour y remédier. (Romano H. 2016. p 17)

**6.2. Les risques psychosociaux (RPSS) :**

Les manifestations des RPSS peuvent être multiples et il nous semble important d'envisager dans un premier temps leurs principales causes – en précisant ici que sont concernés aussi bien les élèves que les professionnels de l'institution scolaire. (Romano H. 2016. P 18, 19)

**6.2.1. Facteurs liés à la dynamique individuelle :**

Manque de ressources antérieures qui auraient pu permettre une meilleure gestion du contexte stressant : sentiment de sécurité intérieure fragile ; faible estime de soi ; perte de confiance dans le monde extérieur ; faible soutien intrafamilial ; pression parentale par rapport aux résultats scolaires et sur-exigence par rapport aux capacités de l'élève ; condition de vie personnelle empêchant toute perspective d'investissement selon les attentes scolaires. (Romano H. 2016. P 18, 19)

**6.2.2. Facteurs liés à l'organisation de la scolarisation et ses règles internes :**

- Élèves soumis à des enseignements sans aucune latitude décisionnelle, ce qui ne leur permet pas de s'appropriier les savoirs et de donner sens à ce qui leur est enseigné.
- Conflit entre les valeurs familiales, les valeurs personnelles et celles du milieu scolaire.
- Conflit entre les règles édictées par l'institution scolaire et celles de l'organisation institutionnelle. – Inadaptation des horaires de classe aux rythmes biologiques des élèves.
- Changements incessants des emplois du temps.
- Devoirs scolaires donnés sans temps suffisant pour les rendre, contraignant les élèves à travailler dans l'urgence.

- Imprécision du contenu du règlement intérieur et contradictions entre intervenants sur son application (ex. : de sanctions différentes selon les enseignants pour la même transgression).
- Niveau scolaire avec enjeux importants en termes de passage de classes (de la maternelle au primaire ; du primaire au collège ; du collège au lycée) ou d'examen (classe de troisième avec le brevet ou de terminale avec le bac).
- Orientation arbitraire et imposée (en particulier pour les classes de lycée professionnel). (Romano H. 2016. P 18, 19)

### 6.2.3. Facteurs liés aux enseignements et aux apprentissages :

- Sur-exigence et contraintes excessives par rapport aux capacités de l'élève.
- Surcharge de travail, complexité et intensité des exigences (programmes à respecter, notes et moyennes à avoir, temps impartis pour rendre une interrogation ou un devoir, simultanéité d'apprentissages multiples).
- Rythme inadapté aux ressources personnelles
- . Manque d'autonomie.
- Injonctions paradoxales.
- Absence d'entraide et de travail collectif.
- Absence réitérée des professeurs et changements constants d'enseignants créant une incertitude angoissante dans l'organisation des journées. ((Romano H. 2016. P 19)

### 6.2.4. Facteurs liés aux relations au sein de l'établissement :

- Manque de solidarité entre élèves et entre professionnels.
- Manque de relations et isolement au sein du groupe classe (pour les élèves).

- Agression/violence et sentiments d'insécurité ; situation de harcèlement scolaire.
- Absence de reconnaissance et de valorisation.
- Tensions et conflits entre pairs ou entre élèves et adultes pouvant conduire à un véritable harcèlement.
- Manque de cohérence entre intervenants et disqualification des intervenants entre eux et devant les élèves.
- Management insécure du chef d'établissement et remise en cause de sa légitimité par les enseignants et les parents. ((Romano H. 2016. P 20)

### 6.2.5. Facteurs liés à l'environnement scolaire :

- Conditions matérielles de scolarisation inadaptées : problème de l'ergonomie des bureaux, des chaises et des salles de classe, du manque d'hygiène des toilettes, etc.
- Nuisances physiques : bruit constant ; chauffage des salles de cours inadapté (trop froid ou trop chaud) ; éclairage inadéquat, pas de rideaux aux fenêtres en cas de soleil, etc.
- Insécurité de l'établissement scolaire.

### 6.2.6. Facteurs liés à l'environnement socio-économique de l'établissement :

- Difficulté économique de l'établissement scolaire (conduisant à la dégradation du matériel et des locaux ; pas de budget suffisant pour des heures supplémentaires et activités annexes telles que les sorties scolaires participant à la cohésion du groupe classe, etc.).
- Désintégration organisée des services de promotion de la santé en milieu scolaire : personnels médicaux-psycho-sociaux sans aucune valorisation et avec de secteurs et des missions ingérables. – Désacralisation de l'école et de ses professionnels.
- Perte du sens donné au savoir et aux apprentissages.

- Perte de confiance en l'égard de la réussite scolaire (le niveau d'étude et la réussite scolaire n'assurant plus la réussite professionnelle).
- Précarisation financière des professionnels comme des familles.
- Manque de moyens pour prévenir les RPSS.

Les causes relevées nous amènent à constater que sont à l'œuvre tous les éléments qui ne permettent pas d'assurer une continuité dans la prise en charge de l'élève (ou dans l'exercice de la fonction d'enseignant). Lorsque l'environnement apparaît insécure, insuffisamment protecteur car inadapté aux ressources et aux besoins du sujet, les sources de stress sont inévitables. (Pour une école bien-traitante, prévenir les risques psychosociaux scolaires, (Romano H. 2016. p 19, 20).

### **7. Le baccalauréat :**

La valorisation des parcours menant directement vers le baccalauréat s'est ainsi accompagnée d'un allongement général de la durée des études et d'une forte croissance des taux d'accès à ce diplôme. Mais ce processus a aussi eu pour conséquence une plus forte stigmatisation des échecs ou des retards dans cette trajectoire (Muel Dreyfus, 1975), avec, par exemple, des conséquences sur l'estime de soi de ceux qui redoublent (Caille et O'Prey, 2005).

Paradoxalement, l'augmentation du nombre d'élèves décrochant le baccalauréat a contribué à accroître la stigmatisation de ceux qui n'obtiennent pas ce diplôme et également la hiérarchisation des différentes filières et séries du bac, conduisant même certains auteurs à qualifier la démocratisation de « ségrégative » (Merle, 2000). Les parcours et leurs variations sont au cœur de ce phénomène et leur étude apparaît essentielle pour comprendre les mutations du système scolaire et la manière dont les élèves et leur famille se l'approprient.

L'analyse des parcours scolaires se concentre toutefois généralement sur un niveau en particulier, en raison à la fois des données disponibles mais aussi des

méthodes permettant de les décrire. C'est le cas, par exemple, pour l'étude des redoublements, au primaire (Baudelot et Establet, 1975 ; Frickey, 2010), au collège (Caille, 2005) ou en seconde (Le Bastard-Landrier, 2005), ne pouvant que rarement rendre compte des trajectoires scolaires dans leur globalité.

(Cayouette-Rembeliere J et Saint Pol T. 2013. p 60)

### **8. Le redoublement :**

Le redoublement a pour but de favoriser l'apprentissage des notions non acquises et de permettre de vivre des réussites en respectant les rythmes propres à l'enfant. Il semblerait, selon certaines recherches, que les effets escomptés ne soient pas réalisés dans la majorité des cas. Elles mettent en avant l'incidence négative du redoublement sur les plans scolaires, personnel et social. On observe peu d'amélioration du rendement scolaire (résultat dans la moyenne), des difficultés d'adaptation sociale et peu d'effet sur la maturation personnelle. La reprise d'une année scolaire a souvent des effets sur l'équilibre psychologique de l'enfant.

C'est un événement générateur de stress pour l'enfant et sa famille. Il peut également entraîner une baisse de l'estime de soi, l'enfant doute de lui-même, de ses capacités. La motivation pour le travail est difficile, souvent les élèves perçoivent négativement le redoublement et n'en voient pas les avantages, il est alors considéré comme un échec personnel et non comme une voie de réussite. Néanmoins, ce déclin du concept de soi ne se rencontre pas dans tous les cas. Il fluctue au cours de l'année en fonction des résultats obtenus. Les échecs multiples contribuent à une baisse de la motivation et de la persévérance scolaire, dans ce cas le risque d'abandon scolaire est plus accru. Ce constat semble alarmant, néanmoins, un redoublement peut être nécessaire lorsqu'aucune des acquisitions indispensables au passage en classe supérieure



n'a été faite. En effet, si l'élève passe sans les bases nécessaires, il se sentira vite dépassé en classe. Il risque de se retrouver souvent en situation d'échec par rapport aux autres élèves. (Bachir H. 2013)

**Synthèse :**

L'échec scolaire est, pour sa part, principalement institutionnelle, étant considéré comme le produit des évaluations effectuées par l'école. Aujourd'hui en effet, lorsque l'on parle d'échec scolaire, on pense principalement à l'élève qui obtient de mauvaises notes, redouble, termine sa scolarité obligatoire avec des compétences de base insuffisantes. Cependant, avant de quitter le système, cet élève aura été, sur une longue partie de sa scolarité, affublé de l'étiquette « élève en difficulté » ; une étiquette équivoque et lourde à porter, révélant un rythme ou une façon d'apprendre hors « normes », ou l'achoppement dans un domaine à un moment de son parcours. Or, l'ambition de former tous les élèves et leur faire atteindre des objectifs ciblés ne se concrétise qu'à travers l'acceptation d'échecs provisoires. La difficulté est inhérente à beaucoup d'apprentissages.

*la partie pratique*

# **Chapitre 5 :**

## **Méthodologie de recherche**

**Préambule :**

Pour réaliser notre recherche, il nous faut adopter une méthodologie bien déterminé, avoir un terrain de recherche, un groupe d'étude et des outils d'investigation. Et avant d'approcher le terrain d'étude, il faut d'abord faire une pré-enquête qui nous permettra de recueillir le maximum d'information, afin de construire nos hypothèses.

Dans ce chapitre on va définir les méthodes sur la quelle on s'est basée pour effectuer notre recherche ainsi que le terrain, la population d'étude, les techniques utilisée et la procédure du recueil des données.

**1. la démarche de la recherche :****1. 1 la pré-enquête :**

Après la réalisation du questionnaire qui a été corrigé et approuvé par BENCHALAL Abdelouahab, HOUARI Amina, BELBESSAI Rachid, SAHRAOUI Intissar, on a fait un tirage de 110 exemplaires. Le questionnaire a été distribué au niveau du lieu du stage au sein du lycée Mohali Amar – Seddouk- en 2016, sur un échantillon varié et qui n'est pas ciblé, et qu'ensuite récupérer et analyser. Le questionnaire se compose de 4 axes ; l'influence du programme d'étude, l'influence du mode préparatoire, l'influence familiale et le cadre psychologique, chaque axe contient des questions qui sont reliées directement à la problématique de chaque axe, après le dépouillement du questionnaire dans cette pré-enquête que nous avons entreprise, nous constatons les résultats suivants; sur l'échantillon de 110 élèves qui ont soumis à ce questionnaire nous observons une influence de 70,56 % de l'axe n° 1, 54% de l'axe n° 2 et 60,5 % de l'axe n° 3 et de ces faits on conclut que tous les axes constituent une certaine influence chez les élèves surtout l'axe n° 1, ces estimations sont assez élevées pour un échantillon de 110 élèves pour exercer une influence sur eux et de développer un stress ou être sous l'emprise du stress

constituent ainsi un échec scolaire. des modifications sur les axes et les questions ; nous avons formulé 4 axes dans le premier est des renseignements personnel, l'axe n 2 les facteurs externes qui contient des 3 sous axe ; le programme d'étude qui contient 6 question, la famille qui contient 6 question et la société et les pairs qui contient 8 question, l'axe n 3 les facteurs internes qui contient 13 question et l'axe n 4 est le cadre psychologique contient 4 question. La pré-enquête nous a permis aussi de cibler notre groupe d'étude en raison de leurs échecs au BAC et de cerner notre thème de recherche, et d'introduire l'échelle de mesure de stress et ainsi formuler la problématique et nos hypothèses.

### **1. 2. La méthode descriptive :**

C'est d'abord décrire, c'est-à-dire dépeindre dans le but de transmettre une information précise, complète et exacte. L'information mène à la connaissance mais peut, pour cela, passer par différentes étapes : de la simple familiarisation au savoir à acquérir pour pouvoir construire de futures recherches en passant par la vérification de l'existence de relations causales entre des phénomènes, par la formulation d'hypothèses ou encore par l'inventaire de problèmes ou même par la clarification de certains concepts.

Décrire signifie bien « donner des informations » et ceci grâce à une technique scientifique qui sert des objectifs de recherche : la description demande que l'on suive un plan relié à des propositions élaborées que l'on vérifiera et contrôlera. Comment décrire ? Par bien des méthodes, de l'observation à l'entretien mais toujours avec attention, respect, en préservant les données récoltées et en étant toujours attentif au hasard, à la phénoménologie. Tout ceci est bien éloigné du simple regard posé sur les événements ; cette méthode est exigeante et demande de l'entraînement et de la pratique ; pourtant elle reste fondamentale en sciences sociales et infirmières ; rien ne la remplacera dans le contact BYIX le terrain et dans la stimulation qu'il procure à l'imagination.

Décrire reste donc essentiel pour étudier ce qui est significatif et peut aider à la compréhension, même celle de l'inédit ; cela demande néanmoins, de décoder les faits, de prendre conscience de leur existence, de rechercher le sens qu'ils peuvent avoir... sans oublier de noter tout cela et de le transmettre. (Martel F. 1988. p 56)

### 1. 3. La méthode quantitative :

La méthode quantitative consiste à calculer les pourcentages, les fréquences des thèmes, des mots, des symboles retenus et à rechercher les propositions. En d'autres mots « *les méthodes quantitatives sont des méthodes de recherche à propos des nombres ou de quoi que ce soit de quantifiable. Elles se distinguent ainsi des méthodes dites qualitatives.* » (Hagenimna T. 2010. P 56)

### 1. 3. Présentation du lieu de recherche :

Notre recherche a été effectuée durant 01/12/2016 au 01/05/2017 au sein du lycée Mohali Amar –Seddouk dans le service de l'unité de dépistage et de suivi (UDS)

### 1.4. Présentation du groupe d'étude :

Notre recherche contient un échantillon de 70 sur 95 élèves qui ont échoué au BAC en raison de l'indisponibilité de 25 autres élèves sur l'échantillon initial qui sèchent les cours et en situation d'abandon, notre échantillon est choisie sous le critère de l'échec au BAC, âgé entre 19 et 22 ans en touchant tout les filières.

Dans le but de vérifier les hypothèses relatives à notre thème « **le Stress et l'échec scolaire chez les élèves qui ont refait le BAC** », nous avons utilisé les techniques adéquates à ce thème, qui sont:

### 2. les techniques utilisées :

#### 2.1. Enquête par questionnaire :

On a réalisé un questionnaire qui a été corrigé et approuvé par les enseignants ;  
BENCHAAL Abdelouahab, HOUARI Amina, BELBESSAI Rachid,

SAHRAOUI Intissar, qui se constitue de cinq axes, à l'exception de l'axe n°1 qui est des renseignements personnels, chaque axe contient des questions sur les facteurs de stress dont chaque question est cotée par l'accumulation du nombre de réponses chez la réponse **oui** et 1/2 de la réponse **un peu** sauf pour la question n°4 de l'axe 2-a, la n°3 de l'axe 2-b, la n°1 de l'axe 2-c et toutes les questions de l'axe n°4, qui sont cotées par la réponse **non**, le questionnaire a été distribué en parallèle avec l'échelle de mesure de stress psychologique (MSP 25-A)

## **2.2. Échelle de mesure de stress psychologique(MSP) :**

### **2.2.1. Historique :**

L'élaboration de la mesure du stress psychologique et les premières études de validation ont débuté dans le cadre de la thèse de doctorat de la première auteure, Dr. I. Ouisse Lemyre. Ils cherchaient à ce moment là (1984) une expression comportementale de ce qui est communément associé à un état de stress dans l'esprit des gens. Ils cherchaient des manifestations d'état de stress qui représentent un patron général de réponse plutôt qu'un mode spécifique de « coping » face à une situation tout aussi spécifique. La démarche fut intuitive à ses débuts, ce qui a fourni une liste d'items représentatifs de comportements ou d'états associables à une réponse de stress. Puis, l'analyse méthodologique s'est systématisée.

Les travaux de validation de la mesure ont nécessité par la suite plus de 15 études réalisées lors de thèses de maîtrise ou de doctorat en psychologie dans le cadre de travaux subventionnés par des organismes du gouvernement du Québec (Fonds FCAR, Conseil québécois de la recherche sociale) et du gouvernement du Canada (Conseil de recherche en sciences humaines). En plus des auteurs-es, une douzaine de personnes ont contribué directement à la validation de la mesure par leurs travaux de recherche : Diane Auclair, Michel Auger, Claude Boutin, Claude Mercier, Guylaine Dion, Maxime Gendron,

Suzanne Guay-Genest, Lucie Laroche, Gina Muckle, Dr .Christiane Piché, Dr. Nicole Smolla.

Il s'agit donc d'un effort collectif qui se poursuit encore maintenant dans le cadre d'études épidémiologique et clinique. Des travaux sont en cours auprès de populations dites à risque comme des familles vivant sous le seuil de pauvreté, des parents d'enfants malformés à la naissance ou de très petit poids, des éducatrices en garderie, des couples qui consultent pour infertilité, etc. D'autres études plus fondamentales s'adressent, elles, aux facteurs précipitant de l'état de stress telles les représentations mentales, les anticipations, ainsi qu'aux éléments protecteurs comme le soutien social et la présence de confident- es.

L'entreprise de validation est bien sur perpétuelle, mais les données déjà recueillies confirment la mesure fiable et valide de l'état psychologique d'être stressé-e. Le document qui suit étaye les propriétés psychométriques de la mesure et détaille son utilisation.

### **2.2.2. Présentation de l'instrument :**

Le but de la mesure du stress psychologique est de reproduire et d'évaluer l'intensité de l'expérience subjective de se sentir stressé-e. Cette première section décrit l'instrument ainsi que ses modalités d'administration et d'interprétation.

L'instrument consiste en un questionnaire de 49 items répartis en 3 types d'indicateurs : a)cognitivo-affectifs, b) somatiques et c) comportementaux.

Deux versions brèves (MSP-A et MSP-B) de 25 items sont également disponibles. Elles ont été élaborées à partir d'une division aléatoire des items de la version longue, tout en maintenant des proportions équivalentes d'items par catégorie d'indicateurs. L'énoncé 47 de la versions A et B : « je suis stressé-e ».



La MSP a été conçu initialement en français. Il en existe maintenant des versions anglaises, espagnoles et japonaises.

### 2.2.3. Modalités d'administration :

Comme il s'agit d'une mesure d'auto-évaluation, le questionnaire peut être complété seul-e, sans la présence de l'évaluateur-trice.

Les consignes sont clairement décrites sur le questionnaire. Le sujet doit répondre en encerclant le chiffre correspondant au niveau d'intensité ressenti pour chaque énoncé. Le choix de réponses proposées s'échelonne de 1 à 8 (« pas du tout » à « énormément »). Il s'agit d'une échelle de type Likert.

La MSP vise la description de l'état actuel de tension. Les consignes précisent la période de temps à partir de laquelle le sujet doit baser ses réponses, soit les quatre ou cinq derniers jours.

En général, le questionnaire est rapidement complété, la version longue nécessitant environ 10 minutes et les versions brèves environ 5 minutes.

Comme il s'agit d'une mesure d'auto-évaluation, le questionnaire peut être complété seule, sans la présence de l'évaluateur (trice).

Les consignes sont clairement décrites sur le questionnaire. Le sujet doit répondre en encerclant le chiffre correspondant au niveau d'intensité ressenti pour chaque énoncé. Le choix de réponses proposée s'échelonne de 1 à 8 (« pas du tout » à « énormément »). Il s'agit d'une échelle de type likert.

La MSP vise la description de l'état actuel de tension. Les consignes précisent la période de temps à partir de laquelle le sujet doit baser ses réponses, soit les quatre ou cinq derniers jours.

En général, le questionnaire est rapidement complété, la version longue nécessitant environ 10 minutes et les versions brèves environ 5 minutes.

La MSP se présente, dans sa forme la plus habituelle, en test papier-crayon. Les sujets répondent directement sur le questionnaire en encerclant à cote de chaque énoncé le degré qui le décrit le mieux. La MSP est également disponible en version informatisé pour usage interactif sur micro-ordinateur. Deux versions existent, l'une pour le système Macintosh de Apple, l'autre pour le système D-O-S tel le PC de IBM. Le logiciel d'utilisation comprend les routines de passation, de codification, de normalisation, de mémorisation et certaines autres applications et exploitations décrites en Annexe2. Pour les sujets aucune connaissance de l'information n'est requise. Les manifestations au clavier sont minimales. Les instructions apparaissant à l'écran sont claires est complètes. Les sujets peuvent donc être laissé- es à elles-eux-mêmes, dans une salle d'attente par exemple, pour compléter la mesure du Stress Psychologique. Une batterie d'autres tests ou questionnaires naires peuvent être ajoutés au logiciel moyennant des frais minimaux.

#### **2.2.4. Cotation :**

Le score brut final s'obtient par la sommation de tous les items rendus unidirectionnels. Puisque certains items ont des contenus inversés. Ils doivent donc subir au préalable une recodification par l'inversion de leur cote. Puisque l'échelle a une étendue de 1 à 8, il faut soustraire du nombre 9 la cote encerclée pour avoir sa valeur unidirectionnelle ( $9\_score$  de l'item). Ces items à inverser correspondent aux énoncés suivants : numéros22, 24, 43, 49, de la version longue, énoncé14 de la version MSP-A et énoncés suivants 10, 21, 52 de la vision MSP-B. ces inversions peuvent se faire manuellement lors de la compilation ou de saisie des données, afin de minimiser les risques d'erreur. L'inversion est faite automatiquement dans la version informatisée du M.S.P.

Les scores bruts peuvent être éventuellement transformé en rang centile ou en cote T selon les normes présentée aux tableaux 2 à 10. Dans des conditions particulières, les scores plus loin.

### **2.2.5. Interprétation d'un centile :**

Un centile est le rang d'un score .Il indique la proportion de personnes dans le groupe qui ont un score plus faible .C'est donc le rang de l'individu ou du groupe par rapport au groupe normatif. Ce rang exprimé en pourcentage.

### **2.2.6. Interprétation de score T :**

Le score T est également un score défini par rapport au groupe normatif. Sa distribution varie principalement de 20 à 80 et il est ajusté de façon à ce que la moyenne correspond à 50 et que l'écart type soit 10. Son utilisation permet de compare directement un score d'un individu ou d'un autre groupe normatif en indiquant la distance du score de l'individu à la moyenne du groupe normatif : si le score est plus grand que 50, il se situe au dessus de la moyenne ; s'il est inférieur à 50, il est dessous de la moyenne.

Ainsi, un individu qui obtient 94 à la MSP a un score T de 40 et un rang centile de 15. On peut interprète son score disant qu'il est de 10 en dessous de la moyenne( soit la valeur d'un écart type) et que 15% des individus dans le groupe normatif ont un score plus faible que lui. Pour interpréter un score, il suffit donc de lire au tableau approprié les valeurs comparatives fournies par les cotes T et centiles.

On peut constater que les trois versions de la MSP, longue et abrégées, sont d'une grande facilité d'administration et interprétation. A titre d'information supplémentaire, notons qu'aux Tableau 2,3 et 4 les rangs centiles 50 correspondent à des scores T 48 dans chaque version. Ceci met en évidence la

normalité de distribution ou, dans le meilleur des cas, un score T de 50 devrait correspondre au même rang centile de 50 (Bernier, 1985).

### **2.2.7. Validité de contenu normatif :**

La seconde partie de cette étude est de s'assurer auprès d'un échantillon plus large si, effectivement, les gens en général reconnaissent ces descripteurs comme indicateurs de stress. C'est donc le contenu normatif de « se sentir stressé-e » qui est éprouvé. Quarante-deux adultes inscrits à un cours universitaire (en mathématique) indiquent pour chacun des 95 items jusqu'à quel degré l'item constitue un bon indicateur de stress. Les moyennes de notation pour chaque item sont calculées. Les items dont la moyenne excède 4,5, soit le point milieu de l'échelle (de 1 à 8), sont retenus. Vingt et un items n'atteignent pas ce critère et sont éliminés.

### **2.2.8. Fidélité test-retest :**

Afin de démontrer la cohérence et la stabilité de la mesure, la fidélité test-retest est établie. Un premier échantillon provient d'une population captive de 66 étudiant-es adultes des cours du soir inscrits à l'éducation permanente au niveau collégial. L'intervalle choisi est de deux semaines pour éviter les examens académiques et tenir compte de considérations théoriques selon lesquelles l'état de se sentir stressé-e est fluctuant et qu'une stabilité importante ne peut être prédite sur une longue période.

Les corrélations test-retest obtenues varient ainsi : 0,63 pour la version complète de 49 items, 0,68 pour la version A.

### **2.2.9. Elaboration de mesure de validation du contenu :**

Trois études ont d'abord été entreprises pour l'élaboration et la sélection des items qui représentent le concept de « se sentir stressé-e ». Ces études visent donc la sélection des items les plus représentatifs et plus valides de ce concept.

Par la suite une analyse factorielle confirmatoire vient compléter la démarche d'élaboration. Des 95 énoncés initiaux, la liste sera épurée à une forme définitive de 49 items.

### **2.2.10. Elaboration des items :**

La validité de contenu se manifeste d'abord dans le choix des items. Ils doivent d'une part, montrer une validité apparente d'après leur pertinence et d'autre part, couvrir l'étendue du phénomène à décrire.

Quinze personnes, non expertes mais intéressées par la question du stress ont été réunies en groupe de travail. Les gens invités à rapporter des indicateurs d'état de stress : a) pour eux-mêmes, b) pour leur conjoint et c) chez les autres en générale. Deux observatrices notent systématiquement tous les termes et locutions exprimées. Quatre-vingt-quinze (95) items sont ainsi générés, couvrant les aspects émotifs (affectifs), cognitif, comportementaux et somatique (physique, psychologique) de l'état de se sentir stressé-e. (Lemyre L. Tessier R. Fillion L. 1990)

## **3. Procédure de recueil des données :**

### **3.1. La conduite du déroulement de l'enquête :**

Afin de distribuer nos questionnaires et faire passer l'échelle de MSP nous avons procédé par convocation de tous l'échantillons qui donne lieu a un rendez-vous au niveau de l'UDS, suite à l'incompréhension de nos sujets de certain items dans le questionnaire et l'échelle nous étions obligés de traduire et de leurs expliquer, mais en raison du manque de présence de la population d'étude, ce qui a fait que notre pratique sur le terrain a pris approximativement 5 mois.

### **3.2. Les étapes du déroulement de l'enquête :**

Pour la collecte des informations nous avons procédé par deux étapes ;

- La première étape consiste à distribuer nos questionnaires

- La deuxième étape consiste à la passation de l'échelle

Avant la passation du questionnaire et de l'échelle, il nous fallait avoir le consentement de la population d'étude, pour cela nous nous sommes présenté et nous avons essayé de donner une idée générale sur notre thème de recherche ainsi que les techniques d'investigations que nous allons utilisés, dans le formulaire suivant :

**Formulaire de consentement**

**Thème de recherche :**

« Le stress et l'échec scolaire chez les élèves qui ont échoué au BAC »

**Nom des étudiantes :**

Balit Igmane

Ayadi Anissa

**Cadre de recherche :**

Préparation d'un mémoire de fin de cycle en vue d'obtention du diplôme en master en psychologie clinique.

**Encadreur :**

Mme. Mekhezeme

**Lieu de recherche :**

Lycée MOHALI AMAR Seddouk

Le formulaire de consentement qui vous a été remis a pour objet de vous donner une idée générale sur la recherche et de ce qui entraîne votre participation.

N'hésitez pas à demander plus des détails ou de renseignements.

Veillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et bien comprendre toutes les informations.

### **1-Objectif de la recherche :**

Cette recherche a pour but de connaître et de déterminer les facteurs et sources de stress chez les élèves de terminale qui ont refait le BAC qui sont atteints du stress

### **2-cette recherche comprend :**

- **Un questionnaire :** on a réalisé un questionnaire qui se constitue de 5 axes et chaque axes contient des questions sur les facteurs et symptômes du stress.
- Une échelle de stress ; mesure de stress psychologique(MSP)
  - Votre participation à cette recherche sera et restera anonyme
  - La confidentialité des informations données sera respectée
  - Vous pouvez avoir accès aux résultats de votre évaluation si vous le souhaitez, n'hésitez pas à le demander.

**Signature des étudiants :**

**signature de candidat(e)**

### **Synthèse :**

Pour la récolte de nos données et confirmer nos hypothèses nous avons utilisé un questionnaire dans le but de déterminer le taux d'influence des facteurs de stress, et une échelle de stress pour déterminer l'existence et intensité du stress. Ces deux étapes nous ont permis de recueillir des informations qui seront présentées et analysées dans la partie suivante.

**Chapitre 6 :**  
**Analyse, discussion et interprétation des**  
**résultats**



### 1. Présentation et analyse des résultats :

#### 1.1. Analyse et dépouillement du questionnaire :

**Tableau N°4 : facteurs externes du stress ; le programme d'étude**

R	Oui				Non			Un peu			
	G	G%	F	F%	G	F	%	G	G%	F	F%
Q 1	22	73.33	21	52.5	3	8	15,71	5	16.66	11	27.5
Q 2	10	33.33	11	27.5	3	4	10	17	56.66	25	62.5
Q 3	13	43.33	10	25	11	17	40	6	20	13	32.5
Q 4	6	20	9	22.5	<b>15=</b> <b>50</b>	<b>9 =</b> <b>22.5</b>	34,28	9	30	22	55
Q 5	22	73.33	20	50	5	15	28,57	3	10	5	12.5
Q 6	18	60	21	52.5	5	7	17.14	7	23.33	12	30
<b>Total</b>	/	55.55	/	38.33	/	/	/	/	26.10 ½= 13.05	/	36.66 ½= 18.33
<b>Total</b>	<b>G : 68.6% / F : 56.66%</b>										

Le tableau n°4 revois à l'axe n° 2 ; les facteurs externes; les facteurs de stress dans le programme d'étude, on observe que les garçons sont les plus influencer que les filles :

1. un taux d'influence 68.6% chez les garçons en tenant compte des réponses des questions :

- la question n° 1 ; la charge du programme d'étude avec 73.33% pour la réponse oui et de 8.33% pour la réponse un peu, ce qui fait au totale 81.66%
- la question n° 2 ; la difficulté des leçons avec 33.33% pour la réponse oui et 28.33% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 61.66%

- la question n° 3 ; l'ignorance des leçons difficiles pour la préparation au BAC avec 43.33% pour la réponse oui et 10% pour la réponse un peu, ce qui fait un totale de 53.33%
- la question n° 4; le suivis des leçons à la maison avec 50% pour la réponse oui et 15% pour la réponse un peu, ce qui fait un totale de 65%
- la question n° 5 ; les grèves des enseignant avec 73.33% dans la réponse oui et 5% dans la réponse un peu, ce qui fait un totale de 78.33%
- la question n° 6; qui est la qualité d'enseignement avec 60% dans la réponse oui et 11.66% dans la réponse un peu, qui représentent au total 71.66%.

2. Un taux d'influence de 56.66% chez les filles en tenant compte des réponses des questions :

- la question n° 1 ; la charge du programme d'étude avec 52.5% pour la réponse oui et de 13.75% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 66.25%.
- la question n° 2 ; la difficulté des leçons avec 27.5% pour la réponse oui et 31.25% pour la réponse un peu, ce qui fait un totale de 58.75%
- la question n° 4 ; le suivis des leçons à la maison avec 22.5% pour la réponse oui et 27.5% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 50%
- la question n° 5; les grèves des enseignant avec 50% pour la réponse oui et de 6.25% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 56.25%
- la question n° 6 ; la qualité d'enseignement avec 52.5% pour la réponse oui et de 15% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 67.5%.

### **Synthèse :**

D'après les résultats obtenue dans le tableau n°4, on conclue que les premier facteurs les plus influent sont ; la charge du programme d'étude, les grèves des enseignants et leurs qualité d'enseignement, et second lieu la difficulté et le

suivis des leçons et leurs ignorance pour la préparation pour le BAC chez les garçons tout comme pour les filles.

**Tableau N°5 : Axe n°2 : facteurs externes du stress, la famille**

R	Oui				Non			Un peu				
	Q/sexe	G	G%	F	F%	G	F	%	G	G%	F	F%
Q 1		13	43.33	3	7.5	9	30	55,71	8	26.66	7	17.5
Q 2		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Q 3		14	46.66	12	30	<b>11/</b> <b>36.66</b>	<b>18/</b> <b>45</b>	41,42	5	16.66	10	25
Q 4		16	53.33	18	45	8	13	42,85	6	20	9	30
Q 5		14	46.33	5	12.5	12	25	52,85	4	13	10	25
Total		/	44.91	/	27.5	/	/	/	/	19.08 ½= 9.54	/	24.37 ½= 12.18
<b>Total</b>	<b>G : 54.45% / F : 39.75%</b>											

Le tableau n°5 revois à l'axe n° 2 ; les facteurs externes; les facteurs de stress dans la famille, on observe que les garçons sont les plus influencer que les filles,

1. un taux d'influence 54.45% chez les garçons en tenant compte des réponses des questions :

- la question n° 1 ; les problèmes familiaux avec 43.33% pour la réponse oui et 13.33% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 56.66%.
- la question n° 3 ; le soutien des parents dans leurs études avec 36.66% pour la réponse oui et 8.33% pour la réponse un peu, ce qui fait un totale de 50%.
- la question n° 4 ; la pression exercer par les parents avec 53.33% pour la réponse oui et 10% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 63.33%
- la question n° 5 ; les soucis financières avec 46.33% pour la réponse oui et 6.5% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 52.83%.

2. un taux d'influence de 39.75% chez les filles à l'exclusion des réponses des questions :

- la question n° 3 ; le soutien familial avec 45% pour la réponse oui et 12.5% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 57.5%
- la question n° 4 ; la pression exercée par les parents avec 45% pour la réponse oui et 15% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 60%.

### Synthèse :

D'après les résultats obtenus dans le tableau n°5, on remarque chez les garçons qu'une pression est exercée de la part des parents et un manque de soutien en dépit des problèmes familiaux. Bien que le taux soit inférieur à la moyenne chez les filles et malgré le faible taux des problèmes familiaux, on observe un manque de soutien familial et de la pression exercée de la part des parents.

**Tableau N°6 : Axe n°2 : facteurs externes du stress, la société et les pairs**

R	Oui				Non			Un peu				
	Q/sexe	G	G%	F	F%	G	F	%	G	G%	F	F%
Q 1		8	26.66	10	25	<b>8 = 26.66</b>	<b>6 = 15</b>	20	14	46.66	24	60
Q 2		9	30	13	32.5	18	19	52,85	3	10	8	20
Q 3		16	53.33	15	37.5	13	18	44,28	1	3.33	7	17.5
Q 4		7	23.33	3	7.5	23	37	85,71	0	0	0	0
Q 5		14	46.66	6	15	14	33	67,14	2	6.66	1	2.5
Q 6		18	60	21	52.5	7	16	32,85	5	16.66	2	5
Q 7		14	46.66	11	27.5	13	26	55,71	3	10	2	5
Q 8		8	26.66	7	17.5	11	28	55,71	11	36.66	5	12.5
<b>Total</b>		/	39.16	/	25.62	/	/	/	/	16.24 ½= 8.12	/	15.31 ½= 7.65
<b>Total</b>	<b>G : 47.28% / F : 33.27%</b>											

Le tableau n°6 revois à l'axe n° 2 ; les facteurs externes; les facteurs de stress dans la société et les paires, on observe que les garçons sont les plus influencer que les filles, malgré leurs taux inferieur à la moyenne mais on constate certains facteurs influent :

1. un taux d'influence 47.28% chez les garçons à l'exclusion des réponses des questions :

- la question n° 1 ; l'environnement social favorable avec 26.66% pour la réponse oui et 23.33% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 50%.
- la question n° 3; la présence de certain personne dans leurs entourage qui les perturbent avec 53.33% pour la réponse oui et 1.66% pour la réponse un peu, ce qi fait un total de 55%.
- la question n° 5 ; la consommation du tabac avec 46.66% pour la réponse oui et 3.33% pour la réponse un peu, ce qui fait un totale de 50%
- La question n° 6 ; les relations amoureuses avec 60% pour la réponse oui et de 8.33% dans la réponse un peu, ce qui fait un totale de 68.33%.
- la question n° 7 qui est l'influence les problèmes dans leurs relation sur leurs études qui représente 46.66% pour la réponse oui et de 5% dans la réponse un peu, ce qui fait un totale de 51.66%.
- la question n°8 la difficulté à faire des relations avec autrui avec 26.66% dans la réponse oui et de 18.33% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 50%.

2. Un taux d'influence de 33.27% chez les filles à l'exclusion de la réponse de la question :

- la question n° 6 ; qui représente les relations amoureuses avec 52.5% pour la réponse oui et de 2.5% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 54.75% qu'on a déduit influençable en raison de la question n° 7 qui est l'influence des problèmes dans leurs relation sur leurs études qui

représente 27.5% dans la réponse oui et de 2.5% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 30%.

### Synthèse :

D'après les résultats obtenue dans le tableau n°6, on conclue que les facteurs les plus influent chez les garçons sont ; les relations amoureuse en raison de la présence des problèmes qui perturbe leurs études, la présence de certains personnes dans leurs entourage qui les perturbent en raison de l'environnement défavorable et la difficulté à faire des relations avec autrui. Tandis que chez les filles c'est les relations amoureuses en dépit des problèmes engendrer de ces relations et qui affectent au finale leurs études.

**Tableau N° 7: Axe n°3 : facteurs internes du stress**

R	OUI				NON			UN PEU			
	Q/sexe	G	G%	F	F%	G	F	%	G	G%	F
<b>Q 1</b>	19	63.33	23	57.5	6	9	21,42	5	16.66	8	20
<b>Q 2</b>	8	26.66	10	25	20	28	68,57	2	6.66	2	5
<b>Q 3</b>	12	40	16	40	12	15	38,57	6	20	9	22.5
<b>Q 4</b>	14	46.66	15	37.5	5	7	17,14	13	43.33	18	45
<b>Q 5</b>	16	53.33	20	50	2	4	8,57	12	40	16	40
<b>Q 6</b>	13	43.33	20	50	9	5	20	8	26.66	15	37.5
<b>Q 7</b>	16	53.33	18	45	7	6	18,57	7	23.33	16	40
<b>Q 8</b>	20	66.66	26	65	2	3	7,14	10	33.33	12	30
<b>Q 9</b>	14	46.66	16	40	10	14	34,28	6	20	10	25
<b>Q10</b>	13	43.33	25	62.5	9	9	25,71	8	26.66	6	15
<b>Q11</b>	19	63.33	27	67.5	2	3	18,57	9	30	10	25
<b>Q12</b>	9	30	9	22.5	11	23	34,28	10	33.33	8	20
<b>Q13</b>	9	30	11	27.5	13	17	42,85	8	26.66	12	30
<b>Total</b>	/	46.66	/	45.38	/	/	/	/	26.66	/	27.30
									½=		½=
									13.33		13.65
<b>Total</b>	<b>G : 60% / F : 59%</b>										

Le tableau n°7 revois à l'axe n° 3 ; les facteurs internes, on observe que le taux d'influence est le même chez les garçons que chez les filles à un pourcentage près de différence de 1% :

1. un taux d'influence 60% chez les garçons en tenant compte des réponses des questions :

- la question n° 1 ; le mal d'endormissement avec 63.33% pour la réponse oui et de 8.33% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 71.66%.
- la question n° 3 ; la déception du fait de refaire le BAC avec 40% pour la réponse oui et 10% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 50%.
- la question n° 4 ; les difficultés de concentration pendant les leçons avec 46.66% pour la réponse oui et 21.66% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 68.32%
- la question n° 5 : les difficultés de concentration pendant les révisions avec 53.33% dans la réponse oui et 20% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 73.33%.
- la question n° 6 ; les difficultés de mémorisation avec 43.33% pour la réponse oui et 12.33% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 55.33%.
- la question n° 7 : les idées négatives avec 53.33% dans la réponse oui et 20% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 65%.
- la question n° 8 des sensations de fatigue avec 66.66% dans la réponse oui et 16.33% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 83.32%.
- la question n° 9 ; les sensations d'isolement et de solitude avec 46.66% pour la réponse oui et 10% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 56.66%.
- la question n° 10 ; les maux de tête avec 43.33% pour la réponse oui et 13.33% pour la réponse un peu, ce qui fait un totale de 56.66%.
- la question n° 11 les habitudes nerveuses avec 63.33% dans la réponse oui et 15% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 78.33%.

2. Un taux d'influence de 59% chez les filles en tenant compte des réponses des questions :

- la question n° 1 ; le mal d'endormissement avec 57.5% pour la réponse oui et de 10% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 67.5%.
- la question n° 3 ; la déception du fait de refaire le BAC avec 40% pour la réponse oui et 11.25% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 51.25%.
- la question n° 4 ; les difficultés de concentration pendant les leçons avec 37.5% pour la réponse oui et 22.5% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 60%
- la question n° 5 ; les difficultés de concentration pendant les révisions avec 50% pour la réponse oui et de 20% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 70%
- la question n° 6 les difficultés de mémorisation avec 50% pour la réponse oui et de 18.75% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 68.75%.
- la question n° 7 : les idées négatives avec 45% dans la réponse oui et 20% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 65%.
- la question n° 8 des sensations de fatigue avec 65% dans la réponse oui et 15% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 80%.
- la question n° 9 ; les sensations d'isolement et de solitude avec 40% pour la réponse oui et 12.5% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 52.5%.
- la question n° 10 ; les maux de tête avec 62.5% dans la réponse oui et 7.5% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 70%.
- la question n° 11 ; les habitudes nerveuses avec 67.5% dans la réponse oui et 12.5% dans la réponse un peu, ce fait qui un de total 80%.



**Synthèse :**

D'après les résultats obtenue dans le tableau n°7, on conclue que les facteurs les plus influent sont ; le mal d'endormissement, la déception du fait de refaire le BAC, les difficultés de concentration pendant les leçons et révisions, les difficultés de mémorisation, la présence des idées négatives, des sensations de fatigue et d'isolement et de solitude, les maux de tête et les habitudes nerveuses.

**Tableau N° 8 : Axe n°4 : le cadre psychologique**

R	OUI			NON				UN PEU				
	Q/sexe	G	F	%	G	G%	F	F%	G	G%	F	F%
Q 1		5	5	14,28	22	73.33	33	82.5	3	10	2	5
Q 2		11	11	31,42	13	43.33	23	57.5	6	20	6	15
Q 3		7	9	22,85	19	63.33	26	65	4	13.33	5	12.5
Q 4		4	8	17,14	23	76.66	26	65	3	10	6	15
Total	/	/	/	/	/	64.16	/	67.5	/	13.33	/	11.87
										½=		½=
										6.66		5.93
Total	G : 70.82% / F : 73.43%											

Le tableau n°8 revois à l'axe n° 4 ; le cadre psychologique qui l'axe le plus influent on observe que les filles sont les plus influencé que les garçons :

1. un taux d'influence 70.82% chez les garçons en tenant compte des réponses des questions :

- la question n° 1 : le soutien psychologique lors des examens de la part des enseignants avec 73.33% pour la réponse oui et 5% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 78.33%.
- la question n° 2 ; le soutien psychologique de la part des parents avec 43.33%pour la réponse oui et 10% pour la réponse un peu, ce qui fait un total de 53.33%.

- La question n° 3 le bénéficie d'une aide psychologique pour la préparation au BAC avec 63.33% pour la réponse oui et 6.66% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 70%
- La question n° 4 le bénéficie d'une aide psychologique durant l'année avec 76.66% dans la réponse oui et 5% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 81.66%.

2. Un taux d'influence de 73.43% chez les filles en tenant compte des réponses des questions :

- la question n° 1 le soutien psychologique lors des examens de la part des enseignants avec 82.5% pour la réponse oui et de 2.5% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 85%.
- la question n° 2 le soutien psychologique de la part des parents avec 57.5% dans la réponse oui et de 7.5% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 65%.
- La question n° 3 le bénéficie d'une aide psychologique pour la préparation au BAC avec 65% dans la réponse oui et 6.25% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 71.25%
- La question n° 4 le bénéficie d'une aide psychologique durant l'année avec 65% dans la réponse oui et 7.5% dans la réponse un peu, ce qui fait un total de 72.5%.

### **Synthèse :**

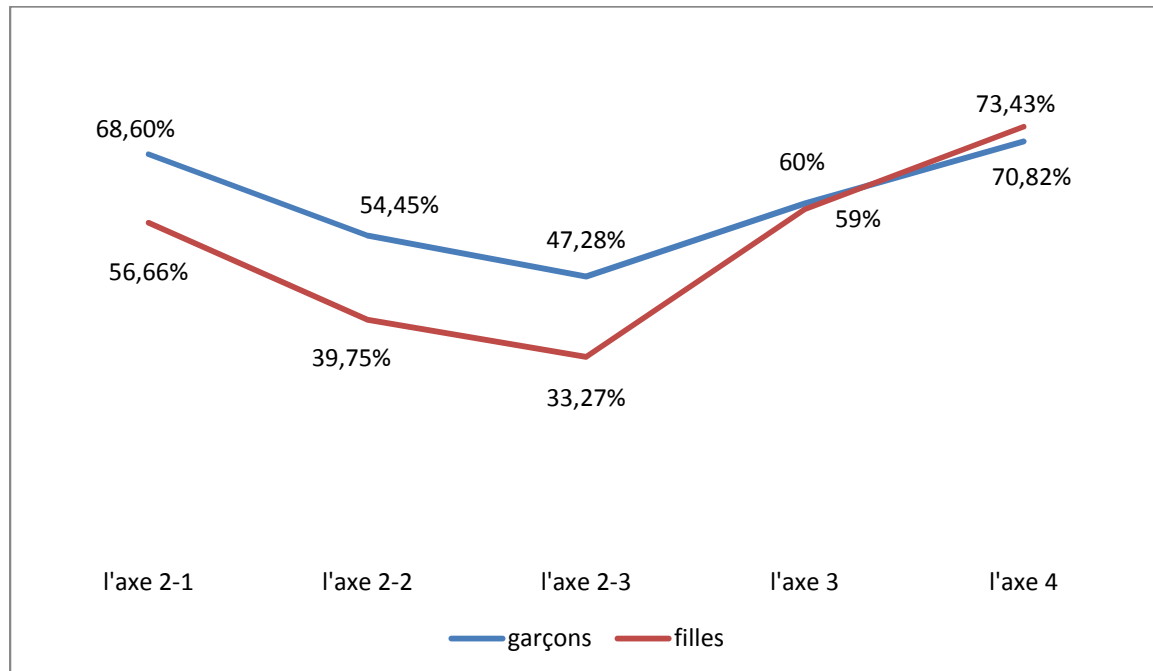
D'après les résultats obtenus dans le tableau n° 8 on ne conclue que tous les facteurs constituent une influence largement au dessus de la moyenne.

En raison du manque de soutient psychologique de la part des parents, des enseignants ainsi que de la part de l'établissement, notamment lors des examens ou pour la préparation au BAC, ou que ce soit durant l'année.

**Tableau n° 9 : récapitulatif des taux d'influence par sexe**

Axes Sexe	Axe n° 2 : Les facteurs externes			Axe n°3: Les facteurs internes	Axe n° 4 : Le cadre psychologique	Totale
	Le programme d'étude	La famille	La société et les pairs			
<b>Garçons</b>	<b>68.6%</b>	<b>54.45%</b>	<b>47.28%</b>	<b>60%</b>	<b>70.82%</b>	<b>60.23%</b>
<b>Filles</b>	<b>56.66%</b>	<b>39.75%</b>	<b>33.27%</b>	<b>59%</b>	<b>73.43%</b>	<b>52.42%</b>

Dans le tableau n° 9, on observe un récapitulatif des taux d'influence des facteurs de stress par sexe, on constate que le taux d'influence du stress chez les garçons est de 60.23% et de 52.42% chez les filles. Le cadre psychologique est considéré comme le premier facteur avec un taux de 70.82% chez les garçons et de 73.43% chez les filles, suivis du facteur du programme d'étude avec 68.6% chez les garçons et 56.66% chez les filles, les facteurs internes viennent en troisième position avec un taux de 60% pour les garçons et de 59% chez les filles, les facteurs de la famille suivent en quatrième position avec un taux de 54.45% chez les garçons et de 39.75% chez les filles, la société et les pairs viennent en dernier avec un taux de 47.28% chez les garçons et de 33.27% chez les filles.



**Figure n° 6 :** les taux d'influence des facteurs de stress par sexe

### Synthèse :

D'après la figure n° 6 qui représente les taux d'influence des facteurs de stress par sexe, on observe que le cadre psychologique est le taux le plus élevé suivis du programme d'étude et les facteurs internes, en dernier viennent la famille et la société et les pairs.

Tableau N° 10 : récapitulatif de tous les axes du questionnaire

Q/AXE	AXE N° 2			AXE N°3	AXE N°4
	AXE N°2-A	AXE N°2-B	AXE N°2-C		
Q1	73%	34,47%	48,56%	79,11%	82,24%
Q2	60,47%	/	39,42%	28,62%	60,15%
Q3	46,62%	52,32%	50%	50,87%	71,26%
Q4	56,71%	59,47%	14,28%	63,86%	76,54%
Q5	67,63%	37,22%	30%	71,73%	/
Q6	70,14%	/	60,77%	63,86%	/
Q7	/	/	40%	65,28%	/
Q8	/	/	33%	80,28%	/
Q9	/	/	/	54,44%	/
Q10	/	/	/	64,48%	/
Q11	/	/	/	79,50%	/
Q12	/	/	/	34,82%	/
Q13	/	/	/	43%	/
%	<b>62,42%</b>	<b>45,87%</b>	<b>39,50%</b>	<b>60,29%</b>	<b>72,54%</b>
	<b>49.26%</b>				
<b>TOTAL %</b>	<b>60,69%</b>				

Dans le tableau n° 10, on observe un récapitulatif des taux d'influence par axe; bien que l'axe n° 2 soit au dessous de la moyenne 49.26%, mais si proche qu'il constitue un taux important d'influence, dans l'axe n° 3 on observe 60.29% et de 72.54% à l'axe n° 4, au totale constate un taux de 60.69% d'influence.

### Synthèse générale :

D'après les résultats obtenus le tableau n° 9 et 10 on constate le résultat suivant :

1. les facteurs les plus influents dans notre groupe de recherche sont ; le cadre psychologique en raison de l'absence du soutien psychologique lors des examens de la part des enseignants avec un taux de 82.24% et des parents avec un taux de 60.15%, le bénéfice d'une aide psychologique pour la préparation au BAC avec un taux de 71.26% et durant l'année avec un taux de 76.54%. Le programme d'étude en dépit de la charge du programme d'étude qui représente 73%, la difficulté des leçons avec un taux de 60.47% ainsi que leurs suivis à la maison qui est de 56.71%, l'influence des grèves des enseignants avec un taux de 67.63% et leurs qualités d'enseignement qui représente 70.14%. Suivis des facteurs internes en raison du mal d'endormissement avec 79.11% , la déception du fait de refaire le BAC avec 50.87% , la difficulté de concentration pendant les leçons qui est de 63.86%, les révisions qui représente 71.73% et de mémorisation avec un taux de 63.86%, le fait d'avoir des idées négatives avec 65.28%, des sensations de fatigues qui représente 80.28%, des sensations d'isolement et de solitude avec un taux de 54.44%, des maux de tête avec 64.48% et des habitudes nerveuses représentant 79.50%. Ensuite la famille en conséquence du manque d'aide de la famille dans leurs études qui représente 52.32% et la pression des parents exercée à leurs égards avec un taux de 59.47%. En dernier la société et les pairs en raison de l'influence de certaines personnes dans leurs entourages avec un taux de 50% et les problèmes dans les relations amoureuses représentant 60.77%.

2. que les garçons sont les plus influencés avec un taux de 64.64%, alors que les filles représentent 55.27%.

3. que tous les axes de notre questionnaire constituent tous une influence chez les élèves, dont le plus influent est l'axe n° 4 qui est l'absence du cadre psychologique avec 72.54%, en raison du manque de soutien psychologique que

ce soit de la part des enseignants, des parents ou de l'établissement dans laquelle ils effectuent leurs études.

4. enfin un taux d'influence de 60.69% au total de tous les axes, un taux qui est largement au-dessus de la moyenne, de sorte qu'on conclut que ces facteurs de stress constituent bien une source de stress chez les élèves qui ont refait le BAC.

### 2.2. Analyse et dépouillement de l'échelle MSP 25-A

**Tableau n° 11 : présentation des données obtenues dans l'échelle MSP25-A chez les garçons**

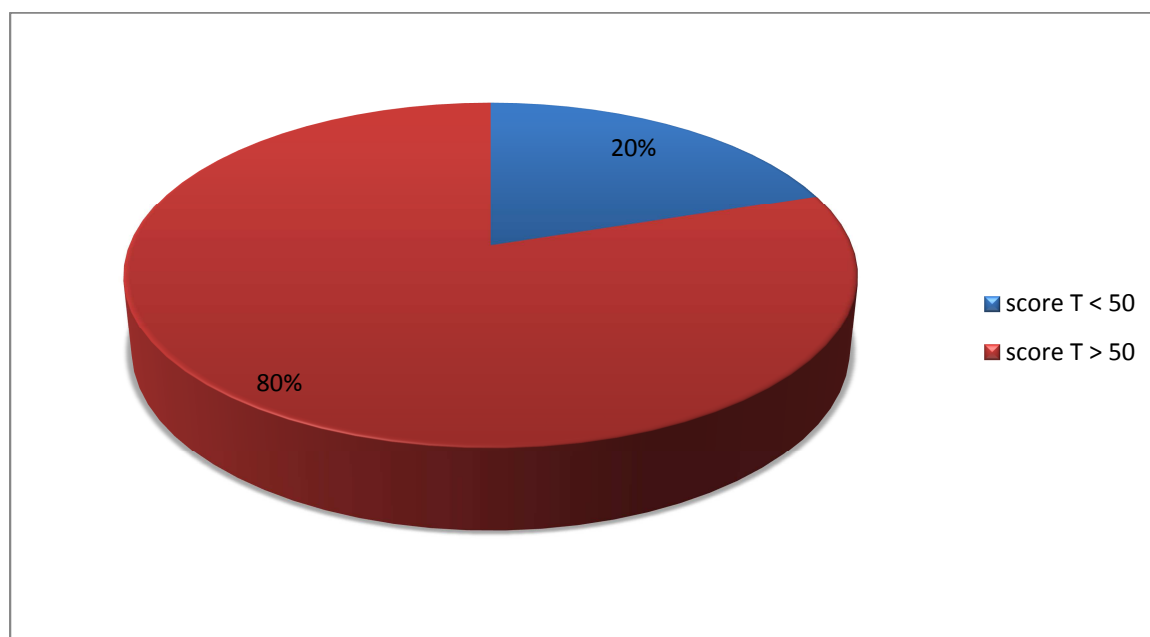
<b>Chez les garçons</b>	<b>&lt; 50</b>	<b>&gt; 50</b>
<b>Nombre d'élèves</b>	<b>6</b>	<b>24</b>
<b>%</b>	<b>20%</b>	<b>80%</b>
<b>Moyenne du score T</b>	<b>47</b>	<b>69.5</b>
<b>Moyenne du centile</b>	<b>44%</b>	<b>96%</b>

#### **Synthèse :**

D'après le tableau n° 11 on observe 24 élèves garçons qui sont au-dessus de la moyenne avec un taux de 80%, avec une moyenne de score T de 69.5 et une moyenne de centile de 96%, et 6 élèves qui sont au-dessous de la moyenne avec un taux de 20%, une moyenne de score T de 47 et une moyenne de centile de 44.

#### **Interprétation du centile :**

Sur une échelle de 0 à 100, notre groupe de recherche arrive à la position 44, il y a donc 44% des sujets de l'échantillon normatif qui obtiennent un score plus faible que notre groupe, en complément 56% des sujets normatifs sont plus stressés que notre groupe.



**Figure n° 7:** le pourcentage des élèves garçons stressé

D’après la figure n° 9 qui représente le taux des garçons qui sont stressé d’après l’échelle MSP 25-A, dont 80% sont au dessus de la moyenne et 20% qui son au dessous de la moyenne.

**Tableau n° 12 : présentation des données obtenues dans l’échelle MSP 25-A chez les filles**

<b>Chez les filles</b>	<b>&lt; 50</b>	<b>&gt; 50</b>
<b>Nombre d’élèves</b>	<b>1</b>	<b>39</b>
<b>%</b>	<b>2.5%</b>	<b>97.5%</b>
<b>Moyenne score T</b>	<b>35.5</b>	<b>68</b>
<b>Moyenne centile</b>	<b>3%</b>	<b>92%</b>

**Synthèse :**

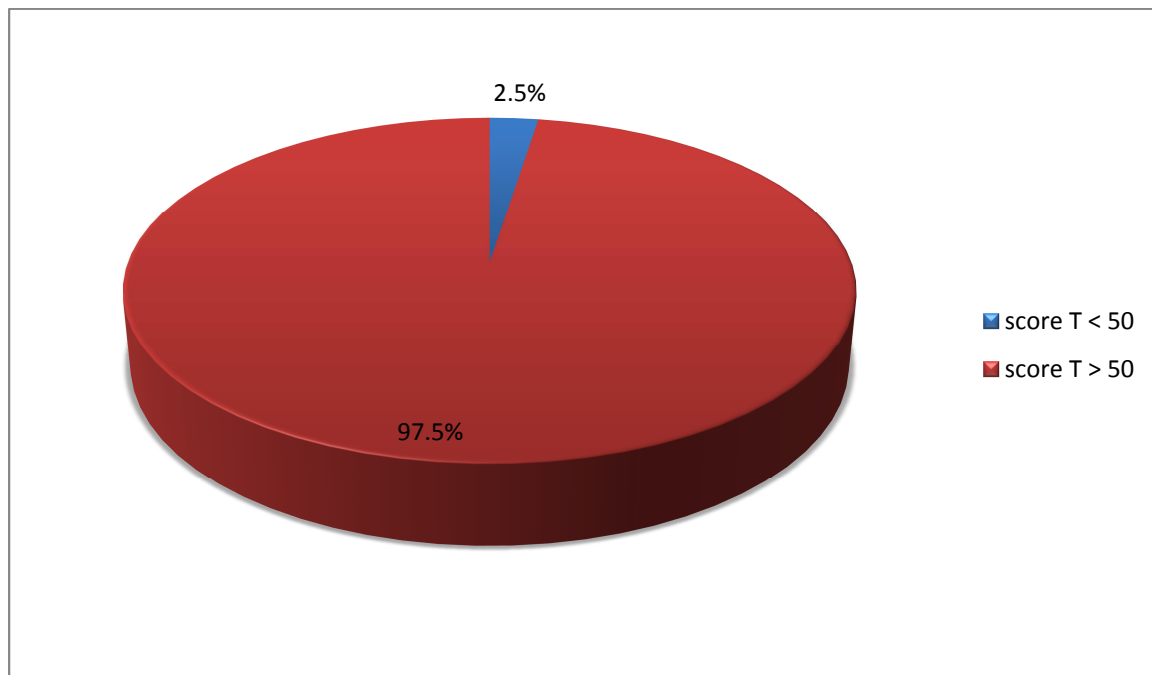
D’après le tableau n° 12 on observe 39 élèves filles qui ont obtenue un score T au dessus de la moyenne avec un taux de 97.5%%, une moyenne de score T de 68 et une moyenne de centile de 92%, et une élève qui a obtenue un score T au



dessous de la moyenne avec un taux de 2.5%, une moyenne de score T de 35.5 et une moyenne de centile de 3%.

### Interprétation du centile :

Sur une échelle de 0 à 100, notre groupe de recherche arrive à la position 3, il y a donc 3% des sujets de l'échantillon normatif qui obtiennent un score plus faible que notre groupe, en complément 97% des sujets normatifs sont plus stressés que notre groupe.



**Figure n° 8:** le pourcentage des élèves qui sont stressés chez les filles

D'après la figure n° 10 qui représente le taux de stress chez les filles selon MSP 25-A, dont 97.50% des filles sont au-dessus de la moyenne et 2.5% seulement sont au-dessous de la moyenne.

### **2. Discussion et interprétation des résultats :**

Suite à l'analyse et le dépouillement du questionnaire et de l'échelle MSP25-A, on récolté des données qui feront l'objet de discussions de nos hypothèses.

#### **Discussion de l'hypothèse n° 1 :**

Le programme d'étude et le manque de soutien psychologique sont des facteurs qui déclenchent le stress.

Pour tester la première hypothèse, on a utilisé un questionnaire pour étudier et déterminer les deux facteurs qui déclenchent le stress chez les élèves de terminal qui ont refait le BAC : le premier facteur qui est l'influence du programme d'étude, le deuxième facteur qui est le manque de soutien psychologique.

D'après la lecture du tableau n° 10, qui a démontré que tous les facteurs de stress chez les élèves qui ont refait le BAC représentent un taux d'influence de 60.69% dont les facteurs les plus influents dans notre groupe de recherche sont ; le cadre psychologique en raison de l'absence de soutien psychologique lors des examens de la part des enseignants avec un taux de 82.24% et des parents avec un taux de 60.15%, le bénéfice d'une aide psychologique pour la préparation au BAC avec un taux de 71.26% et durant l'année avec un taux de 76.54%. Le programme d'étude en dépit de la charge du programme d'étude qui représente 73%, la difficulté des leçons avec un taux de 60.47% ainsi que leurs suivis à la maison qui est de 56.71%, l'influence des grèves des enseignants avec un taux de 67.63% et leurs qualités d'enseignement qui représente 70.14%. Suivis des facteurs internes en raison du mal d'endormissement avec 79.11% , la déception due au fait de refaire le BAC avec 50.87% , la difficulté de concentration pendant les leçons qui est de 63.86%, les révisions qui représente 71.73% et de mémorisation avec un taux de 63.86%, le fait d'avoir des idées négatives avec 65.28%, des sensations de fatigues qui représente 80.28%, des sensations d'isolement et de solitude avec un taux de 54.44%, des maux de tête avec 64.48% et des habitudes nerveuses représentant 79.50%. Ensuite la famille en

conséquence du manque d'aide de la famille dans leurs études qui représente 52.32% et la pression des parents exercer à leurs égards avec un taux de 59.47%. En dernier la société et les pairs en raison de l'influence de certaines personnes dans leurs entourages avec un taux de 50% et les problèmes dans les relations amoureuse représentant 60.77%.

On remarque aussi l'absence d'influence des facteurs de stress qui représente 39.48% en raison du désintérêt, l'investissement dans le domaine de travaille et au manque de préparation.

Donc l'absence du soutien psychologique et la charge des modalités du programme d'étude sont l'uns des facteurs qui déclenchent le stress chez les élèves qui ont refait le BAC, contrairement avis des professionnels éducative (enseignants, conseiller d'orientation...) rencontrer durant notre stage pratique que la société serait le facteur le plus influent, notre recherche confirme bien le contraire de s'eu on a pus confirmer notre première hypothèse.

### **Discussion de l'hypothèse 2 :**

Il existe une différence d'influence du stress entre les sexes, on mettant l'hypothèse que les filles sont plus stressées que les garçons.

Pour tester la deuxième hypothèse, nous avons utilisé le questionnaire et l'échelle de stress qui est la mesure stress psychologique MSP 25-A version abrégé pour déterminer l'existence et l'intensité de stress chez les élèves qui ont refait le BAC ainsi sont influence par rapport aux deux sexes.

D'après la lecture des deux tableaux n° 9, 11 et 12, qui démontrent l'existence et l'intensité de stress, on constate ainsi que 80% élevés garçons ont un taux de moyenne de score T de 69.5 qui représente 19.5 au dessus de la moyenne, en raison de la présence du taux d'influence des facteurs de stress 64.64%. Alors que 97.5% des filles, représentent un taux de moyenne de score T de 68 qui représente 18 au dessus de la moyenne, en raison du taux d'influence des

facteurs de stress qui est de 55.27%. Bien que les taux de la moyenne du score T chez les garçons et les filles soient proches, une différence de 1.5, de s'en on conclu que les garçons ont un taux de stress plus élevé que celui des filles en raison du manque de préparation et de suivis des leçons et la non verbalisation, tandis que les filles ont une préparation mieux que les garçons, et verbalisent et dramatisent les saines anxieuses. Ce qui était confirmé par Zazzo (1978, 1982) qui avait déjà montré que, dès l'école maternelle, les filles présentent plus de stabilité, plus de maîtrise de soi, plus d'autonomie dans l'exécution des tâches communes. Et ces meilleures « conduites adaptatives » leur permettent de réaliser, dès le cours préparatoire, des performances supérieures à celles des garçons. Une recherche auprès de 700 collégiens va dans ce sens et montre que les filles maîtrisent mieux les interactions en classe, rentabilisent mieux la communication pédagogique et gèrent mieux leur « métier d'élève » (Felouzi, 1993).

Par ailleurs, au niveau émotionnel aussi des différences apparaissent, les pratiques éducatives amenant davantage les filles à se confier, à parler, acceptant plus facilement aussi les doutes, les peurs et les larmes des filles que ceux des garçons. (Lacoste S. Esparbès-Pistre S et Tap P. 2005 p : 6, 7). De s'en on peut dire que notre deuxième hypothèse est infirmée.

## **Conclusion :**

Notre thème d'étude porte sur le stress et l'échec scolaire chez les élèves qui ont échoué au BAC, les questions de départ était de savoir quel sont les facteurs de stress qui influent le plus les élèves de terminal qui ont refait le BAC et y a-t-il une différence de d'influence chez les deux sexes.

Dans cette optique, d'une part on a cherché si le manque de soutien psychologique et les modalités du programme d'étude sont les deux facteurs de stress les plus influent, et d'autre part de déterminer l'existence et la différence de l'intensité du stress chez les deux sexes en supposant que les filles sont plus influencé que les garçons.

Afin d'atteindre notre objectif et de répondre à nos hypothèses, nous avons commencé par des recherches théoriques dont on a abordé trois chapitre portent sue le stress dans le quel on a parlé de la définition, son histoire, ces théories, ces facteurs, ces types, les symptômes, les situations dans laquelle l'individu se retrouve face au stress et le stress scolaire, ensuite l'adolescence, dont on a abordé ces différentes définitions, ces étapes, la période de la puberté, la crise de l'adolescence, les relations amoureuse et les pairs, les problèmes de santé mentale et leurs consommation des substances psycho-actives et enfin l'échec scolaire et sa définition, les théories explicatives de l'échec scolaire, les troubles de la scolarité, le désintérêt scolaire, les risque psychosociaux, le baccalauréat et le redoublement et l'orientation entre choix et exigence comme source de stress.

Notre méthode de recherche se base sur la méthode descriptive et quantitative dont on a essayé de donner une description et une représentation des résultats sous forme de pourcentage et de données quantifiable dans le but de transmettre une information précise, complète et exacte du phénomène de stress et ces modalités.

En suite, sur le terrain, dans notre pratique nous avons élaboré un questionnaire qui contient des axes représentant un ensemble de facteurs stress, ainsi qu'une échelle de mesure de stress MSP25-A pour déterminer l'existence et l'intensité de stress.

L'analyse a confirmé que le manque de soutien psychologique avec un pourcentage de 72.54% et les modalités du programme d'étude avec 62.42% sont les facteurs de stress les plus influents, en tenant compte des résultats obtenus de notre questionnaire, de surcroît on a pu confirmer notre première hypothèse.

Mais elle infirme notre deuxième hypothèse en démontrant que les élèves garçons sont plus influencés que les filles en tenant compte des résultats obtenus à l'échelle MSP25-A et au questionnaire contrairement à nos suppositions, dont les garçons représentaient une moyenne de score T 69.5 à l'échelle MSP25-A et un taux d'influence des facteurs de stress de 60.23%, tandis que les filles étaient d'une moyenne de score T de 68 à l'échelle MSP25-A et un taux d'influence des facteurs de stress de 52.42%.

Dans un monde complexe et instable, rempli de normes et d'exigences énormes dont l'adolescence constitue une période de déséquilibre et de changement et laisse ainsi la porte ouverte à leurs esprits qui est susceptible à une influence, donne un libre arbitre au stress de paralyser l'adolescent au cours de sa scolarisation.

Notre recherche pourrait déboucher sur d'autres élargissements ; telle que l'attribution de l'échec scolaire, l'estime de soi chez les filles atteintes de maladie chronique comme source d'échec scolaire, la dépression et l'échec scolaire entre phénomènes et troubles.

## Liste bibliographique :

1. Alhadji M. 2014. **Facteurs personnels, familiaux et scolaires et échec scolaire chez les élèves des établissements publics d'enseignement moyen au Tchad.** Université de N'Djaména Service Diffusion et Valorisation des Résultats de la Recherche Scientifique et Technique du CNAR. in. <http://www.cnartchad.org/images/facteurs.pdf>
2. Bachir B. 4 Mars 2013. **Education nationale : les causes de l'échec scolaire.** Le matin d'Algérie. In. [www.lematindz.net/news/11210-education-nationale-les-causes-de-lechec-scolaire.html](http://www.lematindz.net/news/11210-education-nationale-les-causes-de-lechec-scolaire.html)
3. Bergonnier-Dupuy G. Esparbés-Pistre S. Lacoste S. **Perception du suivi scolaire parental et stress au collège.** In. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7163.pdf>
4. Bizouard P. Visier JP Et Moro. MR Raynaud JP. 2008. **Puberté normale et pathologique. Développement psychologique à l'adolescence.** In. <http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/16.%20PUBERTE%203-38.pdf>
5. Calixte J. 2007. **milieu familial et réussite scolaire.** Université d'Etat D'haiti. In. mémoire Online.
6. Catheline N. 2011. **Troubles de la scolarité et échec scolaire à l'adolescence.** Centre Hospitalier Henri Laborit Poitiers. In. [http://lesvoixdelecole.fr/CONFERENCES/refus-scolaire-catherine/Troubles\\_scolarite\\_echec\\_scolaire\\_adolescence.pdf](http://lesvoixdelecole.fr/CONFERENCES/refus-scolaire-catherine/Troubles_scolarite_echec_scolaire_adolescence.pdf)
7. Cayouette-Rembeliere J et Saint Pol T. 2013. **Le sinueux chemin vers le baccalauréat: entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire.** [https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/28655/1/estat\\_2013\\_459\\_3.pdf](https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/28655/1/estat_2013_459_3.pdf)

8. Convard C. 2013. **Fasciathérapie et anxiété sportive**. Université Fernando Pessoa. Port. In. [http://www.cerap.org/sites/default/files/public-downloads/mestrados/m\\_cedric\\_convard.pdf](http://www.cerap.org/sites/default/files/public-downloads/mestrados/m_cedric_convard.pdf)
9. Devernay M. Viaux-Savelon S. 2014. **Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître**. Le Dossier Neurologique. Réalité Pédiatriques. in. [http://www.sfsante-ado.org/wp-content/uploads/2013/02/00\\_Dos\\_Devernay\\_Neuro.pdf](http://www.sfsante-ado.org/wp-content/uploads/2013/02/00_Dos_Devernay_Neuro.pdf).
10. Donabédian D. 2005. **Stress et traumatisme en psychosomatique**, Presses Universitaires de France. Dio : 10.397/rfps.028.00911.
11. Esparbés-Pistre S. Bergonnier-Dupuy G. Cazenave-Tapie P. 2015. **Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons**. Association canadienne d'éducation de langue française. in. éducation et francophonie. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-43-2-087-ESPARBES-PISTRE.pdf>.
12. Gaudreau F. 2009. **Notes de l'atelier « Connaître la profession de Technologue »**, Institut Teccart, 1994. in. [http://www.philo5.com/Textes-references/GaudreauFrancois\\_LeStress\\_1994.htm](http://www.philo5.com/Textes-references/GaudreauFrancois_LeStress_1994.htm)
13. Guillet L. 2014 **Stress, modèles et application**. Département QLIO, Université de Bretagne Sud. In. [https://www.researchgate.net/publication/255654392\\_Stress\\_modeles\\_et\\_application](https://www.researchgate.net/publication/255654392_Stress_modeles_et_application)
14. Hagenimna T. 2010. **Etudes des problèmes et conséquences psychosociaux chez les enfants dont les pères sont chauffeurs de poids lourds**. In Mémoire Online.
15. Hoareau D. 2001. **Apprivoisez votre stress**. Edition d'Organisation Paris.



16. Khadre A. 2000. **Le baccalauréat ; un rite de passage dans la société moderne occidentale comme la France, L'efficacité symbolique du baccalauréat.** In Mémoire Online.
17. Lacoste S. Esparbès-Pistre S et Tap P. 2005. **L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens.** <http://osp.revues.org/617> ; DOI : 10.4000/osp.617
18. Lang P SA. 2009. **Le stress professionnel.** Edition scientifique international. in. Google livre.
19. Lemyre L. Tessier R. Fillion L. 1990. **Mesure du stress psychologique (M.S.P).** édition Behaviora Inc. Québec, Canada.
20. Levasseur C. **gestion du stress.** Université HEC Montréal. 2012.in. [http://www.hec.ca/etudiant\\_actuel/services-offerts/ressources-pedagogiques/atelier\\_soutien\\_etudes/Atelier.gestion.du.stress.pdf](http://www.hec.ca/etudiant_actuel/services-offerts/ressources-pedagogiques/atelier_soutien_etudes/Atelier.gestion.du.stress.pdf)
21. Loo P. Loo H. Galinowski A. 1999, 2003. **Le stress permanent; Réaction et adaptation de l'organisme.** Edition *Masson, Paris.*  
In. Google livre.
22. Lugan JP. 2010. **Le changement sans stress ; Dépasser les résistances et la pression.** Éditions Groupe Eyrolles.
23. MBA Essogho L. 2011. **Les échecs scolaires et leurs conséquences sur l'adéquation formation emploi.** DGRH. Libreville. In. <http://www.menzimesoso.com/medias/files/les-echecs-scolaires-et-leurs-consequences-sur-l-adequation-formation-emploi-4.pdf>
24. Martel F. 1988. **La Methode Descriptive, Son Fondement Theorique.**  
In. <http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/15/56.pdf>
25. Meylan N. Doudin P-A. Curchod-Ruedi D. Antonietti J-PH. Stephan PH. 2015. **Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence: quelles relations.** Association canadienne d'éducation de langue française. in. éducation et francophonie. In. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-43-2-135-MEYLAN.pdf>

26. Montoussé M. Renouard G. 2006. **100 fiches pour comprendre la sociologie**. Edition Bral. In Google livre.
27. Observatoire National. E. P. A. 2013. **L'adolescent de 15 à 20 ans**.in. <http://www.agefa.org/agefa-pme/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/agefapme-ressources-adolescent-15-20ans.pdf>.
28. Parrocchetti J-P. avril 2011. **Stress, coping et traits de personnalité chez des sauveteurs et des conseillers**. (thèse de doctorat). Aix Marseille Université. <http://www.theses.fr/2012AIXM3058.pdf>.
29. Plancherel B, Dumont M. 2001. **Stress et adaptation chez l'enfant**. Press de l'université de Québec. In Google livre.
30. Perrin-Escalon H. Hassoun J. 2004. **Adolescence et santé ; Constats et propositions pour agir auprès des jeunes scolarisés**. Édition Jacqueline DIDIER.in. <http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/722.pdf>
31. Porte J-M. 2005. **Le stress : « angoisse du pauvre »**. Presses Universitaires de France. Dio : 10.3917/rfps.028.0155.
32. **Réduisez votre stress rapidement**. 2017. [www.stressanxiete.fr](http://www.stressanxiete.fr).
33. Romano H. 2016. **Pour une école bien traitante, Prévenir les risques psychosociaux scolaires**. Edition Dunod. Paris. In. <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/pour-une-ecole-bientraitante>.
34. Rouyer V. 2007. **La construction de l'identité sexuée**. Edition Armond Colin, Paris.
35. Soler X. 2010. **stress et management motivationnel**. Edition Publibook. Paris. In Google livre.

*Annexes*

*Université Abderrahmane mira Bejaia*

*Faculté des lettres et sciences humaines et sociales*

*Département de sociologie*

*Option : psychologie clinique*

***Questionnaire pour élèves de terminale :***

***Thème : « le stress et l'échec scolaire chez les  
élèves qui ont refait le BAC »***

- ***Mettez une croix dans la case qui vous convient en répondant  
brièvement à ces questions***

## Axe 1 : renseignement personnelle

Age :

Sexe :

Filière :

Je passe le BAC pour :

## Axe2 : facteur externe

### 1. le programme d'étude

1) Pensez vous que le programmes est charger

-oui   
-non   
-un peut

2) pensez vous que les leçons sont difficiles

-oui   
-non   
-un peut

3) Ignorez-vous les leçons difficiles pour la préparation du BAC

-oui   
-non   
-un peut

4) Est-ce que vous été régulier pour vos révision chez vous

-oui   
-non   
-un peut

5) Est-ce que les grèves des enseignants influence sur vos études

-oui   
-non   
-un peut

6) Pensez vous que la qualité d'enseignement influence sue vos révisions

-oui   
-non   
-un peut

## 2. la famille

1) Avez-vous des problèmes familiaux

-oui  
-non  
-un peut

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

2) Dans le cas de oui citez-les

.....

3) Est-ce que votre famille vous aide dans vos études

-oui  
-non  
-un peut

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

4) Est-ce que vos parents vous met la pression dans vos études

-oui  
-non  
-un peut

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

5) avez vous des soucis financières dans vos études

-oui  
-non  
-un peut

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

## 3. la société et les paires

1) Est-ce que votre environnement social est favorable

-oui  
-non  
-un peut

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

2) Avez-vous des problèmes dans votre entourage qui influence vos études

-oui  
-non  
-un peut

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

3) Y a t-il des personnes dans votre entourage qui vous perturbe

-oui  
-non  
-un peut

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

- 4) Est-ce que vous consommez de la drogue -oui   
-non   
-un peut
- 5) Est-ce que vous consommez du tabac -oui   
-non   
-un peut
- 6) Est-ce que vous êtes en relation -oui   
-non   
-un peut
- 7) Avez-vous des problèmes dans votre relation amoureuse  
qui influencent vos études -oui   
-non   
-un peut
- 8) Avez-vous des difficultés à faire des relations avec autrui -oui   
-non   
-un peut

### **Axe 3 : facteurs internes**

- 1) Avez-vous du mal à vous endormir la nuit -oui   
-non   
-un peut
- 2) Avez-vous des maladies qui vous empêchent de se concentrer sur vos études -oui   
-non   
-un peut
- 3) Pensez-vous que le fait de refaire le BAC est décevant -oui   
-non   
-un peut
- 4) Avez-vous des difficultés de concentration pendant les leçons -oui   
-non   
-un peut

- 5) Avez-vous des difficultés de concentration pendant les révisions -oui   
-non   
-un peut
- 6) Avez-vous des difficultés de mémorisation -oui   
-non   
-un peut
- 7) Avez-vous des idées négative d'échouer au BAC -oui   
-non   
-un peut
- 8) Avez-vous des sensations de fatigue -oui   
-non   
-un peut
- 9) Avez-vous des sensations d'isolement et de solitude -oui   
-non   
-un peut
- 10) Avez-vous des maux de tête -oui   
-non   
-un peut
- 11) Avez-vous des habitudes nerveuses -oui   
-non   
-un peut
- 12) Est-ce que vous isoler des autres -oui   
-non   
-un peut
- 13) Est-ce que vous avez des sensations de fuit de responsabilité -oui   
-non   
-un peut



#### Axe 4 : la cadre psychologique

- 1) Est-ce que les enseignants vous apporte un soutien psychologique lors des examens
- oui   
-non   
-un peut
- 2) Est-ce que vos parents vous apportent un soutien psychologique
- oui   
-non   
-un peut
- 3) Est-ce que vous bénéficier d'une aide psychologique pour la préparation au BAC
- oui   
-non   
-un peut
- 4) Est-ce que vous vous bénéficier d'une aide psychologique durant l'année
- oui   
-non   
-un peut

*Nous vous remercions pour votre collaboration et contribution à la réalisation de cette enquête*

## ANNEXE 2

Sexe :

Age :

date :

filière :

### M.S.P.-25 A

— Après *CHAQUE* item, *ENCERCLEZ* le chiffre de 1 à 8 en indiquant jusqu'à quel degré l'item vous décrit bien *dernièrement*, c'est-à-dire depuis les 4 ou 5 derniers jours.

— Les chiffres de 1 à 8 signifient:

1	2	3	4	5	6	7	8
pas du tout	pas vraiment	très peu	un peu	plutôt oui	passablement	beaucoup	énormément

#### DERNIÈREMENT, C'EST-À-DIRE EN PENSANT AUX 4 OU 5 DERNIERS JOURS:

1. Je suis tendu-e ou crispé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Je me sens la gorge serrée ou j'ai la bouche sèche.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Je me sens pressé-e par le temps, coincé-e par le temps, je manque de temps.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. J'ai tendance à sauter des repas ou à oublier de manger.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Je ressasse les mêmes idées, rumine, jongle, j'ai les mêmes pensées à répétition, la tête pleine.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Je me sens seul-e, isolé-e, incompris-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
7. J'ai des douleurs physiques: mal au dos, mal à la tête, mal dans la nuque, mal au ventre.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Je suis préoccupé-e, tourmenté-e ou tracassé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. J'ai des variations de température corporelle subites (très froid ou très chaud).	1	2	3	4	5	6	7	8
10. J'oublie des rendez-vous, des objets ou des affaires à faire.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Je pleure.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Je suis fatigué-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
13. J'ai les mâchoires serrées.	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Je suis calme.	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Je pousse de longs soupirs ou je reprends tout à coup ma respiration.	1	2	3	4	5	6	7	8
16. J'ai la diarrhée ou des crampes intestinales ou constipé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
17. Je suis anxieux-se, inquiet-e ou angoissé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
18. Je sursaute (fait des sauts).	1	2	3	4	5	6	7	8
19. Je prends plus d'une demi-heure à m'endormir.	1	2	3	4	5	6	7	8
20. Je suis confus-e, je n'ai pas les idées claires, je manque d'attention et de concentration.	1	2	3	4	5	6	7	8
21. J'ai les traits tirés ou les yeux cernés.	1	2	3	4	5	6	7	8
22. Je sens «beaucoup de pression sur les épaules».	1	2	3	4	5	6	7	8
23. Je suis fébrile, j'ai toujours le goût de bouger, je ne tiens pas en place, je suis énervé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8
24. Je contrôle mal mes réactions, mes humeurs, mes gestes.	1	2	3	4	5	6	7	8
25. Je suis stressé-e.	1	2	3	4	5	6	7	8

## Normes de la MSP-A pour les FEMMES

MSP	CENTILE	SCORE T	MSP (suite)	CENTILE	SCORE T
≤ 33	1	34.3	78	56	50
34-35	2	35	79	57	50.4
36-37	3	35.5	80	58	50.7
38	4	36	81	59	51
39-41	5	36.5	82	61	51.5
42	6	37.5	83-84	62	52
43	7	37.8	85	63	52.5
44	9	38.2	86	64	52.8
45	10	38.5	87	65	53
46	12	39	88	67	53.5
47	13	39.2	89	68	53.8
48	14	39.6	90	69	54.2
49	15	40	91	70	54.6
50	17	40.3	92	72	55
51	18	40.6	93	73	55.3
52	19	41	94	74	55.6
53	20	41.3	95	75	56
54	21	41.7	96	76	56.3
55	22	42	97	77	56.7
56	23	42.4	98-99	78	57
57	24	42.7	100	79	57.7
58	26	43	101-102	80	58
59	28	43.4	103	81	58.7
60	29	43.8	104	82	59
61	30	44	105-106	83	59.5
62	32	44.5	107-108	84	60
63	34	44.8	109	85	60.8
64	35	45	110-111	86	61.5
65	37	45.5	112-113	87	62.2
66	39	45.8	114-115	88	63
67	41	46.2	116-118	89	64
68	43	46.8	119-120	90	64.5
69	44	47	121	91	65
70-71	46	47.5	122-124	92	66
72	48	48	125-127	93	67
73	49	48.3	128-132	94	68
74	51	48.7	133-138	95	70
75	52	49	139-146	96	72
76	54	49.3	147-150	97	74
77	55	49.7	151-160	98	77
			> 160	99	80

Note: N=875, X=77.9, S=28.7

## Normes de la MSP-A pour les HOMMES

MSP	CENTILE	SCORE T	MSP (suite)	CENTILE	SCORE T
≤ 29	1	#	71	59	50.6
30-31	2	35.5	72	60	51
32	3	36	73	62	51.3
33	4	36.6	74	63	51.6
34	5	37	75-76	64	52
35	6	37.4	77	65	52.8
36	7	37.7	78	67	53
37	8	38	79	68	53.5
38	9	38.4	80	69	54
39	10	38.8	81	70	54.2
40	11	39.2	82	71	54.6
41	13	39.6	83	72	55
42	14	40	84	73	55.3
43	15	40.3	85	75	55.7
44	17	40.6	86-87	76	56
45	19	41	88	77	56.8
46	20	41.5	89	78	57
47-48	21	42	90-91	80	58
49	24	42.5	92-93	81	58.5
50	25	43	94-95	82	59
51	27	43.2	96-97	83	60
52	29	43.6	98-99	84	60.5
53	30	44	100	85	61
54	31	44.3	101-102	86	61.5
55	34	44.6	103	87	62.3
56	36	45	104	88	62.6
57	38	45.4	105-108	89	63
58	40	45.8	109-110	90	64
59	42	46	111-112	91	65
60	43	46.5	113-115	92	66
61	44	47	116-118	93	67
62	46	47.3	119-122	94	68.5
63	48	47.6	123-126	95	69.5
64	49	48	127-132	96	71.5
65	51	48.4	133-139	97	74
66	53	48.7	140-150	98	77
67	55	49	> 150	99	80
68	56	49.5			
69	57	50			
70	58	50.2			

Note: N=643, X=69.5, S=27.3