



Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des Sciences Sociales

Mémoire de Fin de cycle
Sous le Thème :

***L'effet de l'efficacité personnelle sur les stratégies de faire
face au stress chez les adolescents scolarisés.***

Etude réalisée au sein des deux lycées : Cheikh Aziz Alhadad et Lalla Fatma
N'soumer d'Amizour

En vue d'obtention du diplôme de Master en Psychologie
Option : Psychologie Clinique

Réalisé par

M^{elle} IMZI Anissa

M^{elle} YESSAD Sabrina

Sous la direction de

M BENCHALLAL Abdelouahab

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

On tient à exprimer notre reconnaissance à notre promoteur Monsieur Benchallal.

On le remercie de nous avoir encadrées, orientées, aidées et conseillées.

Un grand remerciement pour les élèves qui ont acceptés de répondre à nos questions et ainsi contribuer à l'élaboration de ce modeste travail de recherche.

On tient aussi à remercier sincèrement les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont accordés à l'évaluation de ce travail.

Enfin, on ne remerciera jamais assez nos amis et nos proches qui nous ont soutenus durant tout notre cursus.

On espère que notre production sera à la hauteur de leurs investissements et de leurs attentes.

Dédicaces

On dédie ce travail à toutes les personnes qui nous sont chères :

A nos parents, qui de par votre éducation et les valeurs nobles que vous nous avez transmises, sans oublier votre incommensurable soutien psychologique et financier.

A nos frères et sœurs,

A nos familles respectives et à nos proches,

A tous nos amis et tous nos enseignants,

Et à tous ceux qui ont contribué de prêt ou de loin à la réalisation de ce travail.

Sabrina. Y & Anissa. I

Table de matières

Remerciement

Dédicace

Sommaire

La liste des tableaux et des figures

Introduction

Sommaire

La partie théorique

Le premier chapitre : le cadre générale de la problématique

1. La problématique -----	1
2. Les hypothèses -----	3
3. Les raisons du choix de thème -----	4
4. Les objectifs de la recherche -----	4
5. Définition et opérationnalisation des concepts clés -----	4
6. Les études antérieures -----	6
7. Commentaire sur les études antérieures -----	9

Synthèse

Le deuxième chapitre : l'efficacité personnelle

Préambule

1. Les origines historiques -----	10
2. Définition de sentiment d'efficacité personnelle -----	11
3. Les conceptions apparentées à l'efficacité personnelle -----	12
4. La théorie sociocognitive -----	13
5. Les sources de l'efficacité personnelle -----	14
6. Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire -----	16

7. Un sentiment d'efficacité personnelle fort (élevé) et un sentiment d'efficacité personnelle faible (bas) -----	16
8. Cultiver un intérêt intrinsèque pour les études grâce au développement de l'efficacité personnelle-----	17
9. L'impact du feed-back de performance sur l'efficacité personnelle -----	18
10. Influence du sentiment d'efficacité personnelle sur la motivation et le stress-----	19
11. La multidimensionalité des systèmes de croyance d'efficacité personnelle -----	20
12. Mesures de sentiment d'efficacité personnelle-----	21

Synthèse

Le troisième chapitre : les stratégies de faire face au stress

Préambule

I/ Le stress :

1. Historique-----	22
2. La définition de stress-----	22
3. Les phases de manifestation de stress -----	24
4. Les causes de stress -----	25
5. Les conséquences de stress-----	26
6. Les théories de stress-----	26
7. La prévention et la gestion de stress -----	30

II/ Les stratégies de coping

1. Historique-----	31
2. La définition de coping -----	31
3. Les modèles théoriques de coping -----	32
4. Les types de coping -----	33
5. La mesure des stratégies générales de coping -----	34
6. Les stratégies de coping et leurs efficacités -----	35

Synthèse

Le quatrième chapitre : l'adolescence

Préambule

1. Historique-----	38
2. La définition de l'adolescence-----	38
3. Les étapes de développement de l'adolescent-----	39
4. La vie affective et cognitive des adolescents-----	43
5. La vie sociale de l'adolescent-----	44
6. La croissance de l'efficacité personnelle grâce à des expériences transitionnelles à l'adolescence-----	45
7. Le sentiment d'efficacité personnelle cognitive des élèves-----	47
8. Les stratégies de coping chez les adolescents-----	47

Synthèse

La partie pratique

Le cinquième chapitre : méthodologie de la recherche

Préambule

1. La méthode utilisée-----	49
2. La pré-enquête-----	50
3. Les techniques de recherche utilisées-----	51
4. Présentation de lieu de recherche-----	54
5. L'échantillon et ses caractéristiques-----	55
6. Le déroulement de l'enquête-----	58
7. Les outils statistiques-----	59

Synthèse

Le sixième chapitre : analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. La présentation et analyse des résultats ----- 61

2. La discussion et les interprétations des résultats ----- 66

Synthèse

Conclusion générale

Liste bibliographique

Annexes

Résumé

La liste des tableaux

N° du tableau	Titre du tableau	N° de la page
1	La répartition de l'échantillon d'étude selon le genre	56
2	La répartition de l'échantillon d'étude selon les filières	56
3	La répartition de l'échantillon d'étude selon les lycées	57
4	Les résultats de test de Kolmogorov-Smirnov pour la variable d'efficacité personnelle	61
5	Les différentes catégories d'efficacité personnelle (étalonnage)	62
6	La différence dans les degrés des stratégies de faire face basées sur le problème chez les adolescents selon le niveau de leur efficacité personnelle (bas, élevé)	63
7	La différence dans les degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions chez les adolescents selon le niveau de leurs efficacités personnelles (bas, élevé)	64
8	La différence dans les degrés d'efficacité personnelle selon le genre	65

Listes des figures

N° de figure	Titre de figure	N° de page
1	La répartition graphique de l'échantillon d'étude	56
2	La répartition graphique d'étude selon les filières	57
3	La représentation graphique de l'échantillon d'étude selon les lycées	58

Introduction :

L'adolescence considérée comme une période normale de conflits, fait de l'adolescent un être qui doit faire face aux changements physiques et psychiques qu'il va subir. Gérer cette période consiste aussi à gérer le stress qui en découle de ses bouleversements, d'ailleurs l'adolescent qui passe la plupart de son quotidien au sein des établissements scolaires est confronté sans cesse à son entourage immédiat, les relations qu'il peut y nouer avec d'autres pairs, les enseignants, les psychologues... etc. Tout cela participe à la construction de la personnalité de l'adolescent.

L'adolescent qui est confronté au stress tout particulièrement dans le domaine scolaire est dû à de nombreuses pressions : familiales mais aussi de la part de ses professeurs ainsi que son cercle d'amis ou de collègues ; des pressions qui diffèrent en fonction de l'entourage dans lequel est mis l'adolescent, par contre et malgré des situations qui peuvent paraître confortables, l'adolescent n'est pas à l'abri du stress dont l'école peut être la source.

Dans ce cas, l'adolescent cherche à surpasser ses problèmes en affrontant son entourage, certains d'entre eux ont une forte assurance concernant leurs capacités d'éviter les menaces, alors que d'autres ont un sentiment d'incapacité pour faire face à ces obstacles. Pour Bandura(1997) : « Le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés ». (A.Bandura, 2003, p 12)

Afin d'y parvenir à trouver des solutions aux problèmes posés ou bien de manière générale la gestion des conflits, on va aborder certains concepts essentiels, comme l'efficacité personnelle et les stratégies de coping. Cependant, à travers notre modeste étude, on va essayer d'explorer l'effet de l'efficacité personnelle sur les stratégies de coping, et comment l'efficacité personnelle aide à gérer le stress. Ce mémoire sera composé de deux parties : théorique et pratique :

La première est constituée de quatre chapitres ; le premier chapitre permettra de présenter le cadre général de la problématique qui contient : la problématique, les hypothèses, les objectifs et les raisons du choix du thème, les concepts opérationnels et les études antérieures. Le deuxième chapitre consacré pour l'étude de l'efficacité personnelle, sa genèse,

sa définition, ses théories et ses sources...etc. Le troisième chapitre cerne les stratégies de coping, l'historique, les définitions, les modèles théoriques...etc. Avant même d'aborder les stratégies de coping, on a entamé notre étude par le stress, sa définition, ses causes, les modèles théoriques et enfin la prévention. Le quatrième chapitre présente la période de l'adolescence, sa définition, les différentes étapes du développement...etc.

La deuxième partie est constituée de deux chapitres : Le premier chapitre explique la méthodologie et la méthode utilisée, l'échantillon en question, la définition, la présentation du terrain, la phase enquête, le déroulement de l'enquête et les outils utilisés au service de nos objectifs. Enfin le deuxième et dernier chapitre est réservé pour la présentation des résultats, leur analyse ainsi que leurs interprétations qui viendront clore ce travail ou plutôt ouvrir d'autres perspectives.

La partie théorique

Chapitre I :

Le cadre générale de la problématique

1. La problématique
2. Les hypothèses
3. Les raisons du choix de thème
4. Les objectifs de la recherche
5. Définition et opérationnalisation des concepts clés
6. Les études antérieures
7. Commentaire sur les études antérieures

Synthèse

1. La problématique :

Depuis l'indépendance, le système éducatif algérien a connu diverses réformes qui ont touché à tous les niveaux de l'enseignement primaire, moyen et secondaire et ce, afin d'améliorer le rendement scolaire et de pallier aux carences de l'ancien système, qui se manifestent par un taux très élevé de déperditions et d'échecs scolaires avec toutes les conséquences que nous connaissons, à savoir la baisse de qualification, le chômage, la délinquance et la violence.

Le système scolaire algérien est l'objet de nombreuses critiques. Cela influence en premier lieu ; sur le rendement scolaire de l'élève, sur sa relation avec ses camarades ainsi qu'avec ses enseignants et en deuxième lieu ; sur sa relation avec les autres personnes or de l'école comme la famille.

Ces situations stressantes sont dues à plusieurs facteurs comme les examens et la pression des parents, les difficultés et la charge des matières ainsi que le nouveau système scolaire adopté dans l'école, où l'élève est incapable de s'adapter à ce dernier. Pour beaucoup de nos élèves, l'école est un lieu où le stress est un terrain propice pour le développement de cet état.

Ainsi le stress est considéré comme l'un des troubles dont souffrent les élèves sur le plan psychologique, parce qu'ils le vivent en même temps que la période de l'adolescence qui est très sensible.

Selon **Jean Maisondieu** (2001), l'adolescence est une période bouleversante par tous les émois qui agitent un corps en plein changement, tandis que l'enfant cède la place à la maturité naissante. Elle est aussi le temps de la vraie prise de conscience de la haine et du mépris de l'homme à l'homme, avec tout ce qui comporte comme perspective d'insécurité et de solitude sur fond de manque de confiance en soi et dans les autres. (D.Arezki, 2010, p 178).

Le succès avec lequel les risques et défis de l'adolescence sont gérés dépend, en bonne part, de l'intensité et de l'efficacité personnelle construite grâce à des expériences antérieures de maîtrise. Les adolescents assaillis par un sentiment handicapant d'inefficacité transfèrent leur vulnérabilité au stress et au dysfonctionnement vers les nouvelles exigences environnementales et vers les vastes changements biopsychosociaux qu'ils subissent. (A.Bandura.2003, p 270)

Le sentiment d'efficacité personnelle fait partie du fonctionnement psychologique humain. C'est à partir des années 80, qu'**Albert Bandura** s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive (théorie issue du béhaviorisme et du cognitivisme). Notamment la contribution des travaux de **Taylor, Betz, Lent**, et celles de **Schunk, Schwarzer** et bien d'autres.

Selon Albert Bandura ; le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. (M. Rondier, 2004, pp 475,476).

Le sentiment d'efficacité personnelle influence les accomplissements et le bien être de plusieurs façons. En règle générale, un fort sentiment d'efficacité amène à se fixer de meilleurs buts, à faire plus d'efforts, à persévérer d'avantage et à mieux se remettre des échecs. Un faible sentiment d'efficacité est souvent un élément important dans le stress. (A. Bandura, 2003, p60).

Dans les situations stressantes l'adolescent, agit de manières différentes. Soit il va se renfermer sur lui-même et attendre que la situation disparaisse sans pouvoir contrôler ses émotions, ou bien en comptant sur quelqu'un pour l'aider à dépasser ce moment de faiblesse, ou encore il dépassera la situation tout seul en faisant face au problème. Ces réactions sont considérées comme une adaptation. Cette dynamique stratégique est appelée le coping, il vise à réduire ou si possible éliminer l'effet du stress.

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

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

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

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

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

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

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

Ainsi, afin de cerner notre sujet de recherche, on va poser la question suivante : Est-ce que l'utilisation des stratégies de coping dépend du niveau de sentiment d'efficacité personnelle ?

Les hypothèses :

- 1- Il existe une différence dans les degrés des stratégies de faire face basées sur le problème, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé).
- 2- Il existe une différence dans les degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions, selon les niveaux d'efficacité personnelle. (bas, élevé)

3- Il existe une différence dans les degrés de sentiment d'efficacité personnelle, selon le genre (fille, garçon).

1. Les raisons de choix du thème :

- 1- l'efficacité personnelle affecte les choix d'orientation de notre carrière, ainsi l'élève qui croit en ses capacités augmente ses chances de réussir et d'aller plus loin dans ses études.
- 2- S'approfondir dans la compréhension de sentiment personnelle et les stratégies de faire face au stress des élèves.
- 3- Nous portons l'intérêt de mener une recherche sur l'effet de sentiment d'efficacité sur le stress puisque c'est un nouveau thème et plusieurs chercheurs confirment son importance au milieu scolaire et professionnel.
- 4- Susciter de nouvelles questions et hypothèses qui ouvrent des pistes de recherche.

2. Les objectifs de la recherche :

- 1- Savoir si l'efficacité personnelle a une influence sur les stratégies de faire face au stress.
- 2- Savoir si l'efficacité personnelle et les stratégies de faire face au stress dépendent du genre.
- 3- Avoir une idée sur les échelles mesurant l'efficacité personnelle et les stratégies de coping, ainsi que leur construction.
- 4- Mettre en évidence la relation entre le degré de l'auto-efficacité, s'il est élevé ou faible et les stratégies de faire face au stress chez les élèves de 2^{ème} année au lycée.
- 5- Répondre aux hypothèses de la recherche et aux questions de la problématique.
- 6- Elargir nos connaissances dans le domaine scolaire.

3. Définition et opérationnalisation des concepts clés :

3.1. Définition des concepts clé :

3.1.1. L'efficacité personnelle :

Pour Albert Bandura (1990-1994), la croyance de ce qu'il appelle l'efficacité personnelle désigne la conviction d'une personne de posséder les capacités nécessaires pour accomplir avec succès ce qu'elle se propose de faire. Des études ont montré que l'efficacité personnelle influe sur la manière dont une personne accomplit une tâche, sur son engagement pour atteindre un but et sur sa ténacité à le poursuivre, sur son choix de carrière, sur son

habilité à résoudre des problèmes au travail, sur ses habitudes de vie et même sur sa façon de réagir au stress. (C.Travis, C.Wade, 1999, P 223).

D'une manière générale « Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières » (M. Rondier, 2004, P 475-476).

3.1.2. Le stress :

« Le stress est une réaction non spécifique de l'organisme, qui a lieu lorsqu'un organisme est confronté à des agressions physiques diverses ». (P. Graziani, 2005, p23).

3.1.3. Les stratégies face au stress :

Les stratégies face au stress selon Lazarus (1984) « se réfère aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet variable et instables, pour aménager (réduire, minimiser, contrôler, dominer, ou tolérer) la demande interne ou externe (et le conflit entre les deux), faite par la transaction sujet environnement, évaluée comme dépassant ses propres ressources » (Ibid, p77).

3.1.4. L'adolescence :

L'adolescence, c'est l'étape de la croissance situé entre la puberté et l'âge adulte. Elle débute en général vers 14 ans chez les garçons et 12 ans chez les filles. La transition vers l'âge adulte varie selon les cultures, mais elle souvent définie par le moment où les individus commencent à vivre indépendamment de leurs parents. (Microsoft Encarta, 2009).

3.2. Définition des concepts opérationnels :

3.2.1. L'efficacité personnelle :

C'est le degré totale des repenses des élèves de 2^{ème} année du lycée, à l'échelle de l'efficacité personnelle qui a été construit par **Scherer et Al**, et le degré totale détermine est ce que l'élève possède une efficacité personnelle basse ou élevée.

3.2.2. Le stress :

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

3.2.3. Les stratégies face au stress :

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

- Les stratégies de faire face centré sur le problème :
 - 1,4,6,13,16,18,24,27,3,10,15,21,23.
- Les stratégies de faire face centré sur l'émotion :
 - 7, 8, 17, 11, 19, 22,25.

Le type de stratégie de chaque élève est définit d'après ces réponses aux questions de l'échèle de Paulhan. (م.سعداوي, 2010, ص16)

3.2.4. L'adolescence :

C'est les élèves (les filles et les garçons) de 2^{ème} année secondaire, qui ont l'âge de 16ans jusqu'à 20 ans.

4. Les études antérieures concernant l'efficacité personnelle :

4.1.L'efficacité personnelle

4.1.1. Les études d'Albert Bandura (1977) :

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle est développé à l'origine par Albert Bandura qui désigne les croyances d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts ou de faire face à différentes situations.

En 1980 Ce concept d'auto-efficacité est abordé dans une perspective cognitive comportementale et s'appuie entre autres sur la théorie de l'apprentissage social. L'auto-efficacité constitue un mécanisme puissant dans les processus de changement personnel influencent fortement la façon d'agir, de penser et de ressentir des personnes. Les gens qui se perçoivent inefficaces ont plus de difficultés à provoquer des changements dans leur environnement même si celui-ci comporte des opportunités intéressantes.

En 1986 Bandura précise qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements.

En 1997 il souligne que les personnes qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevée obtiennent de meilleurs résultats, des prises de décisions, l'intégration sociale supérieure alors que les personnes qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle se trouvent en cas de dépression qui s'accompagne de sentiment d'anxiété d'impuissance et de vision pessimiste concernant leur avenir personnel.

En 2003 Bandura, témoigne du fait que le sentiment d'efficacité est un processus multidimensionnel, qui varie dans le temps et qui influence notamment la capacité de gérer le stress, la motivation, les apprentissages et les performances. Selon lui, ce phénomène se crée à partir de quatre sources : les performances antérieures, les apprentissages sociaux, la persuasion et l'état physiologique et émotionnel.

4.1.2. Les études de Hakett et Betz (1981) :

L'auto-efficacité perçue est supposée aider les gens à choisir leurs activités, les types de pensées (positives vs négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles. L'auto-efficacité s'est avérée être un prédicateur des choix d'études et des indices de performance.

4.1.3. Les études de John White (1982) :

Témoigne du fait qu'une caractéristique essentielle des personnes éminentes dans leur domaine est un sentiment inébranlable d'efficacité et une croyance solide en la valeur de ce qu'ils font. Cette croyance résiliente en soi leur permet de surmonter les nombreux rejets initiaux de leur travail.

4.1.4. Les études de Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) :

En 1988 le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter.

4.1.5. Les études de Fournier (2002) :

Pour lui, le sentiment d'efficacité personnel consiste à la conviction de l'individu de posséder les compétences requises pour réussir une tâche déterminée.

4.1.6. Pinquart et al : (2002)

Dans une étude longitudinale auprès de 391 adolescents, démontrent que le sentiment d'efficacité développé à l'école et le niveau scolaire sont deux prédicteurs du succès dans la future carrière de l'individu. En particulier, parce qu'il détermine les attitudes vis-à-vis du travail et la motivation à prendre de l'élève, le sentiment de compétence peut donc influencer les chances de succès dans la transition vers la vie active.

4.2.L'efficacité personnelle et le stress

4.2.1. Lazarus et folkman (1987) :

Ont suggéré que l'auto-efficacité était un facteur puissant de médiation de la réponse au stress. L'auto-efficacité se réfère au sentiment de confiance que possède un individu dans ses capacités à accomplir une action désirée. La recherche indique que l'auto-efficacité peut jouer un rôle dans la médiation de l'immunodépression induite par le stress et les changements physiologiques comme la tension artérielle, le rythme cardiaque, et les hormones de stress. Par exemple ; **selon Bandura et al (1982-1988), Wiedenfeld et al (1990)** : La croyance « je pense que je peux réussir cet examen » peut provoquer des changements physiologiques qui réduisent la réponse au stress. Par conséquent, la croyance dans la capacité à contrôler son comportement peut aboutir au fait qu'un évènement potentiellement stressant peut générer ou non une réponse de stress.

4.3.Le coping

4.3.1. Selon Lazarus et Folkman (1984) :

Le coping a deux fonctions principales : il peut permettre de modifier le problème qui est à l'origine du stress, il peut permettre de réguler les réponses émotionnelles associées à ce problème.

4.3.2. Selon Cohen et Herbert (1996) :

Les stratégies de coping se traduisent en outre par des attitudes et comportements plus ou moins pathogènes ou salutogènes. Un coping centré sur l'émotion et évitant, s'accompagne le plus souvent de comportements à risques (non perception des symptômes, délai à consulter, abus de certaines substances, non-observance d'un traitement,...). Un coping centré sur le problème et vigilant se traduit généralement par la recherche d'informations concernant la santé, et l'attention portée aux symptômes, et une bonne adhésion thérapeutique, et donc par

des comportements sains. Ceci n'est pas contradictoire avec le fait que cette stratégie peut parfois être dysfonctionnelle sur le plan émotionnel notamment, lorsqu'un sujet est atteint par exemple d'une maladie grave, incontrôlable et durable.

4.4.Efficacité personnelle et coping

4.4.1. Selon Schwarzer (1993) :

Il a défini le sentiment d'auto-efficacité générale comme étant la confiance globale que les gens manifestent vis-à-vis de leurs propres habiletés de coping, par rapport à un large éventail de demandes et de situations stressantes de la vie.

➤ Commentaire sur les études antérieures :

D'après ces différentes études, nous constatons que le sentiment d'efficacité personnelle consiste à croire à nos propres capacités pour arriver au but souhaité ; c'est l'un des moteurs qui pousse à l'action. Le sentiment d'efficacité rentre en interaction avec les comportements affectifs de l'individu et son environnement. Ces facteurs sont à la base de réussites ou d'échecs des individus.

On peut conclure en soulignant que l'auto-efficacité est une ressource personnelle qui, de par son influence sur les comportements de coping, favorise le bien-être physique et psychologique, une meilleure adaptation sociale et un plus grand accomplissement personnel.

Chapitre II :

L'efficacité personnelle

Préambule

1. Les origines historiques
2. Définition de sentiment d'efficacité personnelle
3. Les conceptions apparentées à l'efficacité personnelle
4. La théorie sociocognitive
5. Les sources de l'efficacité personnelle
6. Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire
7. Un sentiment d'efficacité personnelle fort (élevé) et un sentiment d'efficacité personnelle faible (bas)
8. Cultiver un intérêt intrinsèque pour les études grâce au développement de l'efficacité personnelle
9. L'impact du feed-back de performance sur l'efficacité personnelle
10. Influence du sentiment d'efficacité personnelle sur la motivation et le stress
11. La multidimensionalité des systèmes de croyance d'efficacité personnelle
12. Mesures de sentiment d'efficacité personnelle

Synthèse

Préambule :

La théorie de sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité d'Albert Bandura est centrée sur l'idée que l'individu est guidé par ses convictions dans des différents contextes. Ce concept désigne le jugement que porte une personne sur sa capacité d'effectuer une tâche avec succès. (A. Bandura, 2003, p67).

Ce chapitre porte principalement sur les recherches faites à propos de l'efficacité personnelle à savoir, les définitions, les sources du sentiment d'efficacité personnelle, la multidimensionalité de ce sentiment et nous allons après nous intéresser en particulier aux croyances d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire.

1. Les origines historiques

Le concept du sentiment d'efficacité personnelle, tel qu'introduit d'abord par Bandura (1977), a réuni plusieurs tendances historiques expliquant les effets de la pensée auto-référente sur le fonctionnement psychosocial d'un individu. Tout d'abord, la popularité de la notion de causalité réciproque avait augmentée. L'idée selon laquelle les gens ne sont pas simplement des spectateurs passifs de forces environnementales a été reconnue par Lewin (1936). Celui-ci soutenait que les gens ne réagissent pas seulement au monde, mais ils cherchent également à le contrôler. Deuxièmement, la compétence personnelle et l'autorégulation revêtaient une importance croissante. Dans son article influent datant de 1959, White désignait la compétence comme une capacité pour l'individu d'interagir efficacement avec son environnement. La compétence, ou maîtrise, était conçue comme un besoin ou une motivation qui, lorsque satisfait, permettait une adaptation efficace et le fait de ne pas satisfaire ce besoin entraînait un dysfonctionnement. La motivation d'être compétent était désignée comme le « besoin de compétence ».

L'avènement des théories cognitives dans les années 1960 marque un virage et se concentre sur les croyances, les perceptions, les attributions et les attentes plutôt que sur les facteurs de motivation (Peterson & Stunkard, 1989). Alors que les motifs sont intrinsèques à la personne, les croyances peuvent quant à elles s'appliquer tant à la personne qu'à l'environnement. C'est pourquoi l'intérêt des chercheurs concernant les aspects spécifiques de la personnalité et la relation entre la personne et l'environnement s'est accru (Mischel, 1968). À l'intérieur du cadre de la théorie de l'apprentissage social, Rotter (1954) a laissé entendre que le potentiel comportemental dépend à la fois des attentes associées aux résultats et aux

valeurs. Les attentes associées aux résultats désignent la croyance selon laquelle le comportement entrainera un résultat donné. Les attentes associées aux valeurs désignent la valeur du résultat perçue dans une situation donnée. Rotter (1966) a proposé le concept de lieu de contrôle qui désigne les attentes généralisées associées aux résultats concernant la mesure dans laquelle une personne croit que les évènements sont déterminés par des facteurs internes, ou externes comme la chance. Alors que les attentes associées aux résultats concernent les conséquences de l'action d'une personne, les capacités comportementales perçues, ou les croyances relatives à ses possibilités personnelles, désignent les attentes associées au sentiment d'efficacité personnelle. (J.Barlow, 2010, article35)

2. Définition du sentiment d'efficacité personnelle :

2.1.Selon Bandura (1986) :

L'auto efficacité est définie : « par le jugement personnel de ses possibilités à organiser et à exécuter le déroulement d'une action qui demande un certain niveau de performance ». (F. Fenouillet, 2003, p.87).

2.2.Selon Bouffard-Bouchard et Pinard, (1988) :

Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme : « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter ». (p 411).

2.3.Selon lent et al (1994) :

Le sentiment d'efficacité personnelle est l'élément de la théorie sociale cognitive ayant retenu le plus l'attention dans la littérature carriérologique ». (P.H.François et al, 2000, p523).

2.4.Selon Miller, Greene, Montalvo, Ravindron et Nichols (1996) :

« Il s'agit des croyances des gens concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès ». (B.Galand, M.Vanlede, 2004, P 91-116).

2.5.Selon Bandura (2003) :

Comme étant : « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». (p 12).

2.6.Selon Lecomte Jacque (2004) :

« Le sentiment d'efficacité personnelle ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. » (p 59-90).

2.7.Selon Sandra Boegli et Petra Baumberger (2008) :

L'efficacité personnelle désigne la conviction individuelle, développée différemment selon les personnes, de pouvoir fournir une performance adéquate dans une situation donnée. Cette conviction à propos de ses propres capacités personnelles définit les sentiments, les pensées, la motivation et les comportements de la personne. Elle influence également la perception et la performance de manière différenciée. (p 4).

➤ Commentaire :

D'après ces définitions on constate que le sentiment d'efficacité personnelle désigne la capacité à atteindre réellement un objectif ou un but fixé et visualisé. C'est la confiance personnelle qui donne un effort pour traverser les difficultés et les obstacles rencontrés.

3. Les conceptions apparentées à l'efficacité personnelle :

3.1. Le sentiment :

C'est une composante de l'émotion qui traduit un état physiologique : l'amour, la jalousie, la haine, la tendresse, la colère et le plaisir sont des sentiments que tout individu éprouve à un moment de sa vie. Le sentiment est ce que notre cerveau perçoit, ressent face à une personne ou à une situation, ils sont l'expression de nos impressions. Ils suscitent en nous une émotion. (O.Monfett, 2012, p23)

3.2. Le concept de soi :

C'est l'un des concepts apparentés à celui du sentiment d'efficacité personnelle. Ce concept est une vision hétérogène de soi-même, qui se forme grâce aux expériences vécues et à l'appréciation des personnes qui ont de l'importance aux yeux de l'individu. Les études sur le concept de soi s'intéressent à un soi global contrairement au concept d'efficacité personnelle qui fait référence à des domaines spécifiques. (A. Bandura, 2003, p23)

3.3. L'efficacité :

Il importe également de faire la distinction entre le concept d'efficacité personnelle et le concept d'efficacité. Le premier fait référence aux jugements personnels qu'un individu se porte par rapport ses aptitudes personnelles, tandis que le deuxième fait référence aux aptitudes que l'individu possède réellement. (Ibid.)

3.4. L'estime de soi :

Il est important de souligner la différence entre le concept d'efficacité personnelle et celui de l'estime de soi, puisqu'ils sont souvent considérés interchangeables. L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. Par exemple, un individu peut avoir un sentiment d'efficacité personnelle faible dans une certaine tâche (il se sent inefficace) sans que son estime de soi soit affaiblie, puisque l'individu n'alloue pas de valeur personnelle dans cette tâche. Une forte estime de soi ne garantit pas de bonnes performances puisqu'elle n'affecte pas nécessairement la performance ni les objectifs personnels. Il faut plutôt avoir un fort sentiment d'efficacité personnelle pour débiter et persévérer dans une tâche dans le but de réussir. (Ibid, p24-25).

4. La théorie sociocognitive :

L'approche d'Albert Bandura, psychologue américain, est axée sur la théorie sociale cognitive. À partir des années cinquante, ses recherches se construisent et prennent leurs racines dans le béhaviorisme et la psychologie sociale. Ses travaux sont connus à la fin des années soixante-dix, notamment grâce à l'apprentissage social. (J-C.Erny, 2010, P 91-97).

Selon cette théorie, le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Ces facteurs s'influencent réciproquement mais n'ont pas forcément le même impact. On parle alors de causalité triadique réciproque. Cette théorie considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie – d'où la notion d'agentivité – qui exercent un contrôle et une régulation de leurs actes. La notion d'« agentivité » reconnaît également la capacité des individus à anticiper et à ajuster leurs actes. (M. Rondier, 2004, P 475-476). Aussi, « le sentiment d'efficacité personnelle influe positivement sur la performance, il a un rôle direct en permettant aux personnes Aussi, « L'agentivité englobe les capacités, les

systèmes de croyances, les compétences autorégulatrices ainsi que les structures et les fonctions distribuées au travers desquelles s'exercent l'influence personnelle ; elle n'est pas une entité discrète localisable. Les traits fondamentaux de l'agentivité donnent à chacun la possibilité de jouer un rôle dans son développement personnel et dans son capacité à s'adapter et à se renouveler avec le temps ce qui se passe. » (Philippe Carré, Fabien Fenouillet, 2009, P 17). Cependant, « les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'agentivité humaine » (A. Bandura, 2003, P 14).

➤ **Commentaire :**

C'est Albert Bandura qui a développé la théorie sociocognitive, dans laquelle il a établi la notion de « causalité triadique réciproque », c'est-à-dire l'idée selon laquelle il existe une interaction réciproque entre l'individu, son comportement et son environnement. L'un des concepts clé de cette théorie est le concept d'agencivité qui considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie, en d'autre terme, au sein de cette structure les individus sont à la fois les produits et les producteurs de la société.

5. Les sources de l'efficacité personnelle :

Les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information :

5.1. L'expérience active de maîtrise :

Est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer. Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. Le succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment.

5.2. L'expérience vicariante :

Consiste en un apprentissage qui repose sur le phénomène des comparaisons sociales, c'est-à-dire sur l'observation. Le fait d'observer des pairs vivre sans controverse une situation jugée préalablement conflictuelle peut influencer et renforcer la propre croyance des observateurs en leurs capacités de réussir. Au contraire, l'observation de l'échec d'un pair peut remettre en doute sa propre efficacité. (M. Rondier, 2004, P 475-476).

« Pour évaluer ses capacités, l'individu tire actions réalisées par d'autres personnes ». (J. Lecomte, 2004, P 59-90).

« Selon Schunk et Grunn en (1985) de même, s'avoir que d'autres apprenants ont réussi avec succès une tâche grâce aux apprises renforce l'efficacité personnelle perçue ». (B.Galland, M.Vanlede, 2004, P 91-116).

5.3. La persuasion verbale :

Signifie qu'à travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, les participants peuvent être amenés vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait. Les croyances générées de cette façon sont d'ampleur plutôt faible lorsqu'elles sont utilisées seules, compte tenu du fait que les participants ne sont pas amenés à vivre une expérience. De plus, les résultats peuvent être influencés par des facteurs tels que l'expertise, la crédibilité et l'attrait exercé par la personne ressource. (Ibid.)

« On emploie souvent la persuasion verbale pour influencer la perception des capacités particulièrement dans le contexte de la réadaptation (J.Barlow, 2010, article35).

5.4. États physiologiques et émotionnels :

Jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'une personne associe un état émotionnel aversif tel que l'anxiété avec une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement et ainsi conduire à l'échec. Par contre, les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état aversif. » (Ibid.)

En effet, « Certaines situations peuvent être interprétées par la personne comme le signe de difficultés pour atteindre l'objectif .Certaines manifestations de stress par exemple peut être attribué à un manque de capacité, les individus vont douter d'attendre le but avec succès. Ces états somatiques vont affecter le sentiment d'efficacité personnelle et rendre le professionnel plus vulnérable. (J-C.Erny, 2010, P 91).

Ces quatre sources d'information permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné. Selon l'individu, le moment et le contexte en question, chacune de ces sources pourra être complémentaire des autres. » (Ibid.)

Selon cette théorie l'efficacité personnelle influence foncièrement les choix des individus en matière d'activités, des efforts consentis pour la réalisation de ces activités et de la persévérance individuelle.

6. Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire :

À l'école, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives par trois principaux moyens :

Les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires

Les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves

Le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement. (J.Lecomte, 2004, p49-99)

7. Un sentiment d'efficacité personnelle fort (élevé) et un sentiment d'efficacité personnelle faible :

Un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes, le niveau initial de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle.

7.1 : Un fort sentiment d'efficacité personnelle :

Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés.

7.2. Un faible sentiment d'efficacité personnelle :

Les aptitudes personnelles peuvent être facilement limitées voire annulées par des doutes sur soi, de telle sorte que des individus talentueux peuvent faire un piètre usage de leurs

aptitudes dans des situations qui sapent leurs croyances en eux-mêmes. Ces personnes évitent les tâches difficiles dans les domaines où elles doutent de leurs capacités. Elles ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles. Elles ont des aspirations réduites et s'impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu'elles décident de poursuivre. Dans les situations éprouvantes, elles s'appesantissent sur leurs insuffisances, sur les difficultés de la tâche à accomplir et sur les conséquences problématiques de l'échec. (J.Lecomte, 2004, p50-90).

Un sentiment d'efficacité personnelle élevé augmente les accomplissements et le bien être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considérant les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. (P. H. François et al, 2000, p522).

« Les individus qui doutent de leurs capacités dans des domaines particuliers d'activités évitent les tâches difficiles dans ces domaines. Donc ils ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles. Ils s'expriment des aspirations réduites et une faible implication vis-à-vis des objectifs qu'ils décident de poursuivre. A l'inverse, un sentiment résilient d'efficacité améliore de diverses manières le fonctionnement cognitif dans les domaines pertinents. Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter. » . (A. Bandura, 2003, P 66).

8. Cultiver un intérêt intrinsèque pour les études grâce au développement de l'efficacité personnelle :

Selon la théorie sociocognitive de Bandura, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. Or, la plupart des activités scolaires présentent des défis toujours croissants. Ainsi, dans la scolarité, plus les croyances d'efficacité des élèves sont fortes, plus les défis scolaires qu'ils se fixent sont importants et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières scolaires est grand.

Les croyances d'efficacité personnelle prédisent le niveau d'intérêt pour différents objectifs professionnels aussi bien que pour des thèmes scolaires spécifiques, même quand l'influence de l'aptitude est éliminée.

D'innombrables études ont constaté que les effets des récompenses sur l'intérêt sont bien plus complexes qu'on ne l'affirme habituellement : elles peuvent augmenter l'intérêt des activités, le réduire ou n'avoir aucun effet, selon le cas. Les récompenses extrinsèques présentent le plus de risques de réduire l'intérêt quand elles sont fournies simplement pour réussir de mieux en mieux dans une activité qui est déjà particulièrement intéressante. Par contre, les récompenses consécutives à la maîtrise d'activités contribuent à la croissance de l'intérêt et du sentiment d'efficacité personnelle, et favorisent les performances. Si les récompenses sont liées au niveau de compétence, l'individu éprouve plus d'intérêt pour l'activité si la compétence est généreusement récompensée que si elle l'est faiblement. Quand la récompense matérielle pour des performances est accompagnée de compliments relatifs à la compétence, les enfants et les adultes maintiennent un intérêt élevé pour l'activité. Même la récompense pour avoir entrepris une tâche, plutôt que pour l'avoir bien accomplie, peut augmenter l'intérêt si le fait de s'engager dans l'activité informe sur la compétence personnelle. (A. Bandura, 2003, p332-336).

9. L'impact du feed-back de performance sur l'efficacité personnelle :

Dans les relations pédagogiques, les enseignants transmettent à maintes reprises des évaluations de leurs élèves, explicitement (les performances scolaire des élèves, commentent les causes de leurs succès et de leurs échecs, et comparant le classement des élèves.) ou les évaluations plus subtiles (attention différente portée selon les élèves, critères fixés aux uns et aux autres, mode de regroupement, niveau de difficulté des tâches). Les réactions évaluatives des enseignants peuvent influencer les jugements que les élèves portent sur leurs aptitudes et sur leurs performances intellectuelles. Attribuer à l'aptitude les progrès des enfants dans les tâches scolaires favorise un plus grand sentiment d'efficacité et de réussite que de l'attribuer à un dur travail.

Mais ce n'est pas la notion d'aptitude innée qui facilite le développement du sentiment d'efficacité, mais celle d'aptitude que l'on peut acquérir. Ainsi, les élèves d'une classe faible qui sont amenés à interpréter leurs améliorations comme des signes d'aptitude croissante

parviennent finalement au niveau d'efficacité perçue et de réussite scolaire d'élèves plus capables mais dont les performances sont attribuées à un dur travail.

Dans ces conditions, l'efficacité perçue est le mieux favorisée si l'on attribue les échecs à un manque de connaissances et de compétences cognitives que le sujet peut acquérir, et proposer à l'élève des sous-buts proximaux afin de mettre en évidence la croissance des aptitudes personnelles. Se focaliser sur des moyens que l'on peut acquérir en vue de la maîtrise fournit le guidage pédagogique et une démonstration plus convaincante d'aptitude que de simplement attribuer la performance à l'effort ou à une capacité inhérente.

Notons pour finir que la théorie sociocognitive précise les mécanismes motivationnels et autorégulateurs qui fournissent de nombreuses indications pour faciliter le développement cognitif. (A. Bandura, 2003, p341-344).

10. Influence du sentiment d'efficacité personnelle sur la motivation et le stress :

Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur la motivation. Les échecs ou les mauvaises performances obtenues ont un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle. Elles peuvent causer des pensées perturbatrices qui ruinent les efforts et démotivent la personne. À l'inverse, les personnes qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine donné entameront des tâches difficiles en se donnant le défi de réussir. Selon Bandura (2007), les personnes ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle performant mieux puisqu'elles restent impliquées dans la tâche plus longtemps, utilisent un raisonnement stratégique face aux difficultés et attribuent les échecs à un manque d'effort de leur part. Elles se fixent des objectifs plus élevés et sont plus persévérantes. La motivation a également un impact important sur l'engagement initial dans une activité ainsi que dans l'effort fourni durant l'activité et dans la persévérance face aux difficultés rencontrées durant l'activité. La motivation est essentiellement produite de façon cognitive puisqu'afin de maintenir sa motivation, l'individu doit faire une prévision des résultats anticipés. Les individus se motivent en élaborant des croyances de ce qu'ils peuvent faire pour ensuite anticiper les probabilités de résultats positifs.

Les croyances, qui correspondent au sentiment d'efficacité personnelle qu'ils ont pour accomplir une certaine tâche ou qu'ils ont dans un certain domaine, motivent les individus.

De plus, le sentiment d'efficacité personnelle a une influence sur la santé et sur la gestion du stress. Les individus ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle sont en mesure de mieux gérer leur stress et sont moins vulnérables à la dépression. Ces individus croient qu'ils peuvent exercer un contrôle sur les agents de stress dans leurs vies. (O.Monfette, 2012, p26-27).

11. La multidimensionalité des systèmes de croyance d'efficacité personnelle :

Les croyances d'efficacité varient sur plusieurs dimensions :

1. En fonction de la sphère d'activité :

On évalue l'efficacité personnelle par des défis qui peuvent être gradués selon le niveau requis d'ingéniosité, d'effort, d'exactitude, de productivité, de menace, d'autorégulation, etc.

En effet, « les individus évaluent à quel niveau ils peuvent les faire régulièrement malgré les divers obstacles, tel que le fait d'être en retard pour le travail, d'être fatigué ou déprimé, d'avoir d'autres engagements ou des choses plus agréables à faire, ou encore la présence du mauvais temps. »

2. En généralité :

« Les croyances d'efficacité personnelle diffèrent en généralité. Les gens peuvent s'estimer efficaces dans une large gamme d'activités ou seulement dans certains domaines de fonctionnement. La généralité peut se varier sur divers dimensions, dont le degré de similitude des activités, le mode (comportemental, cognitif ou émotionnel) d'expression des capacités, les caractéristiques de la situation ainsi que celles de la personne qui est la cible du comportement »

3. En force :

Les croyances d'efficacité faibles sont facilement réduites à néants par les expériences infirmatives alors que les individus qui ont une croyance tenace en leurs capacités ne sont pas facilement accablés par l'adversité et préservent dans leurs efforts en dépit de nombreux obstacles et difficultés (Bandura, 1997). (A. Bandura, 2003, P71-72).

Autrement dit, « La croyance en l'efficacité personnelle peut varier en force. En effet, la force renvoie à un jugement qu'émet le sujet sur ses capacités à accomplir une tâche donnée. L'efficacité personnelle est forte lorsque le sujet se juge capable de réaliser telle action ou d'accomplir telle tâche. La personne ayant une forte efficacité personnelle persistera probablement dans un comportement particulier, en dépit d'expériences négatives ou dissonantes. Au contraire, l'efficacité personnelle est faible quand le sujet envisage l'échec ou l'incapacité. Une faible croyance en ses capacités peut ainsi facilement entraîner le non-persistance et l'élimination du comportement demandé. » (P.Mauchand, 2001, P 22).

12. Mesures de sentiment d'efficacité personnelle :

Il y a deux manières courantes de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle.

La première, consiste à présenter au participant un exemple d'activité (exercice, problème, etc.), à lui indiquer différents niveaux de performance possible et lui demander avec quel degré de certitude il pense pouvoir atteindre chacun de ces niveaux de performance. L'opération peut être renouvelée pour différents types d'activités au sein d'un même domaine : par exemple l'arithmétique, la géométrie et l'algèbre pour les mathématiques.

La deuxième, façon courante de mesurer le sentiment d'efficacité est de demander au participant dans quelle mesure il se sent capable d'apprendre dans une matière donnée (*How well can you learn ... ?*) – par exemple la biologie, les sciences sociales, une langue étrangère –, dans quelle mesure il se sent capable de réaliser différentes tâches ou d'obtenir une note donnée dans une matière (*How confident are you that you can ... ?*). (B.Galand, M. Vanlede, p5).

➤ Synthèse :

Pour conclure, nous avons constaté dans ce chapitre que le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur clé à apprendre, dans l'engagement cognitif dans les activités scolaires. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle explique que si nous croyons pouvoir réussir, nous aurons plus tendance à organiser et à réaliser certaines tâches pour atteindre nos buts. Ainsi ce sentiment influence directement et indirectement le rendement et les résultats de l'apprentissage et conditionne les états affectifs face aux défis de la vie quotidienne, sociale et scolaire.

Chapitre III :

Les stratégies de faire face au stress

Préambule

I/ Le stress :

1. Historique
2. La définition de stress
3. Les phases de manifestation de stress
4. Les causes de stress
5. Les conséquences de stress
6. Les théories de stress
7. La prévention et la gestion de stress

II/ Les stratégies de coping

1. Historique
2. La définition de coping
3. Les modèles théoriques de coping
4. Les types de coping
5. La mesure des stratégies générales de coping
6. Les stratégies de coping et leurs efficacités

Synthèse

Préambule :

Nous présenterons tout d'abord la notion de stress notamment au travers du modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984), puis nous apporterons un éclairage détaillé sur les stratégies d'ajustement (Coping) que les individus mettent en œuvre pour faire face aux situations stressantes. Enfin nous présentons les principales atteintes à la santé.

I/ Le stress :**1. Historique de la notion de stress :**

Le terme « stress » a été introduit pour la première fois par Hans Selye (1907-1982), médecin-endocrinologue autrichien. Selye (2003) considère le stress comme une réponse de l'organisme face à l'agression d'un agent stresseur (interne ou externe) en vue de résister, de s'adapter et de rétablir son équilibre interne. Face à une agression, les individus mobilisent leur système neuro-endocrinien pour se défendre contre l'agression. Selye a constaté lors de ces processus de défense, des effets métaboliques importants (sécrétion de cortisol et de catécholamines) qui accompagnent l'augmentation de la fréquence et de la tension artérielle. Selon l'auteur, la réponse à un stimulus stresseur se compose de trois phases : la phase d'alarme (dès la confrontation à la situation évaluée comme stressante, des hormones sont libérées par l'organisme), la phase de résistance (si la situation stressante persiste il y a libération de nouvelles hormones, les glucocorticoïdes qui augmentent le taux de sucre dans le sang et ainsi l'énergie nécessaire) et la phase d'épuisement (état pathologique lorsque les résistances s'effondrent, libération d'hormones activatrices pouvant nuire à la santé). Ce phénomène, appelé Syndrome Général d'Adaptation, s'il se prolonge, peut entraîner en quelques semaines des symptômes physiques, émotionnels, intellectuels ou comportementaux risquant d'entraîner des altérations de la santé qui peuvent devenir irréversibles. L'un des intérêts de l'approche physiologique est de comprendre les effets à long terme d'une surexposition aux hormones de stress. (S. Trentzsch-Joye, 2011, p57).

2. Définition de stress :**2.1. Selon Lazarus et Folkman (1984) :**

Le stress est défini comme la condition qui émerge quand les transactions personne-environnement amènent l'individu à percevoir une contradiction-réelle ou imaginée-entre les

exigences de la situation, d'une part, et les ressources des systèmes biologiques, psychologiques ou sociaux de la personne, d'autre part. (H.Chabrol, S.Callahan, 2004, p 107).

2.2.Selon Evelyne Josse :

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

2.3.Selon Mahmoud Boudarene :

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

2.4. Selon Selye « père du stress », 1er à avoir travaillé sur le stress. Pour lui, le stress est le syndrome général d'adaptation (SGA). Il est la conséquence d'un événement désagréable qui engendre des modifications organiques considérables. Ces modifications correspondent au Syndrome générale d'adaptation. (V-H.Rice, 2011, p22).

2.5. Selon Speilberger, le stress trait est « une disposition comportementale acquise qui prédispose un individu à percevoir une grande variété de circonstances, objectivement non dangereuses, comme menaçante et à y répondre par des réactions de stress disproportionnelles par rapport à l'ampleur du danger objectif ». (J.Marcel, 2010, p 27).

2.6. Selon Speilberger, le stress état est un « état émotionnel caractérisé par un sentiment subjectif d'appréhension perçue consciemment et accompagnée ou associée avec une activation ou une augmentation de la vigilance du système nerveux autonome ». (Ibid.)

2.7. Selon le dictionnaire de la psychologie :

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

➤ **Commentaire :**

Lorsqu'un individu est soumis à une agression ou à une menace quelle qu'elle soit, il y répond immédiatement par une réaction que l'on nomme « stress ». Le stress constitue un réel problème pour l'individu à mesure que l'environnement se transforme. L'individu est confronté d'avantage au stress. Il est important que les problèmes de stress soient

constamment surveillés. En outre, il est important non seulement de détecter les problèmes de stress et de les gérer, mais aussi de promouvoir des conditions saines et de réduire les aspects nocifs de l'environnement.

3. Les phases de manifestation de stress :

La réaction de stress normal se déroule en 4 phases :

3.2. Une phase d'alarme :

Des moyens de défense sont mobilisés pour réagir rapidement à l'agent stressant. Le stress cause l'apparition de réactions physiques et psychologiques caractéristiques. Au niveau somatique, le rythme cardiaque s'accélère, la respiration se fait plus rapide, les muscles se tendent. Les effets psychiques se traduisent par la vigilance, l'euphorie, un sentiment de détresse ou d'oppression.

3.3. Une phase de résistance :

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

3.4. Une phase d'épuisement :

Lorsque l'exposition au stress se poursuit trop longtemps, les défenses s'effondrent. La personne n'est plus capable de répondre adéquatement à la situation stressante et des symptômes caractéristiques apparaissent.

3.5. Une phase de récupération :

Lorsque l'agent stressant est géré, la tension baisse, la personne se détend et peu à peu, les réserves énergétiques se reconstituent. Cette réponse de l'organisme en situation difficile est donc naturelle, normale et utile à la survie. Elle le met en alerte et libère les moyens énergétiques qui lui permettent de contrer l'agent stressant. Elle constitue avant tout un phénomène favorable visant à faire face efficacement aux situations exceptionnelles. Cet ensemble de réactions d'adaptation est appelé **stress protecteur** ou bien encore **stress adaptatif**. (P.Lentini, 2009, p62-63)

4. Les causes de stress :

Le stress correspond à une réaction programmée de l'organisme. Quel que soit le stimulus responsable, notre corps réagit de façon plus ou moins identique : le rythme cardiaque s'accélère, des sueurs apparaissent... Si la peur ou l'émotion est plus intense, des réactions physiques plus marquées peuvent se produire comme des nausées, des vomissements. Les symptômes psychiques se couplent aux manifestations physiques.

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

4.1. La vie familiale :

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

4.1.1. Le divorce :

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

4.1.2. Le déménagement :

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

4.2. La surcharge d'activités :

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

4.3. La vie scolaire :

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

4.4. La vie professionnelle et milieu de travail :

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

4.7. Les situations de catastrophe :

Certaines situations extrêmes peuvent aller jusqu'à désorganiser complètement le comportement des individus. Ce qui est prouvé par **Tyhurst**(1951) d'après son étude sur les réactions d'individu confrontés à une catastrophe. (J-G.Weber, 2011, p171-181)

5. Les conséquences de stress :**5.1. Les réactions physiologiques :**

Les réactions du corps sont les plus faciles à reconnaître. Elles nous préparent à combattre ou à fuir : le rythme cardiaque et la respiration s'accélèrent, la pression sanguine augmente. La fatigue, tension musculaire, maux de tête, coliques, trouble du sommeil, trouble de l'appétit, maladies de la peau, voire maladies coronariennes ou cardiovasculaires.

5.2. Les réactions psychologiques :

Le stress affecte également notre façon de penser. Lorsqu'elle est confrontée à des obstacles. Certaines personnes ont tendance à en surévaluer la difficulté, elles se sentent rapidement envahies par les pensées négatives facilitant le pire. Perte de confiance en soi, baisse de la motivation, diminution de la créativité, perte de concentration, développement d'un état dépressif.

5.3. Les réactions comportementales et émotionnelles :

L'agressivité, crise de larmes, isolement social, de prise accrue d'alcool, de tabac. Colère, peur. (A. Patrick, 2008, p 183-185)

6. Les théories de stress :

6.1. Les théories biologiques :

6.1.1. Les travaux de Cannon et Selye autour du stress :

Cannon (1928, 1935) est le premier à démontrer que les manifestations somatiques accompagnant le comportement de fuite ou d'attaque face à un danger sont dues à la libération dans le sang d'une hormone, l'adrénaline, en provenance de la glande surrénale. L'organisme tend en permanence à maintenir un équilibre constant (homéostasie) et tolère des modifications limitées. Quand les modifications produites par des agents internes ou externes sont excessives, elles affectent les mécanismes homéostatiques de l'organisme qui s'activent pour rétablir l'équilibre.

Selon Selye (1936, 1946, 1950), la surcharge des capacités de défense de l'individu suite à une agression psychique ou physique menaçant l'équilibre interne déclenche une contre-réaction visant à restaurer l'équilibre rompu. Cette réaction est non spécifique car elle ne dépend pas de la nature de l'agent agresseur. Selye décrit en 1936 le Syndrome Générale d'Adaptation (SGA) et, dans les années qui suivent, continue ses expériences (Selye 1946, 1950) de ce syndrome retrouvé chez l'animal quel que soit l'agent nocif et qui se développe en trois étapes : phase d'alarme, de résistance et d'épuisement.

6.2. Les théories cognitives du stress :

6.2.1. La théorie des constructions personnelles de Kelley :

La théorie des constructions personnelles de Kelley (1955, 1963) est importante dans la compréhension de la réponse au stress, parce qu'elle cherche à appréhender la manière dont l'individu construit le sens de son expérience adapte son mode de perception du monde au fur et à mesure des transactions avec l'environnement. La théorie de Kelley permet de comprendre les aspects sous-jacents à toute évaluation cognitive qui peut être imaginée comme un « va-et-vient » entre évaluation contextuelle et les évaluations passées sur lesquelles s'érige la personnalité. Pour Kelley, faire une construction personnelle signifie donner une interprétation et comparer les événements sur la base des différences et des similitudes. Cette théorie reconnaît à chaque individu la capacité « scientifique » de se représenter les événements et de construire un système capable de les anticiper. L'anticipation est le processus central, Kelley considère ainsi l'individu comme un être en mouvement, plutôt qu'un objet passif, motivé à l'action, qui doit anticiper les événements en privilégiant

les alternatives qui, dans l'ensemble de ses propres constructions mentales, semblent capables de fournir la base la plus adéquate pour prévoir la suite des événements.

Le postulat fondamental du modèle de Kelley est le suivant : les processus d'un individu sont psychologiquement orientés par la façon dont il anticipe les événements. Un sujet anticipe continuellement les événements, utilisant des thèmes répétitifs dans des constructions successives d'évènement, de sorte que les processus sont psychologiquement orientés par un réseau de règles et ne fluctuent pas au hasard.

4.2.2. Le model cognitif de Beck :

Il considère une transaction stressante comme le résultat d'un processus actif, continu, qui inclut des analyses, des interprétations et des évaluations successives de la situation externe, des risques, des coûts et des avantages d'une réponse particulière. Les stimuli sont nocifs s'ils sont interprétés comme tels par le sujet. Selon le type d'évaluation et la situation donnée, le sujet est motivé à mettre en place tel ou tel autre comportement.

Beck (1984) a conçu un système d'analyse et d'interprétation des stimuli qui se fonde sur des structures d'organisation appelées « schéma ». Ce sont des structures abstraites, fonctionnelles et relativement stables qui gèrent toutes les étapes du traitement de l'information. L'activité des schémas est la suivante :

Filtrage et sélection des informations nouvelles.

Organisation des informations stockées en mémoire long terme(MLT)

Récupération des informations en MTT.

Gestion de l'action.

Dans le modèle cognitif de Beck, il existe de nombreux schémas de base assez stables qui incluent un traitement spécifique des stimuli, des processus cognitifs spécifiques, et une structuration particulière des informations. Ce modèle postule qu'une pathologie serait constituée d'une multitude de schémas adaptés à la vie courante. Lorsqu'un événement extérieur intervient des schémas cognitifs spécifiques sont activés pour classer, interpréter, évaluer et donner une signification à l'évènement. Il oriente le sujet vers certaines activités ou stratégies de coping plutôt que d'autre.

L'interprétation finale d'un évènement représente une interaction entre l'évènement et les schémas du sujet, le contenu thématique des schémas cognitifs détermine la nature de la réponse affective et de l'inclinaison comportementale.

4.2. Les théories transactionnelles du stress :

4.2.2. Le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman :

Le modèle transactionnel du stress focalise l'attention sur des éléments psychologiques centraux dans le modèle de la psychologie de la santé et plus précisément 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. Ce modèle du stress psychologique a été développé par Lazarus et ses collègues. Pour ce modèle, les tresseurs physiques ou psychologiques produisent des réponses de stress seulement après avoir été évalués comme menaçant et dangereux par le sujet. Le stress dépend ainsi de la qualité de la transaction entre l'individu et l'environnement et ne peut pas être réduit à l'un ou à l'autre de ces éléments.

Selon l'approche transactionnelle, une situation devient stressante quand la « demande » faite par l'interaction individu/environnement est évaluée par le sujet comme excédant ses propres ressources et mettant en danger son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984). Cette approche transpose le concept d'homéostasie de Cannon et celui d'adaptation de Selye au stress psychologique. Le stress est une relation particulière, un processus orienté entre la personne et l'environnement.

Le stress est considéré comme un « processus » a deux significations importantes en rapport avec la théorie cognitive du stress :

Le sujet et l'environnement sont considérés en relation dynamique, donc constamment en changement ; La relation est aussi bidirectionnelle : le sujet et l'environnement peuvent agir l'un sur l'autre. (P.Graziani, J.Swendsen, 2005, p 19-40).

➤ Commentaire :

La théorie de Kelley permet de comprendre les aspects sous-jacents à toute évaluation cognitive, qui peut être imaginée comme un « va-et-vient » entre évaluation contextuelle et les évaluations passées sur lesquelles s'érige la personnalité. Cette théorie reconnaît à chaque individu la capacité « scientifique » de se représenter les évènements et de construire un

système capable de les anticiper. Dans le modèle cognitif de Beck, il existe de nombreux schémas de base assez stables qui incluent un traitement spécifique des stimuli, des processus cognitifs spécifiques et une structuration particulière des informations. Le stress dépend ainsi de la qualité de la transaction entre l'individu et l'environnement.

5. La prévention et la gestion de stress :

5.1. L'auto-observation :

Au niveau physiologique ; prendre le temps d'écouter le corps et les signaux qu'il nous envoie (douleurs, tensions).

5.2. La relaxation :

Relâchement musculaire, respiration lente et profonde, une visualisation en imagination d'images reposantes et positives.

Méditation, yoga, training autogène et relaxation progressive musculaire d'après Jacobson sont des méthodes très efficaces pour se relaxer.

5.3. Examen des croyances militantes et pensées positive :

Il s'agit de se libérer d'un monologue intérieur tyrannique, exemple je me dis « je dois toujours donner le mieux », « je vais réussir ». Empêcher l'échec annoncé par la pensée automatique « je n'y arriverai pas ».

5.4. Une activité physique régulière :

L'activité physique procure à votre corps l'occasion de réduire la tension qui a été créée en réaction à une situation stressante pour vous, à dépenser l'énergie mise à disposition. Les sports d'endurance sont parfaits pour réduire le stress. (A. Patrick, 2008, p 186-188).

II. Les stratégies de coping :

Ces stratégies proposent des modes d'action directe, obéissant à des choix rationnels, qui visent à éliminer les agents stressants, ou à prendre des décisions efficaces.

1. Historique :

La notion de coping n'est apparue que récemment en psychologie. Le coping est issu de l'étude des mécanismes de défense, mais, dès le départ. Il a cherché à mieux incorporer des processus psychologique compliqués. Impliqués dans les réactions à la fois comportementales et cognitives et cognitives de la personne.

On d'abord parlé des mécanismes des mécanismes de défenses « adaptés » en tant qu'activités de coping (Alker, 1968), mais, au fur et à mesure que le coping est devenu une notion en soi, étudiée à part, la formulation s'est modifiée. Ce changement s'est notamment opéré quand l'étude des stratégies adaptatives a commencé à s'intéresser aux stratégies conscientes utilisées pour faire face situations difficile. Ces stratégies étaient définies dans la littérature en tant que « réponse de coping » (Parker et Endler, 1966).

Le terme « coping » est apparu pour la première fois dans les abstracts de psychologie en 1967, et depuis, plusieurs catégories se sont ajoutées (styles de coping, ressources de coping, Evaluation du coping, etc.). Ces dernières années, la recherche sur la notion de coping s'est donc fortement développée. (H.Chabrol, S. Callahan, 2004, p 105).

2. Définitions :

2.1.Selon Lazarus et Launier en 1978 :

Le coping désigne l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'évènement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique. (R.Lazaru, 1978, p85).

2.2.Selon Lazarus et Folkman en 1984 :

« Le coping est l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeant, (déployés) pour gérer les exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consomment ou excédant ses ressources. » (I. Paulhan, 1992, p 18).

➤ **Commentaire**

Cette définition souligne bien que le coping est un processus (spécifique et constamment changeant) et non une caractéristique générale et stable. Elle permet de ne pas confondre les stratégies de coping (tout ce qui se pense et se fait face à la situation) avec leurs effets (fonctionnels ou non).

3. Les modèles théoriques de coping :

3.1.Le modèle transactionnel

Les facteurs environnementaux et personnels évoqués ci-dessus, même si l'on considère leurs interactions, n'expliquent pas à eux seuls les différences inter-individuelles en matière de santé et de maladie. L'approche transactionnelle de LAZARUS et FOLKMAN (1984) a ouvert des perspectives de recherche tout à fait nouvelles et stimulantes. En effet, ce modèle s'intéresse aux transactions «actuelles» entre individu et environnement, c'est-à-dire aux efforts cognitifs, émotionnels et comportementaux déployés par les individus pour s'ajuster à des situations aversives³. Ces transactions se déroulent en deux phases essentielles : phase d'évaluation primaire et secondaire, élaboration de stratégies d'ajustement ou «coping». Ce sont ces processus transactionnels qui joueraient un rôle fondamental (médiateur ou modérateur) en modulant l'impact des antécédents environnementaux et dispositionnels sur l'état de santé ultérieur (Figure 3). Mais le modèle transactionnel souffre des mêmes limites que les autres. Il valorise le rôle des processus transactionnels et minimise ou occulte celui des autres déterminants de la santé (situationnels et dispositionnels).

3.2.Le modèle constitutionnel :

Selon **brody** (1994) et **loehlin** (1992) ce modèle, la personnalité possède une structure stable et à détermination génétique importante. Les individus ayant des scores élevés en névrosisme et faibles en extraversion seraient prédisposés à être hypersensibles aux stimuli extérieurs. Préférant des niveaux faibles de stimulation et éveil, il serait incapable de s'ajuster à des stimuli intenses, prolongés ou répétés. Malgré l'intérêt de ce modèle, il reste extrêmement déterministe et ne laisse aucune place aux interactions et transaction individu-environnement et à leurs effets sur la santé.

3.3. Les modèles des comportements à risque :

Certains individus préfèrent ou provoquent certains types de situation.

C'est le modèle de « l'exposition différentielle » **Bolger et Zuckerman (1995)** ; selon ce modèle, les individus choisissent, pour des raisons qui ne sont pas forcément clairement conscientes, des situations correspondant à certains aspects de leur personnalité.

Alors, certaines personnes seront donc plus exposées que d'autres.

Selon nous, l'adoption de styles de vie saines ou à risque est à considérer davantage comme processus transactionnel que comme critère. En prenant l'exemple du lieu de contrôle l'internalité favorise des stratégies d'ajustement active face à l'adversité de styles de vie sains (alimentation, prévention exercice...) mais ces comportement sont des variables modulant l'effet des dispositionnels (contrôle interne) et contextuels (événement stressants, maladies...) sur l'état de sante émotionnel ou somatique que est le véritable critère à prédire. (M. Schweitzer, 2002, p279-288).

➤ **Commentaire :**

Le modèle de Lazarus et Folkman, 1984. Basé sur l'approche transactionnelle du stress et du coping Selon eux, le coping est un ensemble de réponses à des situations stressantes spécifiques. C'est un processus dynamique qui change en fonction des situations et en fonction de la façon dont l'individu les évalue. On revanche, le modèle de Brody et Loehlin le modèle constitutionnel donne une importance à la détermination génétique. D'après le modèle de Bolger et Zuckerman des comportements à risque nous a permet d'évaluer des solutions plus ou moins concentrées sur la relation existante entre l'individu et son environnement pour faire face à une certaine situation stressante.

4. Les types de coping :

Les différentes approches du coping s'accordent sur une distinction de base des stratégies de coping selon leurs fonctions ou l'objectif de l'individu (Compas et al. 1991). Les études réalisées sur les stratégies de coping mettent en évidence deux principaux types de stratégies de coping (Billing et Moos, 1981,1984 ; Folkman et Lazarus, 1980, 1985 ; Lazarus et Folkman, 1984 ;Pearlin et Schooler, 1978 ;Stone et al. ;1991 ; Wong et Reker,1984) : coping centré sur le problème et coping centré sur les émotions.(P.Graziani, J.Swendsen,2005, p 79) .

Selon Lazarus et Folkman(1984) :

« **Le coping centré sur le problème** serait orienté vers l'action, dans le but de changer la relation entre la personne et sa situation par le biais des actions qui auraient ou non du succès ; dans ce cas, c'est le fait d'avoir tenté de faire quelque chose qui compte. La recherche d'une solution au problème est le plus souvent citée comme un exemple d'une stratégie pour ce type de coping ». (H.Chabrol et S.Callahan, 2004, p 111).

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

« **Le coping centré sur l'émotion** comprend, quand à lui, des stratégies cognitives qui ne modifieront pas la situation mais plutôt l'attitude de la personne envers ladite situation- on parle souvent du « recadrage » en thérapie comportementale et cognitive, mais ce n'est pas le seul type de changement émotionnel possible. La décharge émotionnelle serait un exemple du coping centré sur l'émotion, le plus souvent mal comprise ou bien dévalué ».

Le coping centré sur l'émotion, qui comprend les tentatives pour réguler les tensions émotionnelles induites pas la situation.

Le coping centre sur le soutien social : correspond aux efforts du sujet pour obtenir la sympathie et l'aide d'autrui et ne doit pas être confondu avec le réseau social ni avec le soutien social. Il s'agit de tentative effective d'une personne pour obtenir une écoute, des informations, ou encore une aide matérielle.

C'est donc bien une stratégie de coping qui suppose l'activité du sujet et non une ressource simplement existante au perçue. (M.Schweitzer, 2002, p 359).

5. Les mesures des stratégies générales de coping :

Parmi les outils les plus utilisée, et les plus prometteurs ceux dont les qualités psychométriques sont satisfaisantes nous décrivons ci-dessous trois échelles générales de coping :

5.1. La CISS d'Endler et Parker (1990) :

Le « coping inventory for stressful situations » d'**Endler** et **Parker** est actuellement l'un des inventaires de coping le plus satisfaisante. Un premier inventaire de 70 items fut administré à 559 étudiants en 1988, avec des consignes trait (fréquence relative de chaque

repense de coping). Cet inventaire a donné des résultats stables quel que soit l'âge, le sexe et la culture des sujets, on dispose ici d'un instrument ayant d'excellentes qualités psychométriques. La validité de construit du CISS est attestée par ses relations marquées avec les dimensions de la WCC et avec divers facteurs de personnalité.

5.2. La WCC-R de Vitalino et Al (1985) :

Lazarus et ses collègues ont développé la WCC « ways of coping checklist » dans les années soixante-dix, ils élaborèrent une liste de 68 items au départ. Ils aboutirent au WCQ (ways of coping questionnaire) comprenant 50 items, où les sujets devaient évoquer une situation récente. Après, **Vitaliano** et **Al** en 1985, inventé le WCC-R, qui nous a paru présenter de meilleures qualités psychométriques que la WCC, est une analyse factorielle menée sur les réponses de 468 adultes.

5.3. Le COPE de Carver et Al (1989) :

Est une échelle de coping général, contient 13 échelles de 4 items chacune représente : coping « actif », planification, suppression des activités concurrentes, s'imposer des contraintes, recherche de soutien instrumental, recherche de soutien émotionnelle.

Se rattachent à un facteur plus général de coping centré sur le problème, se caractérisent par une réinterprétation positive, acceptation, coping religieux, expression des émotions, évitement comportementale et cognitif. Se rattachent au coping centré sur l'émotion, est un outil très intéressant (structure hiérarchique du coping à deux niveaux, version trait et état). (M. Schweitzer, 2002, P 366).

6. Les stratégies de coping et leur Efficacité :

Lazarus et Folkman (1984) définissent le *coping* comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux déployés pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées par la personne comme consommant ou excédant ses ressources. Ils identifient trois types de stratégies : le *coping* centré sur le problème, qui vise à réduire les exigences de la situation ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face; le *coping* centré sur l'émotion, qui comprend les tentatives pour réguler les tensions émotionnelles induites par la situation; et le *coping* centré sur le soutien social, qui consiste à obtenir la sympathie et l'aide d'autrui.

Une stratégie de *coping* est efficace si elle permet à l'individu de maîtriser la situation stressante et/ou de diminuer son impact sur son bien-être physique et psychique. Vis-à-vis d'une situation maîtrisable, les études indiquent que les stratégies centrées sur le problème sont fonctionnelles et associées à des indicateurs de santé mentale positifs (Bruchon-Schweitzer, 2002). Cependant, lorsque la situation affrontée échappe au contrôle de la personne, des efforts répétés sont inutiles, épuisants et éventuellement nocifs pour la santé (Lazarus et Folkman, 1984). Dans ces cas, les stratégies centrées sur les émotions s'avèrent relativement efficaces à court terme, mais induisent à long terme des états dépressifs (Bruchon-Schweitzer, 2002). Hartmann (2008) affirme que l'approche classique du *coping* émotionnel devrait être fortement reconsidérée. Elle suggère de mieux prendre en compte les stratégies de régulation émotionnelle et de dissocier la rumination mentale d'un *coping* d'affrontement émotionnel adaptatif. Elle décrit de nouvelles orientations dans le champ du *coping*, notamment le rôle de la recherche de sens et l'acceptation. Brandtstädter et Renner (1990) relèvent une meilleure santé mentale chez les individus qui sont capables d'intégrer simultanément deux stratégies de *coping*, soit d'agir pour transformer la réalité (assimilation) puis de réviser leurs aspirations, leurs priorités, leurs valeurs (accommodation).

Plusieurs auteurs (McCraen, Vowles et Gauntlett-Gilbert, 2007; Jaffe et Scott, 1988) soulignent le caractère actif et adaptatif du lâcher-prise, qui implique une transformation intérieure. Seligman (2011), fondateur de la psychologie positive, suggère que les stratégies associées aux composantes du bien-être s'avèrent favorables en tout temps, notamment les relations interpersonnelles positives, le sens et l'accomplissement. À l'inverse, il appert que les stratégies d'évitement sont pratiquement toujours néfastes, surtout si les stressés se manifestent avec une certaine chronicité (Bruchon-Schweitzer, 2002). En somme, nous retenons que les stratégies reliées au bien-être seraient efficaces en tout temps, que celles associées à l'évitement seraient dysfonctionnelles, que le *coping* centré sur le problème serait adaptatif quand la situation est contrôlable et que le lâcher-prise le serait en situations non contrôlables. Toutefois, aucun modèle actuel n'intègre en un tout cohérent tous ces éléments ni ne nous renseigne sur une façon de les utiliser pour améliorer ses stratégies de *coping*. (Lazarus, Folkman, 1984, p188).

➤ Synthèse :

Comme c'est le cas pour les adultes, les différents auteurs cités précédemment ont montré que le *coping* a une importance dans l'ajustement psychologique des adolescents exposés au

stress (Compas et al. 2001). Les recherches sur le stress et le coping à l'adolescence ont démontré que cette étape de la vie est une période de crises et de bouleversements. Les deux grandes distinctions présentes dans la littérature des adolescents entre coping centré sur le problème et coping centré sur l'émotion ainsi qu'entre approche et évitement, se retrouvent dans bon nombre d'études, même si le contenu de ces dimensions semble relativement différent.

Chapitre IV :

L'adolescence

Préambule

1. Historique
2. La définition de l'adolescence
3. Les étapes de développement de l'adolescent
4. La vie affective et cognitive de l'adolescent
5. La vie sociale de l'adolescent
6. La croissance de l'efficacité personnelle grâce à des expériences transitionnelles à l'adolescence
7. Le sentiment d'efficacité personnelle cognitive des élèves
8. Les stratégies de coping chez les adolescents

Synthèse

Préambule :

Dans ce chapitre, nous serons amenés à parler de l'adolescence qui est l'une des étapes de développement humain. Chaque personne vit cette période différemment en fonction de sa maturité physique, émotionnelle et cognitive ainsi que d'autres facteurs. L'évolution et l'importance de l'effet de sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies de faire face au stress et le rôle que joue dans la scolarité à cette période.

1. Aperçu historique du concept de l'adolescence et son évolution :

L'apparition du concept adolescence remonte à l'antiquité, en latin il réfère au verbe « adolescere » qui signifie grandir vers. Les grecs se sont intéressés au passage de l'enfant à l'âge adulte, Platon le considérait comme un moment où l'être humain accède à la raison mais aussi l'époque des passions et des turbulences. A l'époque romaine ce terme ne désigne aucune catégorie d'âge, la citoyenneté a été attribuée à l'âge de 17 ans, la fille pouvait se marier à la puberté et devenir ensuite épouse donc une femme responsable.

L'adolescence ne s'est pas vue comme un sujet de recherche qu'à la fin de 19^{em} siècle, les 1^{er} travaux en ont eu lieu aux USA avec S. Hall (1909) ; et c'est à partir de là que l'adolescence prend place dans les sociétés occidentales, pour désigner un jeune étudiant, avec la généralisation de la scolarisation au 20^{em} siècle l'adolescence évolue et devient une phase importante du développement humain. (P-G.Coslin, 2010, p14).

2. Définition de l'adolescence :**2.1.Selon Anna Freud (1939) :**

L'adolescence est un épisode qui ne durera pas, il traduit l'impulsivité et il n'a rien d'inquiétant. (D.Arezki, 2010, P183).

2.2.Selon Jean Maisondieu (2001) :

L'adolescence est une période bouleversante par tous les émois qui agitent un corps en plein changement, tandis que l'enfant cède la place à la maturité naissante. (Ibid,p 178).

2.3. Selon le dictionnaire de la psychologie :

L'adolescence est une époque de la vie qui se situe entre l'enfance, qu'elle continue, et l'âge adulte. Il s'agit d'une « période ingrate », marquée par les transformations corporelles et

psychologiques, qui débute vers 12 ou 13ans et se termine entre 18 et 20 ans. Ces limites sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varient selon les sexes, les races, les conditions géographiques et les lieux socio-économiques (N.Sillamy, 2003, p8).

2.4.Selon Stéphane bourcet et all :

L'adolescence présentée comme l'avènement du développement de l'enfant, est surtout le temps des grands bouleversements corporal, intellectuels et psychique. La finalité est de permettre à l'enfant de devenir un adulte structuré adapté et responsable. (S.Bourcet et al, 2003, p93).

2.5.Selon D-E.Papalia et all :

L'adolescence est une période de transition développementale qui comporte des changements physiques, cognitifs, affectifs et sociaux qui, se manifeste sous différentes formes selon les milieux sociaux, culturels et économiques.(D-E.Papalia et all,2008,p 83).

3. Les étapes de développement de l'adolescence :

Il s'agit de 3 étapes de travail psychique à l'adolescence, telles que révélées par Braconnier et Marcelli (1988) : la phase de l'attente, la phase de changement et la phase de découverte.

3.1. L'attente ou la phase de la puberté

C'est une étape qui correspond à la période de la préadolescence (aux environs de 12-13 ans). Elle est marquée par le début de la puberté.

La grande majorité des enfants est désormais prévenue de l'irruption prochaine de l'adolescence et des transformations qu'elle suscitera. Les filles sont informées de l'apparition des premières règles, les garçons se préoccupent en général des poils qui vont pousser. Cette attente se fait généralement dans un climat de jubilation.

Les psychologues la considèrent comme le prolongement de l'enfance qui représente le terreau dans lequel l'adolescent va planter ses racines.

La croissance est alors caractérisée par des variations rapides du taux hormones. Celles-ci agissent, à l'intérieur du corps, en messagères chimiques qui opèrent des changements radicaux. Cela a pour effet des poussées de croissance parfois spectaculaires et l'augmentation

de la masse musculaire. Généralement le terme de «puberté», est associé à des transformations physiologiques relatives à la maturation sexuelle. La silhouette se transforme et les organes sexuels se développent. Chez les filles, la poitrine et les règles font leur apparition.

Quant aux garçons, leur voix se fait plus grave et leur système pileux se développe. La poussée de croissance commence généralement vers 10-11 ans chez les filles et 12-13 ans chez les garçons, pour s'achever complètement vers 14-15 ans pour les filles et vers 16 - 17 ans pour les garçons.

Si les signes pubertaires sont reconnaissables, l'âge de leur apparition varie selon les individus. Une fois ces modifications survenues, l'adolescent a acquis son corps d'adulte et il est sexuellement mature et apte à la reproduction.

3.2.La phase de changement

Il s'agit tout d'abord du changement physique qui s'effectue d'une façon brusque, voire radicale. Au bout de quelques mois seulement les enfants se transforment en quasi-adultes (exemple d'une année scolaire à l'autre et après les vacances d'été).

Le jeune adolescent éprouve brutalement le besoin de rompre avec son enfance, avec ses désirs, ses idéaux, ses modèles d'identification, avec les intérêts venant de son enfance. L'adolescent devra donc chercher de nouvelles sources d'intérêts et de plaisir. Il a aussi besoin de s'éloigner de ses parents même s'il s'agit d'une distance symbolique. C'est aussi un changement qui s'illustre par le mouvement psychologique de déception que l'adolescent éprouve à l'égard de ses parents et le besoin de chercher à l'extérieur du cercle familial ses sources nouvelles de satisfaction.

Au niveau des répercussions comportementales on parle de fragilité intellectuelle, de volonté influençable, d'affirmation de soi par déstructuration et restructuration, de rupture avec le milieu familial et ses valeurs, de changement d'objet d'amour, d'appel à l'idéal (aspirations élevées), de mécanismes d'identification, de conflit, de dépendance, de volonté d'indépendance, de vulnérabilité affective.

Le jeune adolescent prend progressivement conscience de sa personnalité et de son identité. En partie, à cause de sa croissance soudaine, il est souvent maladroit, se trouve laid, gauche, mal à l'aise.

Il renverse des verres, claque les portes avec force, se heurte aux objets car il évalue mal sa force. Tout cela est dû à un développement trop rapide des os et des muscles auquel le cerveau et le système nerveux doivent s'adapter. Cependant, les mouvements retrouvent toute leur coordination aussitôt.

- **Les transformations objectives de la préadolescence (puberté) :**

Chez la fille :

Développement des seins, de l'appareil génital, apparition des premières règles. Au 19e siècle et jusqu'aux années 40, les premières règles chez les européennes venaient vers 17 ans. Actuellement, l'âge moyen est vers 12 ans et 6 mois, car les conditions de vie sont plus confortables et les adolescents s'affirment plus tôt.

Chez le garçon :

Mue de la voix, pilosité, croissance osseuse et staturale.

Chez les deux sexes:

On assiste à une période très narcissique : remodelage de l'image du corps, fixation sur l'aspect corporel extérieur. On assiste aussi à des tendances diverses à l'excès à une hygiène douteuse et à une grande instabilité.

En résumé, ces transformations touchent la croissance osseuse, pondérale et hormonale (Sheldon), donc des modifications rapides. On assiste aussi à une désynchronisation de la croissance, à des changements des traits du visage, à la croissance des organes digestifs et à la maturation glandulaire (sexuelle, sébacées...).

- **Le changement est aussi d'ordre psychologique :**

Le jeune adolescent éprouve brutalement le besoin de rompre avec son enfance, avec ses désirs, ses idéaux, ses modèles d'identification, avec les intérêts venant de son enfance. L'adolescent devra donc chercher de nouvelles sources d'intérêts et de plaisir. Il a aussi besoin de s'éloigner de ses parents même s'il s'agit d'une distance symbolique. C'est aussi un changement qui s'illustre par le mouvement psychologique de déception que l'adolescent éprouve à l'égard de ses parents et le besoin de chercher à l'extérieur du cercle familial ses sources nouvelles de satisfaction.

- **Les répercussions psychologiques importantes :**

- Fragilité intellectuelle
- Vulnérabilité affective
- Volonté influençable
- Affirmation de soi par déstructuration et restructuration
- Rupture avec le milieu familial et ses valeurs
- Changement d'objet d'amour
- Appel à l'idéal (aspirations élevées)
- Période d'identification
- Conflit, dépendance, volonté d'indépendance

3.3.La phase de la découverte

Il s'agit de la découverte de soi-même. L'adolescent doit aussi découvrir ce qu'il aime et ce qu'il désire. Ce qu'il aime dépend de son passé, de l'identité qu'il se fait et qu'il se reconnaît, des modes de relations établies avec ses parents et ses proches. L'adolescent doit donc se forger son propre idéal qui n'est plus celui de son enfance ni celui de ses parents. Ce travail psychologique est essentiel et décisif pour le choix, entre autres, professionnel que l'adolescent devra effectuer. En effet, le dernier volet de cette découverte est bien celui de la nécessité de faire un choix ! Or, qui dit choix dit plusieurs alternatives. On fait un choix à travers ses attentes, ses expectatives, ses ambitions, mais aussi à travers ses compétences propres. Ce choix comporte des déterminants collectifs et individuels.

En bref, l'adolescence représente une période de profonds bouleversements. C'est le temps d'une triple transformation d'ordre physiologique, psychique et psychologique.

Dans les sociétés occidentales et les pays industrialisés, l'adolescence est considérée comme un âge de crise et elle peut être aussi une lutte pour trouver son identité et acquérir son indépendance. Mais l'adolescence n'est pas vécue de la même façon dans toutes les sociétés et les époques. Dans les cultures traditionnelles comme dans les îles

Samoa, en Nouvelle-Guinée ou en Amazonie, les stades de la vie sont ponctués par ce que les ethnologues appellent des rites de passage (naissance, initiation, mort). Ayant atteint un certain âge, les garçons sont soumis à une cérémonie d'initiation qui les transforment en hommes à part entière aux yeux de leur communauté. Quant aux filles, elles passent du statut d'enfant à celui de femme dès l'apparition de leur premier cycle menstruel. (A. Braconnier, D.Marcelli, 1988, p165-180).

4. La vie affective et cognitive de l'adolescent :

Concernant le rapport à soi, l'adolescent se lance dans une importante « campagne » d'affirmation de soi. Il se cherche et veut construire son identité. Celle-ci trouve des origines bien antérieures à l'adolescence puisqu'elle est un enjeu dès la naissance. Le fait d'être un enfant désiré ou non a des conséquences importantes sur l'image de soi et donc sur la construction de l'identité. De plus, lors des premières années de vie, l'enfant prend conscience de lui-même à travers sa relation avec la mère ; Il découvre son corps au moyen des contacts physiques qu'il expérimente avec elle. On imagine alors l'ampleur des dégâts que peuvent causer des relations ratées entre la mère et l'enfant lors des premières années de vie.

Au début de l'adolescence l'expression de soi est désorganisée mais à mesure qu'il accumule les expériences, l'adolescent se constitue une identité sociale. La distinction entre le Moi et le Non Moi se précise grâce aux interactions nouvelles qu'il a avec les adultes. Celles-ci lui permettent de recevoir en miroir sa propre image et ainsi d'intérioriser petit à petit qui il est. Cette affirmation de soi est très instable dans un premier temps et l'adolescent alterne des comportements plus ou moins contradictoires.

On constate encore que sur le plan cognitif l'adolescent développe la pensée « formelle » qui lui permet de réfléchir sur des situations abstraites, détachées des objets concrets. Ceci donne lieu à de nombreuses interrogations du type « qui suis-je? », « pourquoi suis-je ici? ». La pensée domine donc à ce stade du développement et on assiste à une augmentation des périodes de réflexion ou de rêverie.

A cet âge-là, il n'est pas rare que l'individu tienne un journal secret et vive dans deux mondes. Le premier serait celui de la réalité et le second une sorte d'asile intérieur où l'adolescent trouverait refuge lorsque la réalité extérieure le déçoit. Ce monde intérieur est alimenté de rêverie, de secrets, de réflexion, d'isolement, de communication avec soi et de divers sentiments.

L'imagination prend également une part importante dans la vie mentale de l'adolescent. Celui-ci se construit une identité à travers des personnages auxquels il souhaite ressembler. Les chanteurs, acteurs ou autres sportifs deviennent alors des idoles et des modèles.

Bien souvent lorsqu'on parle d'adolescent on associe des événements ou des termes assez peu flatteurs. On pense alors à « rébellion », « conflits », « délinquance », etc. Pourtant tous les enfants ne connaissent pas une adolescence aussi tumultueuse. Pour schématiser de manière grossière on peut distinguer deux profils types d'adolescents :

Le « révolutionnaire » : il est animé par un attrait pour ce qui est nouveau voire interdit et souhaite se distinguer de l'adulte. Cela se manifeste par une certaine excentricité dans le langage, les vêtements et le comportement.

Le « rectiligne » : son affirmation de soi se fait sans bruit, ses activités sont plus souples que celles du révolutionnaire, en d'autres termes il est mieux adapté à la vie réelle. Son imagination est moins prononcée, il est plutôt un homme (une femme) d'action. (J. Balemire Bazilashe, 1995, n°34).

5. La vie sociale de l'adolescent :

Du point de vue de la relation à l'autre, l'adolescence est caractérisée par deux phénomènes essentiellement, à savoir le besoin d'indépendance par rapport à l'autorité et le désir d'appartenance à un groupe.

D'un point de vue ethnologique, **J. Balemire Bazilashe** nous apprend que :

- L'adolescent est reconnu comme socialement différent des autres classes d'âge dans 100% des cultures et sociétés.
- Il existe un mot spécifique pour le définir dans 40% de ces sociétés et un signe non verbal dans 80% des cultures.
- On sait encore que l'adolescent subit un rite d'entrée (du type séparation, marginalisation ou acceptation) dans 75% des cultures.
- Dans la majorité des cultures, l'adolescent passe 70% de son temps avec des adultes de même sexe contre seulement 10% avec des pairs de même sexe.

- Enfin, son comportement antisocial est systématiquement observé chez 45% des garçons contre 20% des filles.

Dans de nombreuses civilisations, l'entrée dans la vie sociale adulte est marquée par des rites d'initiation, qui ont pour but de préparer l'individu aux épreuves de la vie. A l'heure actuelle, l'apprentissage social semble plus difficile que dans les sociétés primitives : La découverte de l'amour est accompagnée d'une quantité de problèmes à résoudre (expériences décevantes, sexualité, maladies sexuellement transmissibles,...). L'adolescent doit également faire face à de nombreuses inquiétudes concernant son avenir professionnel, sa relation avec ses parents, la perspective de fonder un foyer, etc. En bref tout devient un obstacle à franchir. (J.Balegamire Bazilashe, 1995, n°34).

6. La croissance de l'efficacité personnelle grâce à des expériences transitionnelles à l'adolescence :

La façon dont les adolescents développent et exercent leur efficacité personnelle au cours de cette période peut jouer un rôle capital en fournissant un cadre à la direction que prend leur existences.

L'adolescence a souvent été définie comme une période de trouble psychosocial. Bien qu'aucune phase de l'existence ne soit exempte de problèmes, la plupart des adolescents gèrent les importantes transitions de cette période sans perturbations ou tensions excessives, contrairement au stéréotype commun de « tempête et stress » (Bandura, 1964 ; Petersen, 1988 ; Rutter , Graham, Ghadwik, et Yule, 1976). Lorsqu'ils atteignent l'adolescence, la plupart des jeunes ont adopté des valeurs et des critères de conduite compatibles avec ceux présents au foyer, de telle manière que les contrôles imposés par l'extérieur sont largement inutiles (Bandura et Walters, 1998 ; Elkin et Westley, 1955). Les adolescents ont tendance à choisir des amis qui partagent le même système de valeurs et les mêmes normes comportementales. Par conséquent, les pairs avec lesquels ils s'associent ont plus de chances de confirmer leurs critères comportementaux que de générer des conflits familiaux.

Le passage de l'adolescence à l'âge adulte présente plus de risques que dans le passé, spécialement pour les jeunes grandissent dans des familles conflictuelles et désunies dans les quartiers défavorisés. La toxicomanie, la sexualité non protégée et les activités violentes et délinquantes peuvent gravement compromettre la réussite du développement. Bien que certains jeunes vivant dans un environnement à haut risque soient vaincus par les

circonstances dangereuses, la plupart parviennent à se frayer un chemin sans développer de graves problèmes personnels. Il faut regarder les sources de facilitation personnelle pour trouver une réponse.

Le succès avec lequel les risques et défis de l'adolescence sont gérés dépend, en bonne part, de l'intensité de l'efficacité personnelle construite grâce à des expériences antérieures de maîtrise. Les adolescents assaillis par un sentiment handicapant d'inefficacité transfèrent leur vulnérabilité au stress et au dysfonctionnement vers les nouvelles exigences environnementales et vers les vastes changements biopsychosociaux qu'ils subissent.

Les adolescents doivent gérer simultanément d'importantes transitions de rôles biologiques, éducatifs et sociaux. Apprendre comment faire face aux modifications liées à la puberté, aux partenaires investis émotionnellement et à la sexualité constitue un problème important. Tout d'abord, les adolescents doivent affronter les considérables changements biologiques de la puberté (Hamburg, 1974).

Chez les garçons, la maturation précoce construit la musculature et la force, ce qui peut s'avérer bénéfique pour l'auto-évaluation et améliorer le statut social. Par contre chez les filles la précocité pubertaire présente plus de risques de provoquer des difficultés d'adaptation. Elles sont confrontées à un gain de poids qui viole les idéaux culturels de charme et les conduisent à dévaloriser leur image corporelle. Elles doivent également faire face aux conséquences physiques qui accompagnent la menstruation.

Les adolescents doivent gérer non seulement les modifications pubertaires mais également de délicates transitions éducatives. L'entrée au collège implique un important changement environnemental qui met à l'épreuve l'efficacité personnelle. Les adolescents passent d'un environnement scolaire dépersonnalisé de pairs familiers à un environnement scolaire dépersonnalisé, avec un parcours qui les prépare à l'université ou qui les mène vers une orientation générale ou professionnelle. Les croyances des adolescents en leur efficacité dans les domaines social et scolaire affectent leur bien-être émotionnel et leur développement. Des liens personnels solides procurent des satisfactions et rendent plus acceptables les stressors de la vie quotidienne. Les adolescents assurés de leur efficacité sociale parviennent plus facilement à cultiver des amitiés soutenantes que ceux envahis de doutes sur eux-mêmes. (A. Bandura, 2003, p268-271).

7. Le sentiment d'efficacité personnelle cognitive des élèves :

Collins (1982) a sélectionné des enfants qui estimaient avoir une efficacité basse ou élevée pour trois niveaux d'aptitude mathématique et leur a ensuite demandé de résoudre des problèmes difficiles de mathématiques. Pour chaque niveau d'aptitude, les enfants ayant la plus forte croyance en leur efficacité ont abandonné plus rapidement des stratégies erronées, résolu plus de problèmes, choisi d'approfondir ceux où ils avaient échoué et ont agi ainsi avec plus de pertinence que les enfants d'aptitude égale mais qui doutaient de leur efficacité. Les croyances d'efficacité ont prédit l'intérêt et les attitudes positives envers les mathématiques, tandis que l'aptitude réelle en mathématique ne l'a pas fait. Comme le montre cette étude, les élèves peuvent obtenir de faibles résultats, soit parce qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires, soit parce qu'ils les possèdent, mais qu'ils manquent de l'efficacité personnelle perçue à en faire un usage optimal. Ainsi, l'efficacité personnelle perçue contribue indépendamment à la performance intellectuelle que les compétences seules.

Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de la supériorité prédictive de la croyance d'efficacité sur les compétences acquises. Les enfants varient dans leur manière d'interpréter, de stocker et de se souvenir de leurs succès et échecs. Par conséquent, ils diffèrent aussi à propos de la quantité d'efficacité personnelle qu'ils retirent de résultats similaires. (A. Bandura, 2003, p326-328).

8. Les stratégies de coping chez les adolescents :

L'adolescence est connue par son instabilité et ses multiples perturbations.

Des multiples stratégies de coping sont fréquemment observées chez un adolescent, parmi les stratégies les plus principales et utiles on peut citer :

- La recherche des informations pour résoudre le problème.
- Redéfinir la situation pour en voir les aspects positifs.
- Rechercher du support émotionnel et instrumental pour aborder le problème.
- Distraire son attention de la source du problème.
- Annuler mentalement le problème.
- Passer à l'action violente pour soulager la tension.

- Rechercher d'autres sources de plaisir pour faire diversion. (L.Piquenal, 2001.p20).

Il y a une différence dans l'utilisation des stratégies de coping entre les adolescents, et parfois entre sexe. De manière générale les adolescents plus âgés disposent de stratégies de coping plus nombreuses et plus diversifiées que les plus jeunes et c'est surtout les stratégies visant la régulation de l'émotion qui augmente sensiblement durant l'adolescence, en plus les garçons développent plus fréquemment des stratégies de contrôle et de refus tandis que les filles utilisent de préférence le soutien social et le retrait, en particulier le retrait dans l'imaginaire et l'envahissement émotionnel. (F.Sordes-Ader et Al, 1997, p 131-154).

➤ **Synthèse :**

L'adolescence est généralement entendue comme la période de vie qui s'étend de la puberté à l'âge adulte. Les avis sur les limites d'âge de cette période sont très partagés mais on admet généralement qu'elle commence aux alentours de 12 ans et se poursuit jusqu'à environ 18-20 ans, lorsque les principales transformations biologiques, psychologiques et sociales sont accomplies.

La partie pratique

Chapitre V

La méthodologie de terrain

Préambule

1. La méthode utilisée
2. La pré-enquête
3. Les techniques de recherche utilisées
4. Présentation de lieu de recherche
5. L'échantillon et ses caractéristiques
6. Le déroulement de l'enquête
7. Les outils statistiques
8. Les difficultés rencontrées

Synthèse

Préambule :

Tout travail de recherche suit une méthode, des étapes très importantes pour assurer une bonne organisation et planification d'un travail scientifique.

L'objectif de ce chapitre est de présenter les différentes étapes qu'on a suivies pendant la réalisation de notre projet recherche et à travers lesquelles on a essayé de mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche.

1. La méthode utilisée :

Les méthodes utilisées se varient selon le sujet traité, la problématique élaborée et les objectifs à atteindre. Un chercheur doit suivre une méthode précise et des techniques en adéquation avec la nature de l'étude.

D'après **Lasarre** (1978) : « une méthode est une démarche complète issue des objectifs d'une étude particulière et qui organise toutes les étapes de la démarche depuis les énoncés des hypothèses jusqu'à leur vérification » (Khadidja Chahraoui, Hervé Bénony, 2003, P 139). Dans notre recherche, nous avons utilisé la méthode descriptive comparative, puisque notre thème de recherche a pour objectif la description de l'effet de sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies de faire face au stress et comparer entre les deux, en les reliant pour en dégager les ressemblances et les différences et afin de pouvoir analyser les données récoltées.

Selon **Beaugrand** (1988) : la méthode descriptive a pour objectif « d'identifier les composantes d'une situation donnée et, parfois, de décrire la relation qui existe entre les composantes. » (Ibid, P 125).

Pour **Ammar Bouhouche**, la méthode descriptive « s'appuie principalement sur l'étude de la réalité ou d'un phénomène tel qu'il est, elle sert à le décrire et de l'exprimer qualitativement et quantitativement » (ص99, 2010, العايب كلثوم).

Selon **Grawitz**, la méthode comparative est « l'opération par laquelle on relie plusieurs objets dans un même acte de penser pour en dégager les ressemblances et les différences

La comparaison entre deux moyens de publicité mesure l'efficacité de l'un par rapport à l'autre. La méthode comparative est également employée à tous les stades de la recherche.

Elle est utilisée par toutes les sciences sociales, a l'image de la psychologie, la sociologie et les sciences politique, en s'appuyant sur les comparaisons aussi bien pour les études vastes que pour les études du secteur particulier ainsi pour une étude qualitative que pour une observation quantitative. Elle fait partie de l'observation, mais peut aussi, elle suggère des hypothèses et parfois même les vérifier.

Pour conclure, on peut dire que la méthode comparative est utile mais que sa validité dépend de la rigueur avec laquelle on en définit les termes. Elle peut susciter des hypothèses mais elle ne constitue pas en elle-même une véritable explication. (M. Grawitz, 2011 p 419)

On s'est beaucoup plus basé sur l'analyse quantitative puisque, dans le cadre d'une démarche quantitative, le processus d'analyse consiste essentiellement à vérifier si les variables de mesures observées peuvent être attribuées au hasard. (P.Mongeau, 2008, P105).

Donc la méthode quantitative, décrit le phénomène avec précision afin de mesurer l'importance de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies de faire face au stress des élèves. Cette méthode nous a aidé à analyser les données quantifiables tout en les présentant sous forme de tableaux et de graphiques, en vue de leur donner un sens significatif.

Nous présentons, ci-dessous, l'ensemble des outils qui ont constitué le protocole de recherche pour l'échantillon de 253 élèves.

2. La pré-enquête :

Cette procédure est primordiale, elle consiste tout d'abord à informer à l'avance l'administration et la population ciblée, de la conduite et la limite de la recherche dans le but d'avoir leur accord.

La pré-enquête permet d'explorer le terrain d'étude. Elle a pour objectif de recueillir plus d'informations sur les diverses dimensions de la recherche, à savoir la population ciblée, de tester les échelles destinés à être le support de la collecte des données, elle permet aussi d'affiner les objectifs, les hypothèses et l'orientation de la recherche en général.

Nous avons effectué notre pré- enquête dans la première semaine du mois d'avril de l'année 2015, dans deux lieux différents à savoir le lycée Cheikh Aziz Al Hadad et le lycée

Lalla Fatma N'soumer d'Amizour, dans le but de répondre à notre question de départ et cela a duré une journée.

Nous nous étions guidés par les responsables des deux établissements scolaires et nous avons pu collecter des informations sur le nombre d'élèves de 2^{em} année et leur disponibilité afin d'éviter de les perturber en période des examens. Nous avons effectué la passation sur 22 élèves (garçons et filles) en classe scientifique de niveau 2^{em} AS des deux échelles ; l'échelle pour mesurer l'efficacité personnelle et celle pour les stratégies de faire face au stress, pour s'informer des difficultés que nous pouvons rencontrer dans notre enquête, telle que l'application de ces échelles et la compréhension des items.

Lors de notre première enquête nous avons constaté un engouement des élèves en nous posant des questions ou des interrogations sur l'objectif et l'utilité de ces échelles, ce qui explique l'attention et l'intérêt donnés par les intéressés(élèves) au contenu des échelles distribuées. .

Cependant, les élèves avaient des difficultés à assimiler quelques items, néanmoins, ils étaient coopératifs et ils ont pu répondre à l'intégrité des items.

Cette pré-enquête nous a permis l'application des échelles dans les deux établissements scolaires.

3. Les techniques de recherche utilisées:

3.1.Définition de l'échelle :

Les échelles sont utilisées pour classer des individus ou des ensembles d'individus selon leurs réponses à des questions construites à partir d'indicateurs choisis. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateurs transformés en questions et on essaie d'évaluer le résultat d'une personne selon ses réponses ; on la classe alors sur une échelle allant du plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à l'attitude extrême opposé.

(M.Angers, 1997, p.115).

L'échelle est la notion concernant la mesure en psychologie et utilisée lorsque ce qui est mesuré est ordonnable en une suite de niveaux se succédant progressivement.(Bloch.H et all, 2002, p.404).

Nous avons eu recours à deux échelles durant notre recherche :

- L'échelle de Sherer, Mercandante, Maddox et al, (1982).
- L'échelle de stratégies de faire face au stress de Paulhan et al, (1994).

3.2.L'échelle de l'efficacité personnelle de schérer et al (1982) :

« **Barlow et al** soulignaient que l'échelle de l'auto efficacité personnelle a été préparée par Scherer, **Mercandant**, **Maddox** et d'autres en 1982. Elle vise à évaluer le niveau général des attentes et croyances des individus dans leurs capacités et l'hypothèse générale de cette échelle est que les attentes des individus est le principal déterminé de changement de comportement. Ainsi que les différences individuelles dans les expériences passées et les affiliations à la réussite conduisent à des différences dans les niveaux généraux aux attentes de l'auto-efficacité.

L'échelle de l'auto-efficacité se compose de 30 questions dont (7) questions ne se corrigent pas et leurs numéros sont : 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, et (23) questions sont à mesurer les attentes des individus de leurs auto-efficacité. L'échelle de l'auto-efficacité contient (14) questions rédigées sous une forme négative, et leurs numéros sont les suivants : 3, 6,7, 8, 11, 12, 14, 18, 20, 22, 24, 26, 29, 30, et (09). Les questions rédigées sous une forme positive, et leurs numéros sont les suivants : 2, 4, 10,15, 16, 19, 23, 27, 28»(كلثوم العايب, 2010, ص, 107).

3.2.1. La correction de l'échelle :

La valeur de l'échelle varie entre (23) degrés en minimum et (115) au maximum, et les individus répondent à chaque question d'une manière d'estime de soi en traçant une croix sur l'une des cinq propositions et inclue dans cinq points comme expliqué ci- dessous :

- Non applicable complètement.
- Aucun appliqué.
- Aucun savoir.
- Appliquer plutôt.
- Appliquer complètement.

Pour les questions négatives les points sont les suivants :

- Non applicable complètement (5)
- Aucun appliqué (4)
- Aucun savoir (3)
- Appliquer plutôt (2)
- Appliquer complètement (1)

Pour les questions positives les points sont les suivants :

- Non applicable complètement (1)
- Aucun appliqué(2)
- Aucun savoir (3)
- Appliqué plutôt (4)
- Appliquer complètement (5) (كلثوم, العايب, 2010, ص, 107).

3.2.2. La validité de l'échelle :

Barlow et al ont montré que l'échelle de l'auto-efficacité a une haute validité et peut prédire que les individus avec une forte auto- efficacité ont une grande capacité de réussir par rapport à ceux qui ont un faible sentiment d'auto-efficacité dans les domaines scolaires et professionnels et la réalisation des objectifs, cette échelle aussi a une construction valide, grâce à son association avec d'autres échelles telle que : l'échelle de compétence interpersonnelle et l'échelle de **Rosenberg** de l'estime de soi (Ibid).

3.2.3. La fiabilité de l'échelle :

En 1984 Barlow et al ont souligné que l'échelle de l'auto-efficacité a une cohérence interne en utilisant le coefficient alpha ou (alpha coefficient). Dont l'estimation de la stabilité est présentée par (0,86) pour l'ensemble de l'échelle. (Ibid, P 112).

3.3. Définition et application de l'échelle de stratégie face au stress de Paulhan :

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

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

- Les stratégies de faire face centré sur le problème :
 - Les stratégies de résolution du problème : indiquer par 8 questions suivantes : 1, 4, 6, 13, 16, 18, 24, 27.
 - Les stratégies de recherche de soutien sociale : indiquer par cinq questions suivantes : 3, 10, 15, 21, 23.
- Les stratégies de faire face centré sur l'émotion :
 - Les stratégies d'évitement des idées positives : indiquer par sept questions suivantes : 7, 8, 17, 11, 19, 22, 25.

- Les stratégies de concentration sur le coté positif : montrer par les 5 questions suivantes : 2, 5, 9, 12, 28.
- Les stratégies de critique de soi : montrer par les 4 questions suivantes : 14, 20, 26, 29. (saadaoui merime, 2010, p 98).

3.3.1. La correction de l'échelle de Paulhan :

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

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

3.3.2. La validité de l'échèle de paulhan :

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

La stabilité de cette échèle qui est faite par khatar zahia en 2008 est signaler par le coefficient de Pearson qui serait $r=0.9$. (Ibid., p99).

4. Présentation de lieu de recherche :

Nous avons effectué notre stage pratique dans deux établissements scolaires différents (lycées) :

4.1.Le lycée Cheikh Aziz Al Hadad d'Amizour :

Se situe sur la rive droite au nord d'Amizour, il se trouve à droite de la route nationale numéro 75, reliant Amizour à Bejaia au quartier dénommé Lycée. Il est distant de 20 Kms du chef-lieu de la wilaya de Bejaia. Ce lycée a ouvert ses portes en septembre 1983 dénommé « lycée mixte Amizour 1300 ». Il est baptisé ensuite lycée mixte Cheikh Aziz Al Hadad suivant l'arrêté de la wilaya du 17/01/2005.

L'établissement reçoit 1154 élèves dont 492 filles dans les diverses filières du cycle secondaire. Les cours sont dispensés par 70 enseignants, le personnel administratif, d'entretien et de restauration compte 78 employés.

4.2. Le lycée Lalla Fatma N' soumer d'Amizour :

Se situe au centre d'Amizour, cet établissement a ouvert ses portes le 16 mars 1963, dénommé (CENT) Collège National D'Enseignement Technique, puis reconverti en (CNEA) Collège National D'Enseignement Agricole, puis devenu CEM en 1972. Il a été reconverti en 1988 en lycée dénommé Lalla Fatma N' soumer Amizour.

Il accueille 712 élèves dans les filières suivantes : Mathématique, Technique mathématique, science expérimentale, Gestion économique, Lettres et philosophie et Lettres et langues étrangères.

L'établissement compte 54 enseignants, le personnel administratif, d'entretien et de cuisine sont au nombre de 51 employés.

5. L'échantillon et ses caractéristiques :

L'échantillon « correspond à la partie de la population qui est réellement observée. » (P. Mongeau, 2008, P 90), ou encore « une fraction d'une population ciblée dont certaines caractéristiques vont être évaluées. » (S. Giroux, G. Tremblay, 2009, P 99).

Nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage aléatoire simple qui est : « un prélèvement d'un échantillon par un tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche » (M. Angers, 1997, P 231).

Notre échantillon est constitué de 253 élèves (filles et garçons) de deuxième année secondaire, de l'année scolaire 2014-2015.

Nous avons choisi les élèves de deuxième année précisément, car ils se caractérisent par la stabilité à la différence des élèves de la première année qui sont toujours dans une période de transition du CEM vers le Lycée, ainsi que les élèves de troisième année, où l'examen du baccalauréat les mis dans une situation de stress permanent.

Le tableau suivant représente la répartition de notre échantillon d'étude selon le genre.

Tableau N° 01: La répartition de notre échantillon d'étude selon le genre.

Le genre	Le nombre
Filles	149
Garçons	104
Total	253

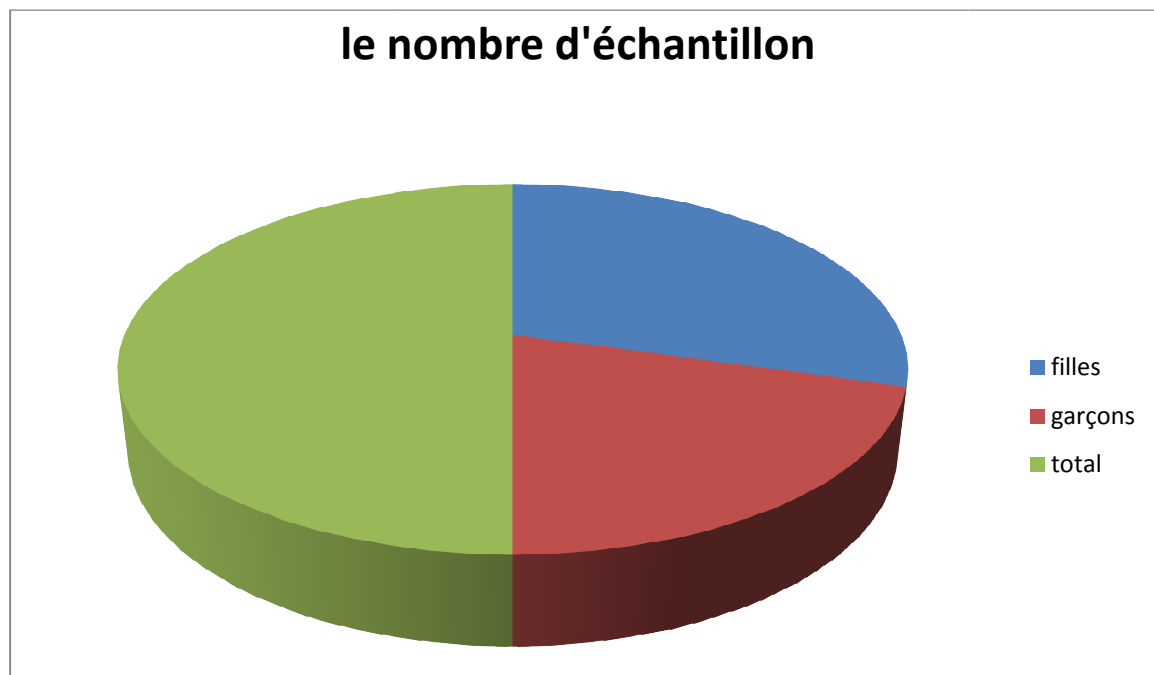


Figure N1 : la représentation graphique de l'échantillon d'étude.

Le tableau suivant représente notre échantillon selon les filières.

Tableau N° 02: La répartition de notre échantillon d'étude selon les filières.

Les filières	Le nombre
Mathématique	19
Technique mathématique	50
Science expérimentale	46
Gestion économie	52
Lettres et philosophie	43

lettres et langues étrangères	43
total	253

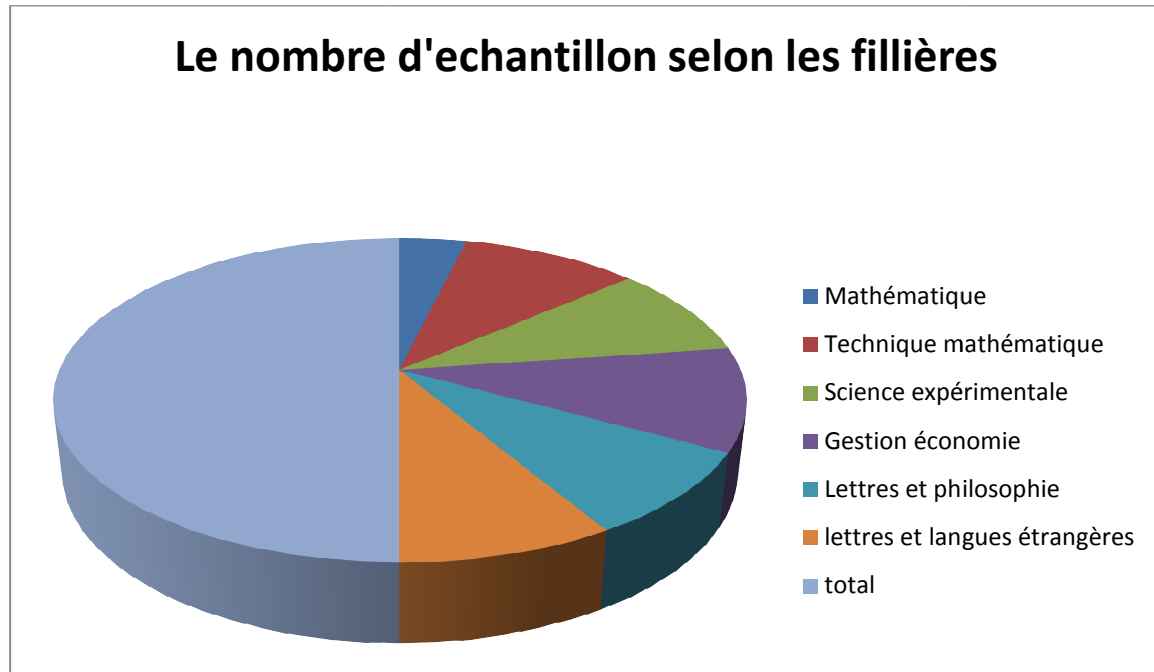


Figure N2 : la répartition graphique de l'échantillon d'étude selon les filières

Et pour le tableau suivant, il indique notre échantillon selon les lycées.

Tableau N° 03 : La répartition de notre échantillon d'étude selon les lycées.

Les lycées	Garçons	Filles	Total
Cheikh Aziz Al Hadad Amizour	62	42	104
Lalla Fatma N'soumer Amizour	42	107	149
Total	104	149	253

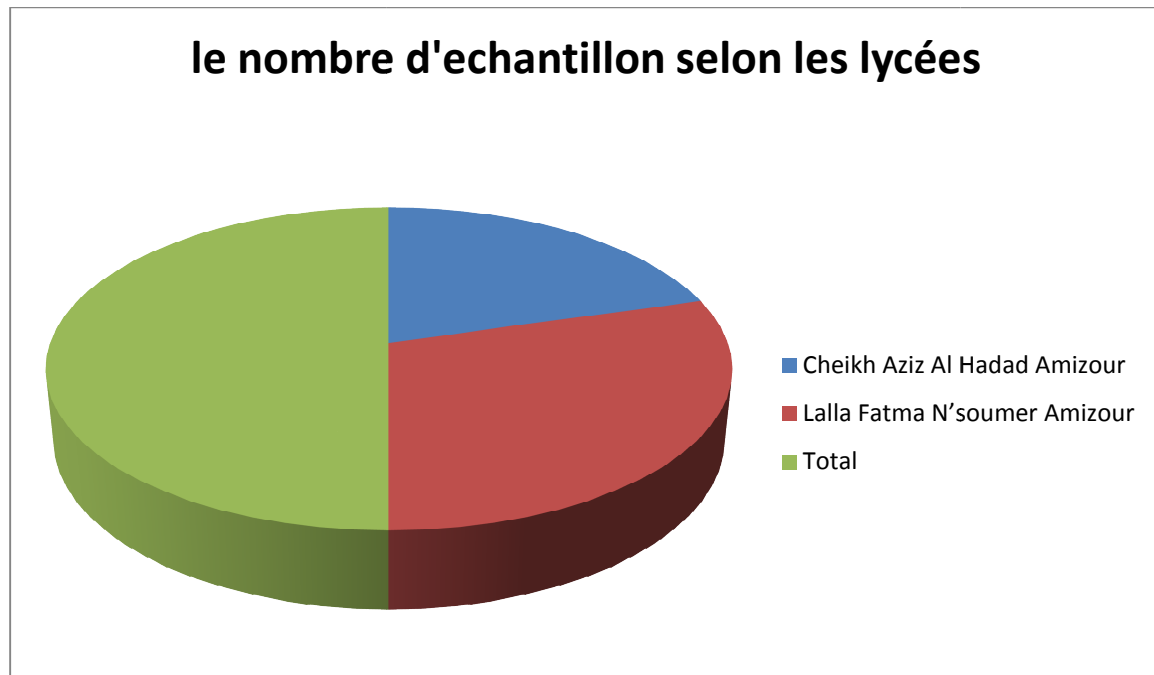


Figure N3: la représentation graphique de l'échantillon d'étude selon les lycées

Nous avons opté pour deux lycées afin d'avoir des résultats plus fiables ainsi qu'un nombre élevé de notre présent échantillon.

6. Le déroulement de l'enquête :

Après avoir précisé l'objet et notre échantillon d'étude, nous nous sommes rendus dans les deux établissements scolaires afin d'effectuer la passation de nos échelles.

La passation de ces échelles est effectuée pour les élèves de 2ème année secondaire, toutes filières confondues. Le temps que nous avons donné aux élèves pour répondre était d'une heure, avec l'explication des deux consignes et les items qui ne sont pas claires, nous avons même donné des exemples concrets pour leur faciliter la compréhension.

Nous avons fait passer les échelles pour 290 élèves, pour l'ensemble de l'enquête et nous avons pris en considération que les échelles de 253 élèves, les 37 autres échelles n'ont pas été prises en considération, du faite que les intéressés (élèves) n'ont pas du tout répondu ou bien leurs réponses sont incomplètes. Au final, nous en avons retenu 104 du lycée Cheikh Aziz Al Hadad et 149 du lycée Lalla Fatma N'soumer.

Lorsque nous avons présenté les échelles, nous avons insisté sur :

- L'objectif de la passation qui est purement pour la recherche scientifique.
- Les consignes des deux échelles pour que les élèves se mettent à l'aise à répondre.

Notre enquête a duré quatre semaines

7. Les outils statistiques :

-La moyenne :

C'est l'ensemble de N. Nombres est le quotient de la somme de ces nombres par nombre N d'éléments considéré.

-Le T test :

C'est un test pour calculer la différence entre deux échantillons indépendant.

-L'écart type :

C'est la grandeur qui mesure la description autour de sa valeur moyenne de distribution statistique, associée à une variable aléatoire.

Et on les calcule en utilisant le logiciel SPSS version 8.0.

-Les centiles :

Chacune de 99 valeurs répartissant une distribution statistique en 100 classes d'effectif égal.

-Le test de Kolmogorov-Smirnov :

C'est un test non paramétrique pour calculer la distribution des données naturelles.

-SPSS :

(Statistique package for sociale sciences), c'est un logiciel pour englober, organiser et analyser les données par description d'une variable à partir d'un échantillon qui représente la population.

Synthèse

Pour conclure on peut dire que toute recherche scientifique se base sur une méthodologie, sans cette étape, les autres parties seront incomplètes. Avec sa rigueur elle permet une meilleure organisation et planification du travail de recherche répondant aux normes

scientifiques. Dans ce chapitre on a développé la méthodologie générale de notre recherche et dans le chapitre suivant on va faire l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus et ainsi on va confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche.

Chapitre VI :

Analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. La présentation et analyse des résultats

2. La discussion et les interprétations des résultats

Synthèse

Conclusion générale

Liste bibliographique

Annexes

Résumé

Préambule :

Dans ce chapitre nous allons procéder à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors de notre recherche, en vue de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées au début de notre projet d'étude.

1. Présentation et analyse des résultats :**1.1. Présentation et analyse des résultats de la première hypothèse :****Hypothèse N°1 :**

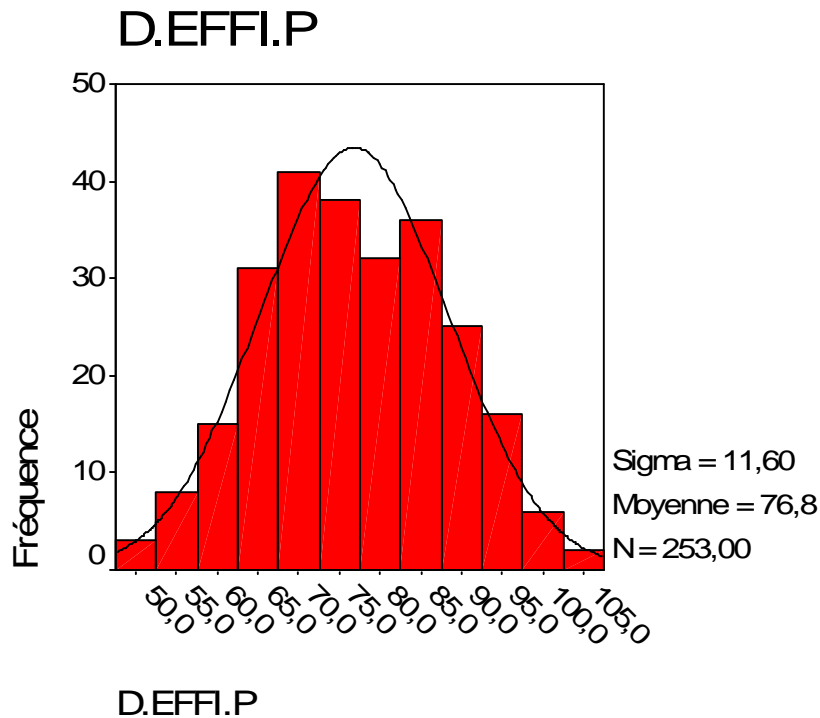
Il existe une différence significative dans les degrés des stratégies basée sur le problème, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé).

Notre étude a nécessité la division de la variable de stress scolaire a des niveaux, a travers les centiles et qui relèvent de la méthode d'étalonnage au sein du groupe, avec le style de la quantification. Mais l'utilisation des centiles pour la division, exige la distribution naturelles des données obtenues. Et pour s'assurer, nous avons utilisé le test de **Kolmogorov-Smirnov**, et le tableau suivant montre les résultats obtenu.

Tableau N°4 : montre les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** pour la variable d'efficacité personnelle.

Statistique variable	moyenne	Ecart-type	Z k-s	signification
d'efficacité personnelle.	76,80	11,60	0,77	0,58

A partir des résultats du tableau ci-dessus, nous pouvons déduire que les degrés obtenues dans notre application de l'échelle d'efficacité personnelle suivent une distribution naturelle, comme le niveau de signification et supérieur à 0,05 et le graphique ci-dessous illustre ceci.



Graphique n °1: la courbe de distribution naturelle pour les degrés d’efficacité personnelle

Maintenant on peut faire la distinction entre les différents niveaux d’efficacité personnelle, à l’aide des centiles, où l’on considère que ceux qui ont des degrés inférieur à 33%, sont classés dans la catégorie **efficacité personnelle basse**, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 66% dans la totalité de l’échantillon, sont classés dans la catégorie **d’efficacité personnelle élevée**, enfin il y a la gamme de la **classe moyenne** qui se situe entre 33% et 66% des degrés de l’ensemble de l’échantillon. Le tableau suivant indique les niveaux d’efficacité personnelle chez les adolescents.

Tableau N° 5: les différentes catégories d’efficacité personnelle (étalonnage).

Catégories variable	Catégorie basse	Catégorie moyenne	Catégorie élevée
d’efficacité personnelle	23- 71	71- 82	83-115

Donc, pour tester la première hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés des stratégies de faire face basée sur le problème, chez les adolescents qui ont un niveau d'efficacité personnelle élevé, le deuxième groupe contient les degrés des stratégies de faire face basée sur le problème, chez les adolescents qui ont un niveau d'efficacité personnelle bas.

Tableau n°6: la différence dans les degrés des stratégies de faire face basée sur le problème chez les adolescents selon le niveau de leur efficacité personnelle (bas, élevé).

	Niveaux efficacité personnelle	N	moyenne	Ecart- type	T	Degré de liberté	signification
stratégies de faire face basée sur le problème	Bas	78	50,55	6,09	1,47	168	0.14
	élevé	92	49,48	6,48			

Pour l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, le résultat a été estimé à 1,47 au niveau de 0,14 et 168 degrés de liberté, c'est à dire, qu' il n'ya pas de différence statistiquement significative dans les degrés des stratégies de faire face basée sur le problème chez les adolescents selon leurs niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé), donc la première hypothèse est infirmée.

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

Hypothèse N°2:

Il existe une différence significative dans les degrés des stratégies basées sur les émotions, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé).

Pour tester la première hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés des stratégies de faire face basées

sur les émotions, chez les adolescents qui ont un niveau d'efficacité personnelle élevé, le deuxième groupe contient les degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions chez les adolescents qui ont un niveau d'efficacité personnelle bas.

Tableau n°7: la différence dans les degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions chez les adolescents selon le niveau de leur efficacité personnelle (bas, élevé).

	Niveaux efficacité personnelle	N	moyenne	Ecart- type	T	Degré de liberté	signification
stratégies de faire face basée sur les émotions	Bas	78	35,88	5,42	- 6,86	168	0.0000
	élevé	92	41,14	4,57			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à $- 6,86$ au niveau de $0,0000$ et 168 degrés de liberté, c'est à dire, qu' il ya de différence statistiquement significative dans les degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions chez les adolescents selon leurs niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé),

Les résultats obtenus sont en faveur des adolescents qui ont un niveau d'efficacité personnelle élevé, Ce qui est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau. La moyenne des degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions chez les adolescents qui ont une efficacité personnelle élevée, est estimé à $41,14$. par contre la moyenne des degrés stratégies de faire face basées sur les émotions chez les adolescents qui ont une efficacité personnelle basse, est estimé $35,88$, ce qui confirme la deuxième hypothèse.

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

Hypothèse N°3:

Il existe des différences dans les degrés d'efficacité personnelle selon le genre.

Pour tester la troisième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés d'efficacité personnelle chez les adolescentes (sexe féminin), le deuxième groupe contient les degrés d'efficacité personnelle chez les adolescents (sexe masculin).

Tableau n°8: la différence dans les degrés d'efficacité personnelle selon le genre.

	genre	N	moyenne	Ecart- type	T	Degré de liberté	signification
d'efficacité personnelle	masculin	104	77,35	12,05	0,62	251	0,53
	féminin	149	76,42	11,30			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à 0,62 au niveau de 0,53 et 251 degré de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés d'efficacité personnelle chez les adolescents selon le genre, ce qui infirme la troisième hypothèse.

2. Discussion et interprétation des résultats :

2.1. Discussion et interprétation de la première hypothèse :

Notre première hypothèse suppose qu'il existe une différence significative dans les degrés des stratégies basées sur le problème, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé).

D'après les résultats de « T teste » montrés dans le Tableau N° 05 nous avons déduit qu'il n'y a pas une différence statistiquement significative dans les degrés des stratégies basées sur le problème chez les élèves, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé).

Contrairement à nos résultats obtenus, Lazarus et Folkman (1984) montrent qu'il y a une différence significative dans les degrés des stratégies basées sur le problème, selon les niveaux d'efficacité personnelle, pour eux le coping centré sur le problème est une stratégie qui vise à réduire les exigences de la situation et/ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face. La vie quotidienne fournit de nombreux exemples de ce type de coping, comme : négocier un délai pour payer ses factures, consulter un médecin, augmenter ses connaissances dans certains domaines, construire un planning, rechercher des informations...etc.

A l'origine, Lazarus et Folkman (1984) ont appliqué une échelle de 67 items, la WCC (Ways of Coping Checklist), à 100 adultes qui devaient y répondre mensuellement pendant un an, en pensant à un événement récent qui les avait perturbé et à la façon dont ils avaient réagi. Ils obtiennent, en regroupant ces réponses par des analyses factorielles: huit petits facteurs se regroupant en deux stratégies générales, le coping centré sur le problème et le coping centré sur l'émotion. Le coping centré sur le problème comprend deux facteurs plus petits : la résolution du problème (recherche d'informations, élaboration de plans d'action) et l'affrontement de la situation (efforts et actions directs pour modifier le problème). (M-B. Schweitzer, 2001, p 71).

La même différence non significative est obtenue par les études de **Suls et Fletcher** (1985) montrent, que les stratégies centrées sur le problème (vigilantes) sont plus efficace à long terme. (Z. Chabane, 2010-2011, p 138).

A la lumière des résultats obtenus à partir de l'analyse des deux échelles, nous avons pu infirmer notre première hypothèse qui suppose l'existence d'une différence significative

dans les degrés des stratégies basées sur le problème, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé).

Durant notre enquête, nous avons remarqué que les élèves qui ont une efficacité personnelle plus élevée n'influence pas sur leurs stratégies centrées sur le problème, ainsi les élèves qui ont une efficacité personnelle élevée ne sont pas toujours capables de faire face aux problèmes qu'ils rencontrent. Ces individus adoptent l'utilisation des stratégies non adaptatives et tendent à éviter l'utilisation des stratégies adaptatives.

2.2. Discussion et interprétation de la deuxième hypothèse :

Notre deuxième hypothèse stipule qu'il existe une différence significative dans les degrés des stratégies basées sur les émotions, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé).

D'après l'analyse des données et les résultats obtenus, nous constatons qu'il existe une différence dans les degrés de stratégies basées sur les émotions chez les élèves selon leurs niveaux d'efficacité personnelle (bas ou élevé), ce que nous montre le Tableau N°07.

En effet et d'après nos résultats, les élèves qui ont une efficacité personnelle élevée, ont une stratégie basée sur l'émotion élevée et les élèves qui ont une efficacité personnelle basse, ont une stratégie basée sur l'émotion basse.

A notre niveau, aucune étude antérieure n'est répertoriée concernant l'existence d'une différence dans les degrés des stratégies basée sur les émotions, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé).

Néanmoins des auteurs soulignent l'absence d'une différence dans les degrés des stratégies basées sur les émotions, selon les niveaux d'efficacité personnelle (bas, élevé) dans les différents domaines.

Plusieurs études antérieures le confirment, comme l'étude de **Suls et Fletcher**(1985) : que Les résultats d'un méta analyse effectué sur 43 études montrent que les stratégies émotionnelles (de type Evitant) prédisent une meilleure adaptation physique à court terme. (Z. Chabane, 2010-2011, p 138).

Par ailleurs et selon **Bandura** : Le coping centré sur l'émotion ; vise à gérer les réponses émotionnelles induites par la situation. La régulation des émotions peut se faire de

diverses façons (émotionnelle, physiologique, cognitive, comportementale). Il existe beaucoup de réponses appartenant à cette catégorie : consommer des substances (alcool, tabac, drogues), s'engager dans diverses activités distrayantes (exercice physique, lecture, télévision,...), se sentir responsable (auto-accusation), exprimer ses émotions (colère, anxiété,...). (M-B. Schweitzer, 2001, p 71)

Dans le même contexte, les études faites par **J - P. Rolland** (1998), sur le coping que les personnes utilisant un coping centré sur l'émotion montrent que ce sont les personnes les plus anxieuses, ces dernières utilisent dans leurs réactions aux problèmes le coping centré sur les émotions. (Z. Chabane, 2010-2011, p 138).

Or à notre niveau, nos résultats montrent que les élèves qui ont la capacité de comprendre et de gérer leurs émotions, ils arrivent aussi à gérer celles des autres du fait qu'ils possèdent la croyance en leurs compétences.

De plus, selon notre échantillon d'étude, il y a une différence assez remarquable dans la moyenne des degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions chez les adolescents qui ont une efficacité personnelle élevée estimée à 41,14% . Par contre la moyenne des degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions chez les adolescents qui ont une efficacité personnelle basse est estimée à 35,88% .

Enfin, nous avons observé que la plupart des élèves s'orientent vers les filières qui ne leur conviennent pas, à cause du manque de confiance en leur capacité. D'ailleurs, les résultats faibles obtenus par les élèves, sont généralement à cause du manque de compétences nécessaires ou parce qu'ils ne croient plus en leurs compétences (efficacité personnelle).

2.3. Discussion et interprétation de la troisième hypothèse :

Le Tableau N°8 montre que les élèves des deux sexes (féminin, masculin) peuvent avoir le même degré d'efficacité personnelle élevé ou bas, dans ce sens aucune étude antérieure n'a été faite concernant la similitude dans le degré de l'efficacité personnelle chez les deux sexes (féminin et masculin), du moins concernant notre projet de recherche.

Néanmoins, des auteurs soulignent l'existence d'une différence des degrés d'efficacité personnelle selon le genre relatif au différent domaine.

D'ailleurs, Bong (1999) a mis en évidence que les garçons présentent des niveaux d'auto-efficacité plus semblables d'un domaine scolaire à l'autre. Chez les filles, on observe une

différence plus marquée entre les matières scientifiques et les matières plus littéraires. (B.Galland, M.Vanlede, 2004, P 91-116).

Phillips et Zimmerman (1990) de leurs parts, rapportent de fortes différences développementales de genre entre l'aptitude des enfants et leur compétence perçue. Les garçons ont tendance à exagérer leur sentiment de compétence alors que les filles sous-estiment généralement leurs capacités. Ces différences d'auto-évaluation trouvent partiellement leurs origine dans les croyances, liées au genre, des parents au sujet des capacités de leurs enfants (A. Bandura, 2003, P 640).

Enfin, « Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield (2002) ont observé des différences significatives du sentiment d'efficacité personnelle des filles et des garçons dans la plupart des matières scolaires investiguées. » (B.Galand, M. Vanlede, 2004, P 91-116).

À la lumière des résultats obtenus à partir de l'analyse des deux échelles, nous avons pu infirmer notre troisième hypothèse qui suppose qu'il existe des différences dans les degrés d'efficacité personnelle selon le genre. En d'autre terme il n'existe pas de différence dans le degré d'efficacité personnelle selon le genre.

Durant notre enquête, nous avons remarqué que les élèves du sexe masculin ou féminin ne présentent pas de différence dans le degré d'efficacité personnelle ; les filles et les garçons vivent dans le même environnement social et reçoivent les mêmes encouragements et les mêmes persuasions verbales, cela influence leur sentiment d'efficacité personnelle (bas ou élevé).

Nous avons aussi remarqué que le fait d'être dans une classe où les élèves se sentent efficaces, permet de favoriser le développement de sentiment d'efficacité personnelle chez les filles au même titre que les garçons.

Synthèse :

Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, nous pouvons dire qu'il n'y a aucune différence enregistrée dans les degrés d'efficacité personnelle et les stratégies de faire face au stress basées sur le problème, par contre il existe une différence dans les degrés d'efficacité personnelle et les stratégies de faire face au stress basées sur l'émotion, en effet le degré de d'efficacité personnelle est homogène selon le genre(féminin, masculin) et hétérogène selon les individus (élèves).

En conclusion, on note que les résultats obtenus sont favorables à notre deuxième hypothèse, tandis que la première et la troisième sont infirmées.

Conclusion :

Ce présent travail a donc consisté à la réalisation d'une étude sur l'effet du sentiment d'efficacité personnelle sur les stratégies de coping chez les adolescents scolarisés, en effet elle vise à savoir quel type de stratégie de coping ces derniers utilisent-ils face aux situations stressantes ? Dans ce cadre, on s'est intéressé à l'application de notre étude sur cette population d'élèves.

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

Le sentiment d'efficacité peut nous aider à mieux gérer les situations stressantes. En effet, le sentiment d'efficacité selon Bandura est une croyance positive envers soi, en notre capacité à obtenir les buts que l'on s'est fixé.

A cet égard, notre présente recherche s'est portée sur les représentations de l'effet de l'efficacité personnelle sur les stratégies de faire face au stress chez les élèves du secondaire dans deux établissements différents, à savoir les élèves du lycée Cheikh Aziz Al Hadad et ceux du lycée Lalla Fatma N'soumer d'Amizour.

A travers cette étude on a constaté qu'il n'y a pas de différence significative dans les degrés de stratégies de faire face basées sur le problème chez les adolescents, selon leur niveau d'efficacité personnelle. Par contre il y a une différence significative dans les degrés des stratégies de faire face basées sur l'émotions, selon leurs niveaux d'efficacité personnelle. On a également constaté qu'il n'y a pas de différence dans le degré d'efficacité personnelles selon le genre, du fait que les filles comme les garçons, vivent dans le même environnement social et reçoivent les mêmes encouragements et les mêmes persuasions verbales.

Ce travail répond donc à un double objectif : d'une part, explorer la littérature et les modèles récents sur l'efficacité personnelle et les stratégies de faire face au stress (coping). D'autre part, il vise à apporter, à partir d'une analyse descriptive comparative, une meilleure compréhension des phénomènes qui se jouent entre l'ego (l'élève), l'objectif (l'effet de l'efficacité personnelle sur les stratégies de faire face au stress) et l'alter (l'école).

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

- L'effet de l'efficacité personnelle sur la réussite scolaire.
- L'effet de l'efficacité personnelle sur la motivation.
- L'effet de l'auto efficacité sur l'intelligence émotionnelle.

مقياس فعالية الذات

إعداد: روجرز و شيرر وآخرون Rogers , Siberer et Al

التعليمية

* يهدف هذا المقياس إلى قياس توقعات الأفراد لفعاليتهم الذاتية، و هو غير مرتبط بحالة معينة أو نمط معين من السلوك.

فيما يلي عدد من العبارات، المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية و تحديد إلى أي مدى تنطلق عليك و ذلك برسم دائرة حول الحرف الذي يناسب شعورك، حاول أن تعبر عما تشعر به و ليس ما ترغب أن تكون عليه.

- نرجو أن تكون إجابتك صادقة و معبرة عن حالتك النفسية الحالية ، وليس كما تحبدها أن تكون.

- نرجو أن تعلم أنه ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة في هذا المقياس.

- ليس هناك وقت محدد للاستجابة، و لكن يرجى ألا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة.

- و الآن يمكنك قلب الصفحة و البدء في الاستجابة

المتوسطة: الاسم و اللقب: الجنس:

رقم	أ	ب	ج	د	هـ	البيان
01						أحب غرس النباتات المنزلية
02						أنا متأكد من قدرتي على تنفيذ ما أخطط له.
03						تكمّن إحدى مشكلاتي في أنني لا أؤدي مهامي في وقتها.
04						عندما لا أستطيع القيام بالعمل للمرة الأولى فإنني أواصل المحاولة إلى غاية التمكن من ذلك.
05						أعتقد أن للوراثة دور أساسي في شخصية الفرد.
06						يصعب علي تكوين صداقات جديدة.
07						نادرا ما أحقق الأهداف التي أضعتها لنفسي.
08						أتخلى عن الأشياء قبل إتمامها.
09						أحب ممارسة الطبخ.
10						عندما أرى شخصا أريد لقاءه ، فإنني أشرع في السير نحوه بدلا من انتظار قدومه .
11						أتجنب مواجهة الصعوبات.
12						إذا واجهتني صعوبات في أداء عمل ما فإنني لا أحاول التغلب عليها.
13						يوجد مقدار من الخير عند كل فرد.
14						إذا التقيت بشخص مهم يصعب علي إقامة صداقة معه فإنني سرعان ما أتوقف عن فعل ذلك .
15						أستمر في تأدية عملي إلى غاية إكماله حتى وإن لم يكن ممتعا.
16						عندما أقرر القيام بشيء ما، فإنني أشرع مباشرة في القيام به.
17						أحب العلم.
18						إذا لم أنجح في العمل الذي شرعت فيه فإنني أتخلى عنه مباشرة.

19	لا أتخلى بسهولة عن محاولة تكوين صداقة مع شخص يبدو غير مهتم في البداية.	أ	ب	ج	د	هـ
20	عندما أواجه صعوبات غير متوقعة ، فيلنني لا أحسن التعامل معها بشكل جيد.	أ	ب	ج	د	هـ
21	أفضل رسم الأطفال لو كنت فنانا.	أ	ب	ج	د	هـ
22	أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تظهر لي صعوبة.	أ	ب	ج	د	هـ
23	لا يزيدني الفشل إلا رغبة في المحاولة أكثر.	أ	ب	ج	د	هـ
24	أشعر بالراحة في المناسبات الاجتماعية.	أ	ب	ج	د	هـ
25	أحب كثيرا ركوب الخيل.	أ	ب	ج	د	هـ
26	أشك في قدراتي على أداء الأعمال.	أ	ب	ج	د	هـ
27	أنا شخص يعتمد على نفسه.	أ	ب	ج	د	هـ
28	اكتسبت أصدقائي بواسطة قدراتي الشخصية على تكوين الصداقات.	أ	ب	ج	د	هـ
29	أنا شخص متردد كثيرا في اتخاذ القرارات.	أ	ب	ج	د	هـ
30	لا أرى أنني قادر على التعامل مع معظم ما يحدث في حياتي من مشكلات.	أ	ب	ج	د	هـ

Les résultats d'application des échelles :

degré total des stratégies	degré des stratégies basées sur le problème	degré des stratégies basées sur l'émotion	degré de l'efficacité personnelle	genre	niveau d'efficacité personnelle
90	54	36	48	masculin	basse
57	33	24	51	masculin	basse
80	40	40	51	masculin	basse
81	45	36	53	masculin	basse
83	48	35	53	féminin	basse
75	43	32	54	féminin	basse
80	55	25	56	féminin	basse
95	54	41	56	féminin	basse
81	48	33	56	masculin	basse
84	55	29	57	féminin	basse
90	52	38	57	féminin	basse
92	58	34	58	féminin	basse
77	48	29	58	féminin	basse
82	49	33	58	masculin	basse
102	54	48	58	féminin	basse
92	54	38	58	féminin	basse
84	48	36	59	féminin	basse
90	52	38	59	féminin	basse
79	47	32	60	féminin	basse
98	54	44	60	masculin	basse
98	55	43	60	masculin	basse
101	60	41	61	féminin	basse
88	52	36	61	féminin	basse
98	60	38	61	féminin	basse
68	40	28	62	féminin	basse
100	59	41	62	féminin	basse
101	57	44	63	masculin	basse
89	48	41	63	masculin	basse
83	51	32	63	masculin	basse
85	50	35	63	masculin	basse
74	43	31	64	masculin	basse
85	51	34	64	féminin	basse
85	46	39	64	féminin	basse
88	54	34	64	masculin	basse
101	56	45	65	féminin	basse
83	57	26	65	féminin	basse
91	54	37	65	féminin	basse
95	58	37	65	féminin	basse

93	54	39	65	féminin	basse
87	49	38	65	masculin	basse
75	49	26	65	féminin	basse
78	37	41	65	féminin	basse
77	46	31	66	masculin	basse
68	46	22	66	féminin	basse
87	48	39	66	féminin	basse
102	57	45	66	féminin	basse
88	48	40	66	masculin	basse
96	58	38	66	féminin	basse
76	39	37	66	masculin	basse
94	55	39	66	masculin	basse
87	53	34	66	masculin	basse
78	46	32	67	féminin	basse
94	56	38	67	féminin	basse
84	48	36	67	masculin	basse
83	46	37	67	masculin	basse
89	54	35	67	masculin	basse
92	56	36	67	féminin	basse
81	49	32	68	féminin	basse
84	35	49	68	masculin	basse
79	47	32	68	féminin	basse
99	61	38	68	féminin	basse
84	54	30	68	masculin	basse
88	57	31	68	féminin	basse
95	56	39	68	masculin	basse
81	47	34	68	masculin	basse
91	54	37	69	féminin	basse
85	47	38	69	féminin	basse
82	50	32	69	masculin	basse
88	56	32	69	féminin	basse
84	49	35	69	féminin	basse
90	57	33	69	masculin	basse
77	41	36	69	masculin	basse
78	45	33	69	masculin	basse
89	51	38	69	féminin	basse
83	40	43	70	masculin	basse
82	49	33	70	féminin	basse
83	53	30	70	féminin	basse
106	58	48	70	féminin	basse
83	53	30	71	masculin	moyenne
75	38	37	71	masculin	moyenne
95	56	39	71	féminin	moyenne
99	55	44	71	féminin	moyenne
102	60	42	71	féminin	moyenne

96	58	38	71	masculin	moyenne
80	46	34	71	féminin	moyenne
99	57	42	71	féminin	moyenne
87	43	44	71	féminin	moyenne
89	50	39	71	féminin	moyenne
98	61	37	71	féminin	moyenne
96	55	41	71	masculin	moyenne
97	50	47	72	féminin	moyenne
103	61	42	72	féminin	moyenne
101	59	42	72	féminin	moyenne
101	55	46	72	féminin	moyenne
71	42	29	72	féminin	moyenne
71	37	34	72	féminin	moyenne
84	47	37	72	féminin	moyenne
94	47	47	72	féminin	moyenne
74	44	30	73	féminin	moyenne
71	39	32	73	féminin	moyenne
84	52	32	73	féminin	moyenne
87	54	33	73	féminin	moyenne
87	50	37	73	masculin	moyenne
90	50	40	73	masculin	moyenne
81	46	35	73	masculin	moyenne
99	52	47	74	féminin	moyenne
84	47	37	74	masculin	moyenne
84	56	28	74	féminin	moyenne
87	52	35	74	féminin	moyenne
89	49	40	74	féminin	moyenne
86	47	39	74	masculin	moyenne
79	50	29	74	féminin	moyenne
85	49	36	74	masculin	moyenne
97	51	46	74	masculin	moyenne
100	57	43	75	féminin	moyenne
90	51	39	75	féminin	moyenne
92	58	34	75	masculin	moyenne
77	40	37	75	masculin	moyenne
86	47	39	75	féminin	moyenne
92	54	38	75	masculin	moyenne
77	41	36	75	masculin	moyenne
90	54	36	76	féminin	moyenne
91	51	40	76	féminin	moyenne
97	55	42	76	féminin	moyenne
90	51	39	76	masculin	moyenne
87	45	42	76	masculin	moyenne
80	45	35	77	masculin	moyenne
96	58	38	77	féminin	moyenne

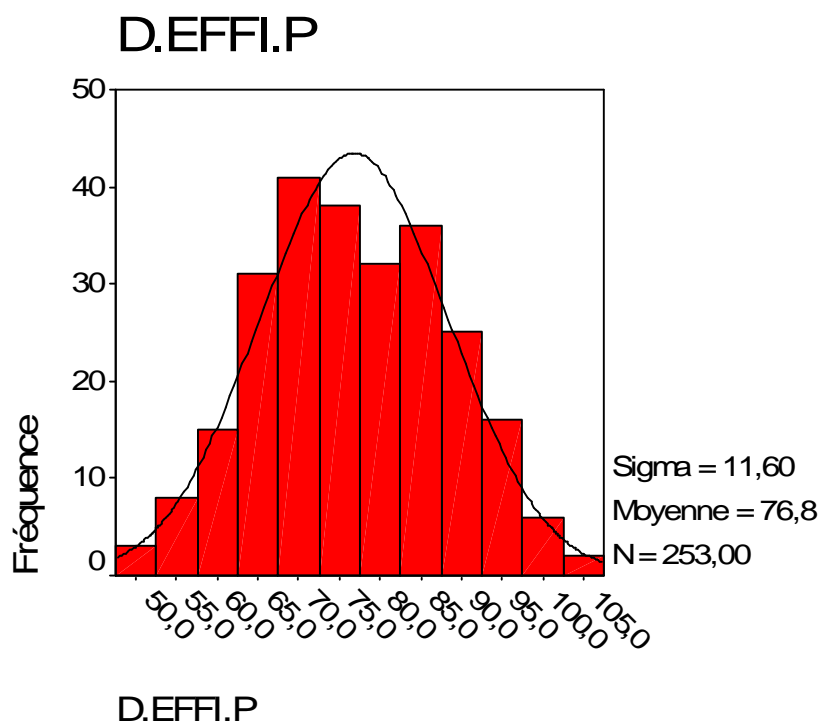
97	51	46	77	féminin	moyenne
87	52	35	77	féminin	moyenne
93	51	42	77	féminin	moyenne
109	61	48	77	masculin	moyenne
83	50	33	77	masculin	moyenne
102	59	43	77	masculin	moyenne
86	47	39	77	masculin	moyenne
88	53	35	77	masculin	moyenne
81	49	32	78	féminin	moyenne
84	43	41	78	féminin	moyenne
99	52	47	78	féminin	moyenne
84	44	40	78	féminin	moyenne
79	42	37	78	masculin	moyenne
95	54	41	78	masculin	moyenne
79	41	38	78	masculin	moyenne
103	56	47	79	féminin	moyenne
98	54	44	79	féminin	moyenne
102	58	44	79	féminin	moyenne
85	45	40	79	féminin	moyenne
79	44	35	79	masculin	moyenne
86	47	39	79	masculin	moyenne
94	55	39	79	masculin	moyenne
95	59	36	79	féminin	moyenne
69	37	32	79	féminin	moyenne
99	53	46	80	féminin	moyenne
98	56	42	80	masculin	moyenne
88	49	39	80	féminin	moyenne
91	46	45	81	masculin	moyenne
101	56	45	81	féminin	moyenne
75	41	34	81	masculin	moyenne
84	48	36	81	masculin	moyenne
98	52	46	81	féminin	moyenne
86	48	38	81	masculin	moyenne
89	43	46	82	masculin	élevé
81	48	33	82	féminin	élevé
93	51	42	82	féminin	élevé
85	49	36	82	féminin	élevé
96	54	42	82	féminin	élevé
73	38	35	82	masculin	élevé
99	51	48	82	féminin	élevé
98	58	40	83	masculin	élevé
97	53	44	83	féminin	élevé
91	52	39	83	féminin	élevé
93	58	35	83	féminin	élevé
80	48	32	83	féminin	élevé

102	58	44	84	féminin	élevé
80	42	38	84	masculin	élevé
94	50	44	84	féminin	élevé
78	49	29	84	féminin	élevé
90	50	40	84	féminin	élevé
92	51	41	84	masculin	élevé
88	48	40	84	féminin	élevé
72	35	37	84	masculin	élevé
97	57	40	84	masculin	élevé
81	46	35	84	féminin	élevé
94	57	37	84	féminin	élevé
93	51	42	85	féminin	élevé
95	50	45	85	féminin	élevé
84	47	37	85	féminin	élevé
94	47	47	85	féminin	élevé
92	49	43	85	féminin	élevé
99	54	45	85	féminin	élevé
91	50	41	85	masculin	élevé
89	49	40	85	masculin	élevé
97	55	42	86	masculin	élevé
97	58	39	86	féminin	élevé
101	52	49	86	féminin	élevé
82	44	38	86	féminin	élevé
94	53	41	86	masculin	élevé
94	51	43	86	masculin	élevé
77	38	39	87	féminin	élevé
70	42	28	87	féminin	élevé
82	38	44	87	féminin	élevé
92	48	44	87	masculin	élevé
107	62	45	87	masculin	élevé
79	42	37	87	féminin	élevé
87	43	44	88	masculin	élevé
100	56	44	88	masculin	élevé
85	53	32	88	féminin	élevé
92	55	37	89	masculin	élevé
73	40	33	89	féminin	élevé
97	53	44	89	masculin	élevé
89	48	41	89	féminin	élevé
83	44	39	89	féminin	élevé
91	48	43	90	féminin	élevé
82	36	46	90	masculin	élevé
96	52	44	90	féminin	élevé
86	38	48	90	masculin	élevé
85	41	44	90	masculin	élevé
84	42	42	90	féminin	élevé

98	56	42	91	masculin	élevé
85	51	34	91	féminin	élevé
85	48	37	91	féminin	élevé
97	53	44	91	masculin	élevé
101	54	47	91	masculin	élevé
93	56	37	91	féminin	élevé
94	56	38	92	masculin	élevé
76	38	38	92	masculin	élevé
101	53	48	92	féminin	élevé
99	51	48	92	masculin	élevé
90	51	39	92	masculin	élevé
83	44	39	93	masculin	élevé
100	59	41	93	féminin	élevé
98	53	45	93	féminin	élevé
90	48	42	94	masculin	élevé
97	51	46	95	féminin	élevé
93	56	37	95	féminin	élevé
98	54	44	95	masculin	élevé
107	55	52	95	féminin	élevé
78	40	38	95	féminin	élevé
84	45	39	96	féminin	élevé
106	60	46	96	féminin	élevé
110	62	48	96	féminin	élevé
89	44	45	96	féminin	élevé
87	42	45	96	masculin	élevé
75	36	39	97	masculin	élevé
100	57	43	97	féminin	élevé
97	52	45	98	masculin	élevé
84	44	40	98	masculin	élevé
97	52	45	99	féminin	élevé
70	34	36	100	masculin	élevé
89	46	43	100	masculin	élevé
93	49	44	101	féminin	élevé
92	49	43	104	masculin	élevé
86	45	41	104	féminin	élevé

Statistiques

D.EFFI.P		
N	Valide	253
	Manquante	0
Moyenne		76,80
Ecart-type		11,60
Minimum		48
Maximum		104
Centiles	33	71,00
	66	82,00



Hypothèse N°1

Statistiques de groupe

	N.EFFI.P	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
S.B.S.PR	basse	78	50,55	6,09	,69
	elevé	92	49,12	6,48	,68

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
S.B.S.PR	Hypothèse de variances égales	,184	,669	1,475	168	,142	1,43	,97	-,48	3,35
	Hypothèse de variances inégales			1,483	166,202	,140	1,43	,97	-,47	3,34

Hypothèse N°2

Statistiques de groupe

N.EFFI.P		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
S.B.S.EM	basse	78	35,88	5,42	,61
	elevé	92	41,14	4,57	,48

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
S.B.S.EM	Hypothèse de variances égales	1,132	,289	-6,867	168	,000	-5,26	,77	-6,77	-3,75
	Hypothèse de variances inégales			-6,772	151,290	,000	-5,26	,78	-6,79	-3,72

Hypothèse N°3

Statistiques de groupe

GENRE		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
D.EFFI.P	masculin	104	77,35	12,05	1,18
	féminin	149	76,42	11,30	,93

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
D.EFFI.P	Hypothèse de variances égales	,236	,627	,622	251	,534	,92	1,48	-2,00	3,85
	Hypothèse de variances inégales			,615	212,575	,539	,92	1,50	-2,04	3,88

Listes bibliographiques :

Les ouvrages :

- 1- Agnès Danis, Dominique Déret et al, « **Enfant adolescent : Approche psychologique** ». Tome 2. Paris. Ed Bréal. (1998).
- 2-Alain Lieury, Fanny De La Haye, « **Psychologie cognitive de l'éducation** ». Paris. Ed Dunod, (2004).
- 3-Albert Bandura, « **Auto-Efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle** », Paris, De Boeck. (2003).
- 4-Barbara Zablocki, « **Du stress au bien-être et à la performance** », Belgique, Edi.pro, (2009).
- 5-Dalila Arezki, « **La psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent au service des parents, des enseignants** », Tizi-Ouzou, L'Odysée, (2010).
- 6- Daniel Marcelli, Alain Braconier, « **Adolescence et Psychopathologie, France, Ed Elsevier Masson**, (2013).
- 7-Diane-E Papalia, Diane E., Olds, Sally Wendkos.Feldman, Ruth Duskin,"**A child's world: infancy through adolescence**", New York, McGraw-Hill (2008).
- 8- Diane-E Papalia, Olds Sally W, Feleman Ruth D, « **Psychologie de développement humain** », 7^{ème} édition De boeck. Canada, (2010).
- 9-Elisabeth Grobot, « **Le stress** », Paris, le cavalier bleu. (2009).
- 10-François Lelord, Christophe André, « **La force des émotions, Amour, colère joie** », Paris. Ed Odil Jacob, (2001).
- 11-Henri Chabrole & Stacey Callahan, "**Mécanismes de Défenses et coping**", Paris, Ed Dunod, (2004).
- 12- Isabelle Paulhan, « **Stress et Coping** », paris, Ed PUF, (1992).
- 13-Jacques Lecomte., « **Psychologie courants, débats, applications** ». Paris. Ed Dunod, (2008).
- 14-Janice Gauthier Weber, « **Individuel et Le Stress de La Famille et De Crises** » Californie, Ed Sage Publications, Thousand Oaks, (2011).
- 15- Josiane Parrouy, « **Stress et Burn-out renouveler son intelligence, gérer ses émotions...et vivre mieux** », France, Ed Presses Lulu, (2010).
- 16-Karen Huffman, « **Introduction à la psychologie** », Québec, Ed De Boeck, (2007).

- 17-Khadidja Chahraoui, Hervé Bénony, « **Méthodes, évaluation et recherche en psychologie clinique** », Paris, Dunod, 2003.
- 18-Madeleine Grawitz, « **méthode des sciences sociales** » Paris, Dalloz, 11^e Edition, (2001).
- 19-Mahmoud Boudarene, « **Le Stress Cet Ami Caché** », Paris, Ed D'organisation, (2003).
- 20-Mariloubrouchon Schweitzer, « **psychologie de la santé** », Paris, Dunod, (2002).
- 21- Maurice Angers, « **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines** ». Alger, Casbah Université.1997.
- 22-Patricia Lentini, « **Objectif No Stress-Ma Méthode Positive** », France, Ed Amphora, (2009).
- 23-Patrick Amar, « **Psychologie de Manager** », Paris, Dunod, (2008).
- 24-Philippe Carré, Fabien Fenouillet. (2009). « **Traiter de la psychologie de la motivation** ». Paris. Ed Dunod.
- 25-Pierre-G Coslin, « **Ces ados qui nous font peur** », Paris, Armand Colin, (2010).
- 26-Pierre Mongeau, « **Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté jeans et côté tenue de soirée** ». Canada, Ed Presses de L'Université de Québec, (2008).
- 27-Pierluigi Graziani, Joël Swendsen, « **le stress (émotions et stratégie d'adaptation)** », Paris, Armand colin, (2005).
- 28-Richard j-Gerrig. Philippe G-Zimbardo, « **Psychologie** ». 18^{ième} édition. Traduction française par Serge Nicolas. France. Ed Pearson Education, (2008).
- 29-Rod Plotnik, « **Introduction à la psychologie** ». 2^{ième} édition. Canada. Ed Chenelière éducation, (2007).
- 30-Stéphane Bourcet, « **Psychopathologie Clinique : Enfant et Adolescent** », France, Ellipses Marketing, (2003).
- 31-Susan Folkman, Richard-S Lazarus, « **Stress Appraisal and Coping** », Ed Public Lingcompatry, New York, (1989).
- 32-Sylvain Giroux, Ginette Tremblay, « **Méthodologie des sciences humaines, la recherche en action** ». 3^{ième} édition. Québec. Editions de Renouveau Pédagogique, (2009).
- 33-Tavris Carol, Wade Carol. (1999). « **Introduction à la psychologie, les grandes perspectives** ». 2^{ième} édition. Paris. Ed De Boeck.
- 34-Virginia-Hill Rice, « **Manuel de stress, faire face, et de la santé: Implications pour la théorie des soins infirmiers, la recherche et la pratique** », Californie, 2^e Ed Sage Publications, Thousand Oaks, (2012).

Les dictionnaires :

35-Henriette Bloch, Roland Chemama, Eric Dépret et al, « **Le Grand Dictionnaire de Psychologie** », Paris, Ed Larousse, (1999).

Norbert Sillamy, « **dictionnaire de psychologie** », Paris, Ed Larousse, (2003).

Les articles :

36-Barlow Julie, « **Le sentiment d'efficacité personnelle dans le contexte de la réadaptation** », JH Stone, M Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation, 2010.

37-Benoit Galand, Marie Vanlede, « **le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?** », 2004/5 Hors-Série, 91-116.

38-Erny Jean-charles, « **Le sentiment d'efficacité personnelle, et ses attributs dans la polyvalence des infirmiers ay sein d'un pôle** », Recherche en soins infirmier, 2010/2 N°101, 91-97.

39-Florence Sordes-Ader et al, « **Adaptation Et Stratégies De Coping À L'adolescence, Spirale** » -Revue de Recherches en Éducation -1997 N° 20 (131-154).

40-Juvénal-Balegamire Bazilashe, Mona Ditisheim & Pierre Marc, « **Approches de l'adolescence** » in « Vous avez dit... Pédagogie » n° 34, Université de Neuchâtel, Janvier 1995.

41-Laurencine piquemal-vieu, « **Le coping une ressource à identifier dans le soin infirmier, Recherche en Soins Infirmier** » N°69, IFSI-CHIC Tarbes, Décembre 2001.

42-Lecomte Jacques, « **Les application du sentiment d'efficacité personnelle** », 2004/5 Hors-Série, 59-90.

43-Maïlys Rondier, « **A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle** », L'orientation scolaire et professionnelle, 33/3 2004, 475-476.

44-Pierre-Henri François, « **Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour le conseil en orientation** », L'orientation scolaire et professionnelle, 38/4 | 2009, 475-498.

Liste de thèses consultées :

45-Boudarwé Kerrin, « **existe-t-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'asymétrie préfrontale ?** », Thèse de magister, Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et Sciences de L'éducation, (2008).

46-Julie Marcel, « **De L'interprétation Directionnelle de L'anxiété a La prise en Compte de L'environnement dans L'évaluation Cognitive en Situation de Stress : L'illustration En Sports Individuels D'opposition** », thèse de doctorat, Université de Reims Champagne- Ardenne, Département de Psychologie du Sport, Soutenu le 30 Novembre 2010.

47-Olivia Monfette, « **Soutien du Développement du Sentiment D'efficacité Personnelle des Stagiaires en Enseignement de L'éducation Physique** », Université du Québec à Montréal, Département de Kinanthropologie, Octobre (2012).

48-Pierre Mauchand. (2001), « **Motivation sous incertitude : Etude de l'influence de l'heuristique d'ancrage et d'ajustement sur les cognitions, le comportement et la performance** ». Thèse de doctorat, Université Lumiere- Lyon 2, Soutenu le 16 Novembre 2001.

49-Sabine Trentzsch-Joye, « **Rupture du contrat psychologique, stress et souffrance au travail** »: une recherche réalisée au sein du dispositif souffrance au travail du chu de Toulouse-Purpan. humanities and social sciences. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, French, 2011.

Liste des mémoires en arabe :

50- كلثوم العايب "اثر التفاعل بين القلق حالة- سمة و الفعالية الذاتية علي الدافعية للتعلم لدي تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط", مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي, جامعة الجزائر .

51 - مريم سداوي, "علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي", مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي, جامعة بوزريعة (2010)

Les sites internet :

www.sagepub.com/upm-data/44175_2.pdf (20/05/2015 à 14h35).

www.resilience-psy.com/IMG/pdf/le_stress.pdf (20/05/2015 à 15h11).

Microsoft Encarta, 2009.

Résumé

L'adolescence est une période de transition dans le développement de l'homme, caractérisée par des tensions particulières et un stress aigu du fait des changements que l'on aperçoit et qui ne concernent pas seulement son corps, mais aussi son développement cognitif. Ceci dit comment un adolescent se comporte-t-il dans sa vie scolaire ?

Certains adolescents se basent sur des stratégies de confrontation centrées sur le problème, d'autres utilisent les stratégies basées sur l'émotion. L'utilisation de ces stratégies est dépendante du degré d'efficacité personnelle de chaque adolescent.

A travers cette étude on a constaté qu'il n'y a pas de différence significative concernant les degrés de stratégies de faire face basées sur le problème, chez les adolescents et selon leur niveau d'efficacité personnelle, par contre il y a une différence significative dans les degrés des stratégies de faire face basées sur les émotions, selon le niveau d'efficacité personnelle de chaque adolescent (élève). On a également constaté qu'il n'y a pas de différence dans le degré d'efficacité personnelle selon le genre.

Pour l'interprétation de ces résultats on s'est basé sur la méthode descriptive comparative, dotée d'outils statistiques, de l'échelle d'efficacité personnelle de Schéerer et al et de l'échelle de stratégie de faire face au stress de Paulhan.

Mot clé : adolescence, l'efficacité personnelle, les stratégies face au stress, méthode descriptive comparative, les échelles.

Summary

Adolescence is one period of transition in the development of the man, characterized by particular tensions and an acute stress of made changes which one sees and which do not relate to only its body, but also its cognitive development. This says how a teenager does it behave in its school life?

Certain teenagers base themselves on strategies of confrontation centered on the problem, others use the strategies based on the emotion. The use of these strategies is dependent on the degree of personal effectiveness of each teenager.

Through this study one noted that it does not have there a significant difference concerning the degrees in strategies to cope based on the problem, at the teenagers and according to their level of personal effectiveness, on the other hand there is a significant difference in the degrees of the strategies to cope based on the emotions, according to the level of personal effectiveness of each teenager (raises). It was also noted that there is no difference in the degree of personal effectiveness according to the kind.

For the interpretation of these results one based oneself on the comparative descriptive method, equipped with statistical tools, the ladder of personal effectiveness of Schéerer and al; and with the scale of strategy to cope with the stress of Paulhan.

Keyword: adolescence, personal effectiveness, strategies vis-a-vis the stress, comparative descriptive method, scales.