Université Internationale de Casablanca

UNIVERSITÉ RECONNUE PAR L'ÉTAT

Études comparatives de l'impacte du stress sur l'estime de soi chez les étudiants en baccalauréats, système privé versus système public

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master en psychologie clinique et psychopathologie

Par

Makoudi Ghita

Soutenu le : 8 juin 2020

Sous la direction de :

Mr. BENYAHYA Omar / professeur universitaire

Des membres du Jury :

Mme Joumana Turk / Doyenne de la faculté des sciences de la santé a l'université internationale de Casablanca

Dr. Majdouline Sarhane :
Chef de filière de psychologie

Mr. BENYAHYA Omar :
Professeur universitaire

Université Internationale de Casablanca
2019/2020

Année universitaire

Table des matières

Remerciement : ..... Erreur ! Signet non défini.

Résumé **5**

Summary ..... Erreur ! Signet non défini.

Introduction **7**

I. Apports théoriques : **9**

Stress 9

Histoire de la notion de « Stress » 9
- Définitions : 9
- La biologie du stress 10
- Lapproche de Robert Lazarus et Susan Folkman (1984) 12
- Modèle binaire : 13
- Le coping et les facteurs déterminants : 14
  - Les facteurs contextuels : 14
  - Les facteurs de personnalité : 14
  - Les facteurs socio-biographiques : 15
- Physiologie du Stress 15
- Agents stressogénes 16
- Qu'est-ce qu'un bon et mauvais Stress ? 17
- Les conséquences du stress 18
  - Les réactions cognitives : 18
  - Les réactions émotionnelles : 19
  - Les réactions comportementales : 19
  - Les réactions physiologiques : 19
- Les causes du stress scolaire : 20
  - La phase de l'adolescence : 20
  - L'établissement : 20
  - L'orientation, la natation et l'évaluation sources de stress scolaire : 21

La pédagogie et le stress : 22

1. Les approches pédagogiques : 22
   a. Approche traditionnel 22
   b. Approche didactique 23
   c. Approche moderne 24
      - Freinet 24
      - Jean Dewey 27
      - Montessori 29

L'estime de soi 31

1. Qu'est ce que le soi 32
   a. L'approche phénoménale 33
   b. L'approche behavioriste 33
   c. L'approche psychanalytique 34
2. L'estime de soi 35
   a. Définitions : 35
3. L'estime de soi et genre 37
4. L'estime de soi au cours de la vie 38
   a. L'adolescence 38
   b. Le Quinquagénaires 38
   c. Le troisième âge 39
5. Les composantes de l'estime de soi 39
   a. Le sentiment de sécurité, de sûreté et de confiance en soi 39

b. Le sentiment d'identité, la vision de soi et l'amour de soi 39
c. Le sentiment d'appartenance à un groupe (cohésion de groupe, identification au groupe) et le rapport à l'altérité) 40
d. Le sentiment de détermination et l'affirmation de soi 40
e. Le sentiment d'avoir des compétences 41
6. Déterminants de l'estime de soi 41
7. Les principaux facteurs influençant l'estime de soi 42
a. Les compétences propres 42
b. Les interactions sociales 42
c. L'environnement familial 43
d. L'environnement scolaire 44
8. Dynamique de l'estime de soi 44
9. Fonction de l'estime de soi et variabilité interindividuelle : 45
10. Estime de soi et scolarité : 45
11. Évolution de l'estime de soi 45

II. Méthodologie de travail 46

a. Introduction et choix du sujet 46
b. Problème de recherche : 47
c. But et utilité de la recherche : 48
1. But de l'étude 48
2. Hypothèses 48
3. Question de recherche 48
d. Population et Échantillonnage 49
e. Déroulement et Procédure : 50
f. Outils et Matériel 50
1. Les questionnaires : 50
- Perceviez Stress Scale (PSS) 50
- échelle d'estime de soi de Rosenberg 52

Etudes de cas : entretien semi-directives 53
- Cas 1 : système priver 53
- Cas 2 : système public 54

Résultats système publique 80
Résultats du système priver : 82

Analyse et discussion : 83

Conclusion : 85

Références bibliographiques : 87

Annexe 1 94
Question sur les conditions de vie 94
Questions de l'entretiens 94

Annexe 2 95
Teste de l'estime de soi de Rosenberg (1969) : 95

Annexe 3 96
Test de stress perçu de Cohen : 96

Remerciements :

Je tiens à remercier dans un premier temps, toute l'équipe pédagogique de *l'Université International de Casablanca* et les intervenants professionnels responsables de la formation en psychologie, pour avoir assuré la partie théorique de celle-ci.

Je tiens à remercier tout particulièrement et à témoigner toute ma reconnaissance à Mr Benyahya Omar, pour son encadrement, écoute, empathie, épaulement, précieux conseils qui m'ont été d'une grande aide dans l'élaboration et l'enrichissement de ce travail de rechercher autant pour la partie théorique que pratique et motivation durant toute cette période.

Je remercie également ma responsable de filière Mme Sarhane Majdouline, pour l'aide et les conseils concernant les missions évoquées dans ce mémoire.

Mais aussi aux personnes suivantes ; L'ensemble des étudiants qui ont pris le temps de répondre a mes questionnaires, Ainsi que l'ensemble de mes professeurs, amis et familles, pour leur soutien et encouragement, principalement mes parents, Mme Manar Makoudi pour sont encouragement et motivation, Mr Tnibar amine pour son investissement et accompagnement dans le côté statistique de mon mémoire.

Et surtout pour le temps qu'ils m'ont consacré tout au long de cette période, subissant mon stresse, énervement et pression continu tout en sachant répondre à mes multiples interrogations, je les remercies particulièrement pour leur participation au cheminement de ce projet.

Résumé

L'adolescence est une période de vie considérée comme critique et stressante tant au niveau social , que affectif ou psychologique, elle se caractérise notamment par la construction de l'estime de soi, par une crise dans la quête d'une identité et d'une autonomie , surtout en période de baccalauréat.

Ce mémoire a donc pour objectif principal de déterminer l'impact du stress sur l'estime de soi chez les bacheliers dans le système priver versus dans le système publique. Pour ce faire, deux groupes de 14 adolescents âgés entre 17 à 19 ans ont participé à cette recherche. Le groupe « priver » est composé de 4 hommes et 10 femmes tandis que le groupe « publique » est constitué de 5 hommes et 9 femmes.

La récolte des données a été faites à l'aide des questionnaires scientifiques ; le questionnaire de stress de Cohen et l'échelle de Rosenberg de l'estime de soi. A partir de différents apports théoriques, nous avons formulé notre hypothèse qui a été traité par nos analyses statistiques. Premièrement, nos résultats montrent qu'il a un lien entre le stress chez les bacheliers et leur estime de soi, En second lieu, il s'avère qu'il n'a pas de différences significatives entre les deux groupes « priver » et « publique ». Il semble ainsi que le facteur de stress impacte l'estime de soi autant dans le système « priver » que « publique ».

Mots clés : bacheliers, stress, pédagogie et l'estime de soi.

Summary

Adolescence is a period of life considered as critical and stressful as much on a social, as emotional or psychological level, it is characterized in particular by the construction of self-esteem, by a crisis in the quest for an identity and autonomy, especially during the baccalaureate period.

The main objective of this dissertation is therefore to determine the impact of stress on self-esteem among baccalaureate graduates in the private system compared to the public system. To do this, two groups of 14 adolescents aged between 17 and 19 years participated in this research. The “private” group is made up of 4 men and 10 women while the “public” group is made up of 5 men and 9 women.

Data collection was done using scientific survey; Cohen’s stress survey and Rosenberg’s self-esteem scale. From different theoretical contributions, we formulated our hypothesis which was treated by our statistical analyzes.

First, our results show that it has a link between stress among high school graduates and their self-esteem. Second, it turns out that there are no significant differences between the two groups "private" and " public ”. It seems that the stress affects self-esteem in both the "private" and "public" systems.

Keywords: graduates, stress, pedagogy and self-esteem.

Introduction

L'Étude que nous présentons fait l'objet d'un travail de Mémoire est une études comparatives portant sur l'impacte du Stress sur l'estime de soi chez les étudiants en baccalauréat dans le système marocain priver vs système marocain publique .
Le stress est devenu un mot fortement vulgarisé de nos jours, celui-ci a acquis une dimension identitaire, dans la mesure ou tout un chacun s'y reconnaît, indépendamment des facteurs, culturels, spirituels, sexuels ou autres.
C'est donc un phénomène universel lié à l'existence, Hans Selye disait dans une de ces citations que trop de stress nuit aux organismes terrestres mais que l'absence de celui-ci mène à la mort.
Le stress fait donc partie de l'ensemble de ces concepts qui nous constituent, qui sont présents dans nos quotidiens et pour lesquels nous avons beaucoup de mal à trouver une définition aussi simple que précise, qui puisse convaincre tout le monde.

Pour justifier cette difficulté, certains parleront de complexité, d'autres de subjectivité et d'autres feront un assemblage en pointant du doigt la complexité de l'être humain qui confère un aspect subjectif à ses perceptions et qui ne nous permets donc pas de réunir l'ensemble de l'opinion autour d'un socle commun.

Mais Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), le stress se définit comme« l'ensemble des réactions automatiques, biologiques et neurophysiologiques, nécessaires à l'organisme pour s'adapter et répondre à des stimulations nouvelles ou inattendues, ou d'intensité, de difficulté, de fréquence inhabituelles. Il est également appelé le syndrome général d'adaptation. »

Le stress connaît un réel essor dans notre société que ce soit chez les étudiants (les examens, exposés, projets de fin d'étude, de recherche) chez les cadres et employés (peur de l'échec, accumulation de lourdes responsabilités préoccupation de salaire..) puis s'ajoute à tout ceci le stress personnel entre problème financier et gérer les problèmes de couples ou encore familiaux.

Aujourd'hui il existe un mot universel permettant d'exprimer ce sentiment désagréable que nous ressentons face à des situations contraignantes ou inconnues de la vie courante.

C'est une notion qui jouit d'un succès important, tant en témoigne les nombreuses études et recherche qui ont été menées dessus, en s'élargissant ainsi vers ses particularités dans divers domaine, celui auquel je me suis intéressée au cours de cette étude est le Stress au niveau des écoles est plus précisément chez les étudiants au bac, la particularité de mon études était d'ajouter le facteur d'estime de soi (est ce qu'un estime de soi élever peux influencer notre stress ? ou l'inverse). Rosenberg, 1965, la présente comme « une orientation positive ou négative envers soi même, une évaluation globale de sa valeur ». Elle est « l'ensemble des pensées et sentiments de la personne par rapport à elle même »
Le dictionnaire Larousse (2016) définis le nom *« Estime »* comme une opinion favorable ou une appréciation d'une personne ou d'une chose, une considération et du respect.

Cette définition indique une connaissance, une acceptation et elle se rapporte implicitement à l'amour de soi ou des autres et au respect.

Selon le dictionnaire Harper Collins (2003), le pronom *« Soi »* renvoie à l'individualité ou à l'identité d'une personne ou d'une chose ou il est le maquillage corporel habituel ou typique d'une personne ou de ses caractéristiques personnelles.

Lors de cette étude nous nous sommes principalement interroger sur l'impacte du stress sur l'estime de soi , chez les bachelier dans deux systemes (priver versis publique)

Pour cela nous présenterons dans un premier temps la notion de stress d'une façon générale en parlant des différents modèles, de sa manifestation dans l'organisme , sa dimension biologique et biopsychosociale , ainsi que ses différentes formes et facteurs, ses conséquences, et les différentes réactions de ce phénomène, plus précisément dans le cadre scolaire et l'influence du choix pédagogiques sur ce dernier, En seconde partie nous evoquevons l'estime de soi .

I. Apports théoriques :

Stress

Histoire de la notion de « Stress »

Le terme anglais stress provient de l'ancien français « estrece » ainsi que du latin « stringere ».

Ces notions font référence à l'étroitesse, l'oppression, le resserrement ainsi que l'oppression.

Il est utilisé dans nombres de disciplines, aussi variées soient-elles. Cependant, un socle commun de définition, faisant état d'une situation à contrainte est toujours présent.

- Définitions :

En physique, la notion de « stress », est utilisée dans les sciences des matériaux. C'est la loi de Hooke (1978), relation linéaire définissant la déformation d'un matériau soumis à une contrainte dans un point donnée, qui y fait référence.

Cette loi « relie les composantes définissant l'état de déformation d'un matériau en un point aux composantes de l'état de contrainte (stress) en ce même point. »

En médecine, sociologie ou encore psychologie, le stress est abordé sous l'angle de ses sources et causes (stresseurs) ainsi que les réactions internes à l'organisme qu'il peut engendrer.

Le médecin physiologiste français (en 1868) Claude Bernard, distingue deux milieux lieux et sources de ces réactions : intérieur (intra-organique) et extérieur (extra-organique).

Il met en avant le fait que l'organisme détient à la capacité à maintenant une certaine forme d'équilibre et ce, quel que soit l'environnement extérieur.

Dans la même lignée, le neurophysiologiste américain (en 1932) Walter Bradford Cannon, premier à évoquer la notion de stress dans le domaine de la biologie. Il explicite le principe de Claude Bernard et le nomme : **Homéostasie**.

L'idée ici exposée est la capacité d'autorégulation dont dispose l'organisme pour faire face aux contraintes extérieures qu'il est susceptible de rencontrer.

La biologie du stress

Hans Selye (1907-1982), médecin canadien d'origine austro-hongroise est le précurseur de la notion du stress sur le plan médical. En effet, il s'y appui pour expliquer les différents changements physiques incités par une situation stressante.

Il définit le stress comme étant « La réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui lui est faite. » (Non spécifique = réponse biologique sera toujours identique, et ce, quel que soit l'événement déclencheur.)

Le stress ou la réaction face au stress se déclinent en 3phases dans notre organisme selon Hans Selye :

- La première phase est la **Phase d'Alarme** dite aussi « phase de choc » : Expliqué comme la confrontation de notre organisme à un stimulus stressant et où il subit un choc, le cerveau à ce moment déclenche la production d'hormones qui nous permet de lutter ou de fuir face à la contrainte à laquelle nous sommes exposés. (une mobilisation intense d'énergie)

- La phase qui suit laissant place à une période d'adaptation à la situation est la **Phase de Résistance**, le corps essaie de s'adapter et met en place plusieurs mécanismes d'adaptation. Grâce à la mobilisation de l'ensemble de nos ressources, cette phase tente de rétablir et maintenir l'état d'équilibre dans l'organisme.

- Si les agents stresseurs se maintiennent, l'organisme risque d'atteindre une **Phase d'Épuisement**, qui est la dernière phase. Celle-ci apparaît quand la résistance de l'organisme s'effondre, lorsque les mécanismes d'adaptation s'épuisent, le corps n'arrive plus à se défendre contre l'agent stresseurs, celui-ci n'a plus de forces psychologiques ou encore biologiques pour faire face à la situation. A l'inverse, si le corps a pu trouver des ressources cette dernière phase n'est pas atteinte.

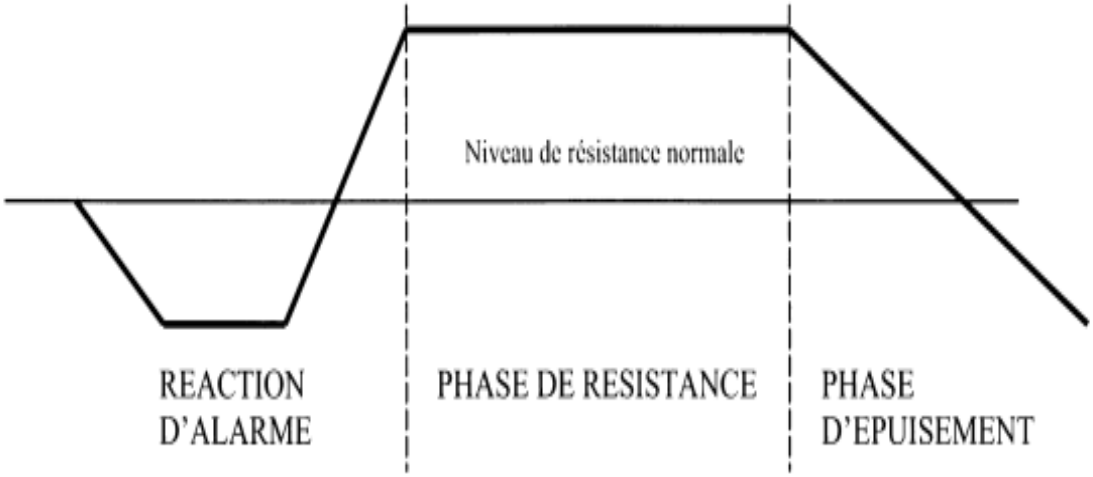


Schéma 1 : Le Stress c'est la vie, Dr. S. Bensabat, Fixot , 1989

Chirurgien français et disciple de Hans Selye, Henri Laborit disait :

« Confronté à une épreuve, l'homme ne dispose que de trois choix : combattre, ne rien faire ou fuir »

Après avoir abordé les trois différentes réactions que l'organisme peut développer face à une situation stressante, il est à présent temps de se poser la question suivante : « Que se passe-t-il quand on ne peut ni fuir ni lutter face à une situation conflictuelle ? »

H.Laborit s'est intéressant à cette problématique, en établissant notamment plusieurs plans d'expériences ainsi que tests. En réalisant ses expériences sur des rats, ce dernier a pu démontrer dans les dernières décennies du XXème que lorsque l'être humain se retrouve dans une situation sans issue possible, encerclé de toutes parts et ne pouvant faire appel aux trois réactions naturelles, des symptômes importants, impactant ses santés physiques et psychiques se développent. Ces symptômes, néfastes pour l'organisme, sont d'autant plus importants et dangereux en fonction de la durée de la situation d'enclavement. L'être humain se retrouve donc dans une situation de « dernière chance », que Laborit décrit comme un programme biologique de survie, appelé le **Syndrome de l'Inhibition**.

L'approche de Robert Lazarus et Susan Folkman (1984)

Par la suite, Robert Lazarus et Susan Folkman (1984) ont énoncé le concept transactionnel du stress défini comme : « Une transaction particulière entre un individu et une situation dans laquelle celle-ci est évaluée comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être».

D'après les mêmes auteurs, dans ce modèle, la réaction ainsi que le ressenti de l'être humain seront deux concepts tout à fait subjectifs, qui dépendront de l'appréciation de chacun.

En effet, l'intensité du stress ressentie par une personne dépendra de sa propre évaluation du contexte, des ressources dont elle dispose, de ses facultés, de l'efficacité des stratégies qu'elle établit pour s'adapter à la situation stressante, que l'on appelle coping.

Le coping constitue toute la série de réflexions, pensées et comportements qu'une personne adoptera pour plus ou moins prendre l'ascendant sur une situation et en avoir le contrôle et la maîtrise.

Selon ces auteurs, l'évaluation cognitive d'une situation potentiellement stressante s'établira de deux manières distinctes :

- La première, celle relative à la question de l'enjeu face ou envers la situation vécue. Elle est dite « primaire ».Dans ce cas de figure trois types d'appréciations sont possibles :

  → La situation peut représenter pour la personne une perte ou un préjudice subit antérieurement.

  → La situation peut être vécue comme une menace

  → La situation peut être vécue comme un challenge ou défi de la part de la personne.

  La situation primaire renvoi donc à la notion de perception du stress que l'individu se fera nommé « **stress perçu** ».
- Suite à cette évaluation, il s'agira ensuite de dérouler une évaluation cognitive secondaire. Cette dernière est plutôt orientée évaluation et disponibilité des ressources nécessaires pour faire face de manière efficace, grâce aux différentes stratégies possibles, à cette situation stressante. Une notion de maîtrise de la situation est sous-jacente à cette évaluation secondaire. Le maître mot passe donc de « stress perçu » à « **contrôle perçu** ».

C'est donc suite à des évaluations, que l'être humain élabore les stratégies les plus efficaces quant tenu de sa perception pour faire face aux contraintes. Ces stratégies sont définies comme « l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maitriser, tolérer, ou diminuer, l'impact de celui-ci sur son bien-être psychologique et physique, de sorte que la représentation du stress se modifie. »

L'ensemble de ce qui a été relaté expose et explicite les différentes réflexions intrinsèques que l'être humain développe pour établir une stratégie efficace, encore appelé coping, pour mettre en place la réponse qui lui paraît la plus adaptée pour faire face à une situation stressante.

Freud (1933) et Haan (1965) considèrent le coping, comme un mécanisme de défense réduisant les tensions. Cependant, Haan qualifie les défenses de rigides, de pathologiques et les mécanismes de coping de souples et d'adaptatifs.

En 1984, Lazarus et Folkman ont notamment mit en exergue deux modèles de coping :

- Modèle binaire :

- D'un côté, les stratégies « actives », **centrées sur le problème** : basées sur la volonté de l'être humain d'affronter la situation stressante en développant des réflexions lui permettant de résoudre les problèmes et d'éliminer les sources du stress. Ce sont des stratégies d'ordre analytique.
- De l'autre côté, les stratégies « passives », plutôt **centrées sur les émotions** qui caractérisent l'ensemble des efforts fourni par l'être humain en vue non pas d'éliminer, mais plutôt d'atténuer et de réduire l'impact de ces situations stressantes. L'individu ne cible pas d'une manière directe sa source ou cause racine de problème, mais tend plutôt à diminuer la tension émotionnelle.

Modèle multidimensionnelle : Introduisant de nombreuses catégories en accord avec la complexité du stresseurs et la diversité de stresseurs que l'individu doit gérer.

Le coping et les facteurs déterminants :

Les chercheurs reconnaissent que les facteurs situationnels jouent un rôle important dans le choix des stratégies de coping (Folkman et Lazarus, 1980) et les influencent davantage, il existe 3 grandes catégories de facteurs (Fleishman, 1984) :

Les facteurs contextuels :

1) Les caractéristiques du Stresseur : Contrôlables ou incontrôlables, modifiables ou non modifiables.
2) Soutien Social : Effets positifs sur le choix des stratégies efficaces dans la gestion des stresseurs.

Les facteurs de personnalité :

- « Endurant » : l'engagement associé au sens des responsabilités, le défi ou changement positif apporté par la situation critique, le contrôle ou sentiment de maitrise sur l'évènement : très résistant au stress.

- Lieu de contrôle : Rotter (1966) a développé ce concept défini comme la croyance du sujet à penser que les événements dépendent soit de facteurs externes tels que la chance, le hasard, le destin, les personnages tout puissants...(lieu de contrôle externe) soit de facteurs internes relatifs à certaines caractéristiques personnelles tels que les compétences, les habiletés, la confiance en soi..)

- Attente de résultat et attente d'efficacité : Bandura (1977), évoque ces notions comme facteurs influençant positivement les situations. Possédant les capacités requises pour réussir (sentiment d'auto-efficacité).

- L'attribution causale : Kelley (1967) tendance à rechercher les causes explicatives des événements, peut avoir deux

- L'Impuissance apprise : conséquence négative d'insuccès répétés entraîne l'abandon des efforts. Le sujet perçoit une absence de contrôle sur les événements. (Seligman & al., 1967)

Les facteurs socio-biographiques :

- Le coping et le genre : Il n'y a pas de différences entre les hommes et les femmes concernant l'usage de coping centré sur le problème. Cependant comparées aux hommes, les femmes utilisent davantage le coping centré sur les émotions et le coping évitement. (Endler & Parker, 1990)

- Le coping et le statut socio-économique : Un haut statut socio-économique est plus fortement corrèlé avec le coping actif, et beaucoup moins avec le coping retrait

- Le coping et estime de soi : Une forte estime de soi enlevé la confiance dans les habiletés personnelles pour triompher de l'adverseś Ces attitudes et sentiments s'énoncent en jugements positifs ou négatifs, qui amèneront confiance ou défiance à l'égard de soi. Elle est corrélée positivement au coping actif centré sur le problème, au contrôle des situations, et négativement au coping passif centré sur les émotions.

Physiologie du Stress

Le stress ou son processus adaptatif entraîne des conséquences biologique sur notre organisme ses réactions diffères selon le type de stress soit Aigu ou Chronique.

- Stress Aigu : l'organisme fait face à un stresseur ponctuel (retour à la normale)
- Stress Chronique : l'organisme fait face à un stresseur répétitif, récurrent

Toute stimulation arrive à la base du cerveau, au niveau d'une petite glande appelée hypothalamus qui va ordonner la mise en jeu des systèmes orthosympathique et parasympathique respectivement le premier système accélère le métabolisme tandis que le deuxième joue un rôle de frein sur notre métabolisme.

Le système orthosympathique est sollicité lors des situations d'urgences, demandant une réaction d'adaptation immédiate lors d'un stress aigu.

La stimulation de ce système entraîne la sécrétion d'adrénaline et noradrénaline, produite par la glande médullo-surrénale. (située au niveau des reins),.

L'adrénaline, hormone de l'urgence, fournit à l'organisme l'énergie nécessaire en faisant libérer le sucre stocké dans le foie (qui est indispensable aux muscles et au cerveau).

De nombreuses fonctions et organes sont mobilisés sur plusieurs plans :

- Cardio-vasculaire : débit cardiaque s'accélère, palpitations, bouffée de chaleur…
- Respiratoire : fréquence respiratoire augmente, les bronches se dilatent…
- Muqueuses : bouche sèche…
- Cutané : chair de poule ou encore sueur..
- Digestif : des crampes, nausées ou vomissement…
- Oculaire : pupilles se dilatent…
- Sanguin : temps de coagulation diminue…
- Tout le corps est donc mobilisé pour le « fight ou flight ».

.

Tandis que dans le stress Chronique la sécrétion répétitive d'adrénaline génère de nombreux symptôme biologique, en particulier des troubles cardio-vasculaires comme l'hypertension, des variations du rythme cardiaque, ainsi que des troubles digestifs. Ces troubles biologiques apparaissent vu que l'énergie libérée par l'adrénaline n'est pas dépensée physiquement.

En cas de stress répétitif, l'hypophyse va être stimulée à son tour. Celle-ci entraîne la sécrétion d'hormones glucocorticoïdes dont le cortisol, produit par les glandes corticosurrénales (située sur la partie supérieure des reins). Le cortisol va agir au niveau du foie pour stimuler la synthèse du glucose, mobiliser des acides gras et protéine pour fournir davantage d'énergie à l'organisme qui en a besoin pour lutter contre le stress.

Le cortisol a également un effet anti-inflammatoire. (McEwen, B)

Agents stressogénes

Les stresseurs ont fait l'objet de nombreuses classifications.

Sharpe et Lewis (1978) définissent six classes de stresseurs qui selon eux représentent toutes stimulations pouvant entraîner une réaction de stress :

Stresseurs de performance : En lien avec la réalisation d'un travail physique et mental ou interviennent des situations d'évaluation, les rôles sociaux et les attentes à l'égard de soi-même.

Stresseurs de menace : Résultent de situations perçues ou considérées comme dangereuses pour le soi physique ou le soi psychologique, car portant atteinte à l'estime de soi, à la satisfaction du besoin de contact, à l'équilibre dépendance-autonomie.

Stresseurs d'ennui : Associés à des situations routinières insuffisamment stimulantes, concernant les divers secteurs de la vie d'un sujet, physique ou mentale.

Stresseurs de frustration : En lien avec des situations sur lesquelles l'individu ne peut exercer son contrôle

Stresseurs de perte : La perte d'une personne aimée ou d'un objet valorisé entre dans cette catégorie.

Stresseurs physique : Associés à tout ce qui porte atteinte à l'intégrité physique.Martin (1989) quant à lui, évoque actuellement quatre catégories de stresseurs :

- ✓ Les stresseurs environnementaux
- ✓ Les événements de vie majeurs
- ✓ Les agressions quotidiennes mineures
- ✓ Les tensions chroniques liées au rôle social

Qu'est-ce qu'un bon et mauvais Stress ?

Un mauvais stress correspond à l'utilisation principale de l'énergie pour les émotions et à une dépense énergétique faible pour l'action.

Les conséquences d'un mauvais stress sont donc triples : une efficacité le plus souvent réduite, une énergie dépensée disproportionnée par rapport à la réaction utile ; des conséquences sur la santé, somatiques et psychologiques importantes à moyen et long termes.

Du côté du « mauvais stress », il y a l'angoisse, la peur d'échouer et cette panoplie de réactions qui viennent rendre des situations stressantes encore plus difficiles : maux de tête ou d'estomac, pensées sombres, irritabilité, difficulté à se concentrer...

Le bon stress, inversement, correspond à une dépense énergétique adaptée à l'action et minimale pour l'émotion.

Du côté du « bon stress », on place la motivation, le désir de réussir ainsi que les réactions positives qui surviennent lors de la rencontre d'une situation stimulante : surprise, intérêt, dépassement de soi et persévérance. (Stavroula L, Griffiths A, Cox T, 2004)

Les conséquences du stress

En abordant les conséquences du stress, il faut d'abord souligner, que le stress ne serait pas que négatif , selon Kanji et Chopra (2009) le « healthy stress » Le stress passager, qui est lié par exemple à un délai à respecter, un rendez vous ou un examen , peut constituer un stimulant chez l'individu dans la mesure où le sujet considère que l'objectif, qu'il a négocié ou qui lui a été imposé, est certes difficile à atteindre mais qu'il n'est pas hors de sa portée. Les tensions subies peuvent être stimulantes, même si elles sont durables, à condition que leur intensité ne soit pas trop forte. Un certain niveau de stress serait ainsi un facteur d'augmentation d'efficacité chez l'individu. Et non, un « unhealthy stress » qui est un stress aux conséquences destructrices sur la santé physique et mentale de l'individu.

Selon Trontin et *al.* (2010), au delà de l'intérêt théorique réel de ces distinctions, le dosage précis du niveau de stress, ou de tension, à imposer à l'individu pour avoir les effets bénéfiques, sans apparition de ceux négatifs sur lui et sur son environnement, est une opération extrêmement délicate : l'observation montre que la recherche excessive du rendement scolaire des individus conduit le plus souvent au dépassement du niveau de stress « optimal ». Il est certain que les tensions stressantes et les risques psychosociaux ont le plus souvent des conséquences négatives importantes, puisqu'elles peuvent mettre en cause l'intégrité physique et la santé mentale de l'individu, le stress a également des répercutions sur le plan cognitif, émotionnel et comportemental et qui peut évoquer des symptômes ainsi que des réactions tel que :

Les réactions cognitives :

- perturbation de la concentration entraînant des erreurs et des oublis ;
- difficultés à prendre des initiatives ou des décisions ;
- difficultés d'attention ;
- difficultés d'apprentissage ;

- Les réactions émotionnelles :
  - sensibilité et nervosité accrues ;
  - crises de larmes ;
  - angoisse,
  - excitation,
  - tristesse,
  - sensation de mal-être
  - inquiétudes
  - hyperémotivité
- Les réactions comportementales :
  - Difficultés d'adaptation
  - Conduites addictives
  - Insomnie/ hypersomnie
  - Changement du rythme alimentaire
  - Comportements agressifs
- Les réactions physiologiques :
  - Pâleur
  - Tachycardie
  - Sueur abondante
  - Boule dans la gorge
  - Serrement a la poitrine
  - Nœud a l'estomac
  - Spasmes digestifs
  - Extrémité froide
  - Ballonnement
  - Nausées
  - Tremblements

Les causes du stress scolaire :

La phase de l'adolescence :

Chez adolescents le stress est clairement visible. En effet, la puberté n'est pas seulement liée aux changements physiologiques et physique, mais aussi aux niveaux familial, émotionne et psychologique, mais également sur le comportement social et sexuel. Ces changements sont considéré comme normaux mais peuvent provoquer divers degrés d'anxiété et d'angoisse .Si la puberté est généralement décrite comme une période de stress, c'est parce que ces Changements sont caractérisés par une série de tache développemental, tel que l'expérimentation de nouveaux rôles sociaux ou l'indépendance vis-à-vis des parents. C'est aussi le moment où il découvre un nouveau cadre scolaire et il gagne en autonomie, mais également il se retrouve a faire des choix lies a sa future carrière. Ce qui Peut être considéré comme particulièrement nerveux et stressant pour certains personnes et les conduire à leur échec scolaire (Bedin v, 2009)

L'établissement :

L'école est un environnement propice à la pression psychosocial. En effet, la pression peut être provoquée par la découverte d'une nouvelle instance le collège, le lycée ... par exemple ; les sixièmes ont peur de perdre de par la taille de l'établissement.

De plus, les élèves peuvent avoir peur de ne pas être aimés par leur nouveaux camarades ou de se faire rejeter ou se de se retrouvé soumis aux compétitions omniprésente entre les élevés.

Également, la découverte de nouveaux enseignants peut être source d'interférences et perturbation, ils craignent d'avoir des enseignants « très strict ou méchant ».

Le système scolaire lui-même peut être considéré comme une source de stress: les nouvelles règles, les nouveaux horaires et emploie du temps et les classes surpeuplées.

G. Georges (2002), Explique les points commun entre l'entreprise et l'école, comme le rythme et la surcharge de travail, en effet les étudiants arrivent souvent à huit heure du matin et doivent rester concentré au-delà de sept heures par jour, elle considère que milieu scolaire est devenu aussi stressant que le milieu professionnelle.

- L’orientation, la natation et l’évaluation sources de stress scolaire :

Les étudiants ont troisième doivent faire un premier choix d’orientation pour la filière, pour certains il est perçu comme stressant puisque leur choix impactera leur avenir, mais face à ce choix, les étudiants peuvent être soumis à différentes pressions tel que les craintes émotionnelles, personnelles et économique (Pierre, Tap ; professeur de psychologie à l’université de Toulouse Jean Jaurès) .

En effet les étudiants peuvent être bloqué par rapport a leurs choix soit parce qu'il n'a pas trouvé de projet professionnel qui le satisfasse ou par manque d'informations sur les différentes possibilités d'orientation, ainsi il devra être contraint de choisir un domaine qui lui semble très étrange et subir la peur de regretter ce Choix précoce par la suite.

De plus l’élevé peut estimer que ses résultats ne sont pas à la hauteur pour ce choix. Mais également que ses parents peuvent avoir des attentes que l’étudiant considère comme insurmontable ou opposé aux siennes, et donc craindre de ne pas avoir le soutien familiale nécessaire
Les contraintes peuvent également être financières, soit en raison de contraintes financières familiales, soit le choix du domaine par l’étudiant manque de poste de travaille. Il est souvent difficile de trouver une solution à ces difficultés, et l’accumulation de ces contraintes menacera la santé mentale de ce dernier, sentiment d’impuissance et l’amener à vivre un état de stress (Tap.P). Par conséquent, ces trois sources de stress peuvent avoir des effets négatifs sur les notes.

En générale dans l'esprit des étudiants et de la société, le terme «évaluation» est plus directement lié à la notation et ce qui accentues cet dernière est le système chiffrer de « 0 à 20 » qui a été instaurée par jésuites en 1500. Même s'il a été souvent critiqué, il reste le système de notation le plus utilisé mais également une source de stress pour les étudiants (G. Georges 2002).

La pédagogie et le stress :

1. Les approches pédagogiques :

Il est très important de replonger dans les grands courants pédagogiques pour s'interpeler, jusqu'à qu'elle point j'utilise telle ou telle approche pédagogique. Moi, papa, moi mère, moi étudiant moi enseignant est ce que j'applique une et une seule approche où je fais le mélange des courants pédagogique pour mener à bien ma mission d'éducateur, d'enseignant et de formateur.

a. Approche traditionnel

La pédagogie traditionnelle est celle du modèle transmissif. On la retrouve du coté du savoir, dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye. Elle privilégie ainsi la démarche didactique de l'enseignant. Cette pédagogie se base sur :

La pédagogie de l'individualisme : L'étudiant fait partie d'un groupe classe, mais les échanges ne sont pas autorisés au siens de la classe, ce qui implique une absence de communication et de débat, La dynamique du groupes n'est géré que par le professeur, seul face aux élèves Et Il n'y a aucune dimension sociale dans l'apprentissage.

La pédagogie de la sanction : Le rôle du professeur est d'identifier les erreurs commit par l'étudiant, cette dernière n'est pas considéré comme un moyen d'apprentissage mais plutôt comme une faute de l'étudiant. Les classements sont développés pour faire dominer la compétition entre les étudiants.

La pédagogie du modèle : Le professeur est considérer comme le modèle à suivre et guide l'élève afin de suivre l'idéal, dans ce cas apprendre est synonyme de copier le modèle.

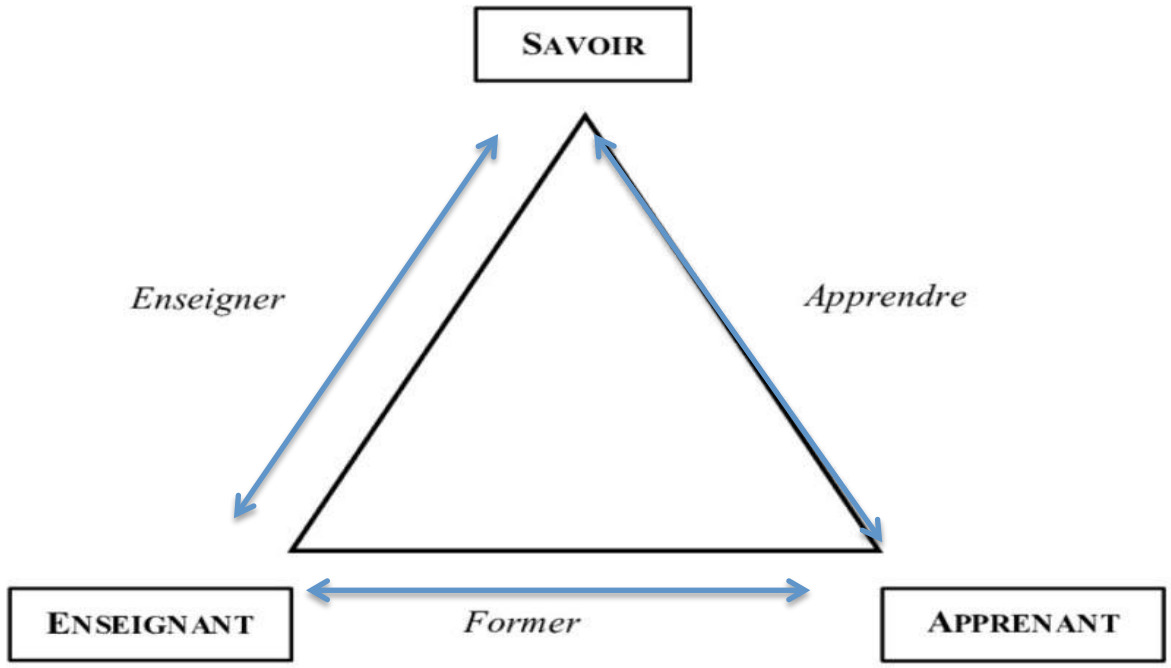
La pédagogie de l'effort : cette pédagogie est opposé au jeu, ce dernier n'a pas sa place au siens de la classe seul le travail sérieux est valorisé. Dans ce cas, apprendre est synonyme de travailler.

La pédagogie de l'autorité : Le maître a l'autorité sur les élèves, c'est le seul a pouvoir transmettre le savoir, apprendre signifie être attentif et retenir.

b. Approche didactique

J. Houssaye, 1988 définie la pédagogie comme un triangle composé de trois éléments - le savoir, l'enseignant et les élèves - dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou.

Le triangle pédagogique



shema : jean Houssaye , professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, in J. Houssaye, 1988

L'approche didactique semble ainsi s'intéresser davantage à l'apprenant qu'aux connaissances à diffuser, C'est la « vivance », l'expérience qui donne du sens et permet la véritable compréhension. L'approche didactique, est une méthode d'enseignement qui ne vise pas seulement à fournir un contenu pédagogique, mais aussi à fournir une pratique pédagogique (mathématiques, français, etc.), tout en tenant compte des caractéristiques des connaissances de l'enseignant, mais également de l'apprenant. Elle donne de l'importance autant au savoir qu'à la pratique.

Le but de l'approche :

Les enseignants-chercheurs, les didacticiens transforment les connaissances en pratiques en les présentant dans un format facile à comprendre. Ce scénario devrait permettre à l'apprenant de donner un sens à l'objectif pédagogique en décontextualisant les connaissances générées avec l'aide de l'enseignant afin qu'il puisse les utiliser dans d'autres situations. Lorsque la pratique prouve son exclusivité et sa compétence, ce n'est plus seulement une connaissance « simple », mais d'une connaissance, puis d'une compétence lorsque la mise en pratique prouve son appropriation et sa maitrise. . Le professeur dans cette approche cherche en permanence, le moyen de dénouer les difficultés que l'élève rencontre lors de sont apprentissage, en offrant de nouvelles perspectives. Et grâce a de nouvelles expériences qui favorisent la compréhension. Cette action participe activement au développement intellectuel de l'apprenant.

c. Approche moderne

Freinet

Freinet est né le 15octobre 1986, il est mort le 8 octobre 1966 Après la Première Guerre mondiale, la méthode d'enseignement de Freinet est apparue. Freinet a fait cette guerre et s'est fait blessé aux poumons par balles, ce qui a laissé de graves séquelles et parfois provoqué des faiblesses psychologiques. Après avoir récupéré, on lui a proposé un travail d'enseignement. La première chose à laquelle il a pensé a été de repenser l'école et en profondeur car ayant vécu une soumission aveugle, une hiérarchie stressante et une autorité à outrance pendant ses années d'armées, il a décidé d'adopter l'approche inverse à l'école.

Son mouvement pédagogique va prendre de plus belle en 1947 avec la création de l'I.C.E.M, « institut coopérative de l'école moderne », encore très active aujourd'hui en France et à travers le monde.

❖ En quoi consiste la pédagogie de Freinet

Le premier geste entrepris par Freinet en classe, c'est d'instaurer le système de l'imprimerie, Parce que, c'est avec elle que parvient l'expression libre et la fluidité de vouloir écrire pour s'exprimer et donner libre cours à l'imagination très riche de l'élève surtout à ce stade au primaire. Avec l'imprimerie l'enfant écrit librement sans aucune contrainte ce qui tire vers l'émancipation, turbine de production et de rentabilité.
Tous les textes écrits par les élèves sont rassemblés et imprimés pour les distribuer ensuite à toute la classe pour les discuter, les corriger, les évaluer, les étoffés et les assemblés pour en faire un journal. Ce journal final est distribué à toute la classe et va être expédié aux autres écoles, ce qui va ensuite illustrer le principe assez répondu de –correspondants scolaires-.

❖ Le modèle de fonctionnement de la classe

Il est à noter que le modèle des -classes Freinet- est constitué en microsociété, cela veut dire qu'elles sont régies par des règles qui engendrent une culture commune. La classe fonctionne en plusieurs instances, il y a les conseils de classe ; les élèves vont faire le point sur un certain nombre de choses qui concerne la classe et par la même faire évoluer les règles et que l'aspect démocratique est présents, tout est discuté dans la clarté, le respect et avec plaisir.

De même, les règles à appliquer sont votées collectivement, celles qui sont mises en état de désaccord sont discutées jusqu'à ce que tout le monde soit convaincu de leur irrecevabilité. L'intérêt de cette démarche et que le maitre et les élèves sont des citoyens scolaires qui ont certains droits et certains devoirs.

Le travail des élèves sert à la construction de cette culture commune étant donné que plusieurs traces écrites sont gardées par exemple : les cahiers de clase sont souvent réalisés et des dessins et sculptures peuvent être affichées ce qui verse dans le système de productions coopérative ou les élèves sont disposés comme des auteurs-créateurs « Devise pédagogique : Travailler avec amour, joie et plaisir ».

Une des conditions sine qua non des classes Freinet, c'est que tout le monde peut apprendre tant que le milieu favorise l'apprentissage cela fait référence au climat pédagogique de la classe avec ses composantes animés et inanimés qui devrait être agréable, favorable et bienveillant.

Ainsi l'école initie l'élève à apprendre à travers la diversité et dans un espace qui lui procure pleine confiance et sécurité d'où avoir un cadre qui limite la violence. L'élève apprendra à travailler depuis le début de la tâche avec joie et amour sans attendre le résultat de la tâche pour être en joie et satisfait. Il est à signaler que l'implication de l'élève est très importante comme c'est le cas dans beaucoup de pédagogie alternative, c'est en faisant que l'élève apprend à travers des situations de préparation à l'action, des discutions collectives. L'idée principale et que il y a différents chemins pour y arriver au même objectif. Elles sont mises de l'avant, la créativité et l'expérimentation de même, d'autres façons de penser sont encouragées. Enfin, le fait de laisser des traces, productions écrites, permet à l'enfant de situer ses apprentissages dans un contexte.

- Rôle du maitre

L'adulte – maitre doit à travers son savoir à transmettre, inclure des valeurs et des normes pour bien accompagner l'élève à mieux comprendre à bien participer et aussi à construire son savoir et sa personnalité.

Les exigences du maitre sont très importantes et indispensables car au fond, il doit représenter l'adulte à la fois dans sa relation avec l'enfant, et dans sa relation avec les parents. Le maitre part du principe que les élèves ont un potentiel différent et des façons de faire différentes et de ce fait est appelé à s'adapter aux différents rythmes d'apprentissages.

D'après cette pédagogie, le maitre doit constamment se remettre en question et discuter avec d'autres praticiens pour améliorer sa pratique et toujours prendre le virage du succès. (MR. Benyahya Omar, 2020)

Jean Dewey

Il est né en 1859 et il mourut en 1952 aux USA à New York. Il fut depuis son petit âge attiré par les faits sociaux, les regroupements des individus, les traditions et les coutumes.

Dewey est aussi un éducateur parce qu'il a apporté beaucoup de choses à l'éducation. Des années après, c'est toujours d'actualité. Il a été inspiré par la nouvelle éducation, en particulier Freinet. On retrouve Dewey notamment dans l'idée que la socialisation est très importante en éducation.

Dewey a écrit un certain nombre de manuels et deux des plus importants sont « démocratie et éducation » et « expérience et éducation » Il s'empressa de créer son modèle de classe- la labo-school qui part du principe que l'expérimentation est quelques choses de très important, cette école fut associée à l'université de Chicago d'où il pouvait faire le lien entre théorie et pratique, l'idée est de créer un genre de modèle qui fonctionne en admettant que les apprentissages seront au second plan par rapport à la vie et au développement de l'enfant.

Pour Dewey, ses principes philosophiques et son développement éducatif constituent un argument convaincant, en faveur de la médiation sociale et d'une grande continuité entre la vie et l'école, l'école et la vie. il parle du sujet comme d'un « agency of doing » qui, à travers son action, s'entreprend de donner un sens. Partant de cette façon de voir les choses, Dewey fournit de nouveaux principes d'enseignement qui placent l'apprentissage dans un cadre d'activité libre et non dans un contexte d'autorité absolue et aveugle.
De ce point de vue, l'apprenant n'est plus convoqué à s'imaginer le phénomène à assimiler pour le comprendre mais plutôt à aller à sa rencontre pour en faire une expérience qui est tout compte fait, la résultante, du relationnel ente la personne et son environnement.

- Plusieurs principes qui à nos yeux restent très importants :

  - L'enquête et l'expérimentation
  - L'intérêt des enfants et l'aspect social
  - La liberté et l'équité

L'école de Dewey, a des fondements politiques, il part du principe, que profondément, l'humain a tendance à coopérer et à collaborer pour s'unir et se rapprocher les uns des autres, pour la noble cause à savoir ; le vivre ensemble et le réussir ensemble ,sinon il n'y aurait pas de société.

Dewey voit la démocratie comme un mode associé, mode d'expérience commune communiquée et l'expérimentation dans une société démocratique. Dewey part du fait, qu'il y a des changements sociétaux qui s'opèrent dans le monde et que rien n'est figé, on peut toujours améliorer et innover pour le bien de la communauté.

Pour Dewey, cette philosophie politique se traduit dans une conception de l'enfant. L'enfant ne devrait pas être asservi à une visée future du genre, devenir un adulte responsable, surtout que c'est carrément flou et pas précis. Dewey dans le sens que la notion de responsabilité est dans son temps prise avec connotation éparpillée. Il a mis en avant, une idée de délibération (assemblée) démocratique qui serait une enquête à partir d'une hypothèse, donc cela permettrait de faire une expérimentation bien étudiée qui servira par la suite au public.

Il y a un autre dualisme lié à l'éducation traditionnelle et l'éducation progressiste, centrée sur l'enfant. Il critique les deux, la première met l'accent sur le contenu qui est enseigné et la seconde se concentre trop sur l'enfant et peu sur la société et notamment les besoins économiques

Dewey défend le fait que l'éducation ne doit pas juste rester tout simplement entre les mains des experts, mais elle doit être l'affaire de toute une société.

- Pour Dewey, l'école devrait avoir trois buts :

1/ favoriser le développement naturel de l'enfant

2/ transmettre la culture

3/ servir l'utilité sociale

L'expérience de Dewey en termes du la « labschool », a pu s'inscrire en France dans ce qu'on appelle « laboratoire d'expérience scolaire », lié à la recherche scientifique (éducation –enseignement). Il y a un seul la « labschool » à Paris. En guise de conclusion, Dewey était en avance sur son temps dans sa manière de voir le contexte de l'enseignement, sa pensée philosophique et son apport éducatif continue à nourrir bon nombre de réflexions aujourd'hui. Certes, tout n'est pas parfait, certaines de ses hypothèses confrontées à nos connaissances aujourd'hui, n'ont pas été validées, tandis que d'autres semblent avoir fait leurs preuves. (MR. Benyahya Omar, 2020)

Montessori

Maria Montessori est née en 1870, est une femme déterminée à une époque où les hommes étaient autorisés à étudier, malgré les réticences de sa famille et de l'école de médecine. Elle obtient son doctorat en médecine et en visitant un centre destiné aux enfants qu'on appelle à cette époque « retardés mentaux » et bien elle se rend compte que les enfants n'ont aucun jeu à leur disposition.
Elle note ensuite que ces enfants ramassent de petits morceaux de pain pour jouer. Comme Maria était accompagnée d'un ami, ce dernier lui a dit que ses enfants étaient dégoûtants et qu'ils devaient encore avoir faim. Montessori a répondu que ce n'était pas le cas. En effet, ces enfants ne voulaient pas manger du pain, mais préféraient le manipuler, ils ont besoin de sentir son aspect.

De plusieurs autres observations, elle prend conscience que l'éveil passe d'abord par la manipulation concrète avec les mains. Et elle donne même bien ce principe « ne donne rien à l'esprit de l'enfant avant de lui avoir donné dans les mains ». Elle s'est donc intéressée aux enfants diagnostiqués comme ayant des troubles mentaux. Face à ce fait, elle a développé un équipement spécial pour permettre à ses enfants d'apprendre en manipulant. Plus tard, elle a étendu cette nouvelle méthode d'apprentissage à d'autres personnes dites normales, précisément pour les faire étudier plus facilement, joyeusement et avec plaisir.

- Sur quoi repose cette façon de faire de Montessori

Aux yeux de Montessori, l'enfant c'est un être à part entière et de ce fait, il a besoin qu'on s'occupe de lui, besoin d'amour, de respect, de confiance et de soutien. Le rôle de l'adulte est de laisser l'enfant apprendre à faire les choses seule, et de respecter sa spontanéité, afin d'achever le travail pour l'enfant. Les enfants apprennent d'abord par leurs propres sens et en faisant l'expérience, l'enfant agira par et pour lui-même.

À cet égard, qui agit par et par lui-même est un enfant heureux et discipliné. Par conséquent, les adultes doivent offrir aux enfants un environnement agréable, riche, attrayant et bien structuré. L'enfant apprend facilement parce qu'il choisit ce qu'il veut

faire, il est donc stimulé. Il dispose d'une grande autonomie, pour se développer à son rythme.

- Quels sont les principes de cette pédagogie

Maria Montessori a souligné que les enfants apprennent par les sens. L'une des conditions préalables est que l'enfant, doit avoir un 'environnement riche, beau et organisé de manière hiérarchique et ergonomique, tout doit être à son niveau, à sa hauteur et facile d'accès. Le matériel est adapté aux enfants et est organisé à travers les domaines d'apprentissage "mathématiques, langage des sciences naturelles, activités pratiques, coins sensoriels et activités plastiques". Pour les enfants. Dans cet environnement d'apprentissage, les enfants devraient se sentir chez eux.

C'est une maison rien qu'a lui. Les enfants sont dans des classes multiples et apprennent les uns les autres. Les groupes sont organisées par tranche d'âge de 3ans, c'est-à-dire de 3à 6 ans, de 6 à 9 ans et ainsi de suite. L'apprentissage se passe avec l'aide du maitre via le matériel et également par le moyen du matériel qui est mis à la disposition, grâce à l'observation de l'adulte qui leur fournit le matériel adéquat.

- Quel est le rôle du maitre

L'adulte aide l'enfant à faire seule, il est bienveillant, il encourage l'enfant à poursuivre son action et vient recueillir les impressions de l'enfant et puis il l'aide à mettre des mots sur ses réussites et ses besoins d'apprentissage et qu'il n y a pas de notes. L'enseignant évalue les acquis de l'enfant en l'observant et puis, il organise les apprentissages en mettant à la disposition un matériel riche et progressif. M. Montessori, souligne qu'un instituteur a réussi s'il peut dire que les enfants travaillent comme s'il n'existait pas.

- Rôle de l'enfant dans cette pédagogie

L'enfant choisit seul ses activités parmi celles que l'enseignant ou le parent met à sa disposition. L'enfant s'auto évalue notamment, parce que le matériel est penser de façon à induire la réponse et guidé par l'encouragement de l'adulte.

Le parent doit faire preuve de bienveillance, avoir confiance en leurs enfants et éviter les luttes de pouvoir, ce qui n'exclut pas le respect des règles et des adultes. Les parents reculent également de plus en plus et laissent les enfants faire ce qu'il a à faire seul. Lorsque l'enseignant constate que l'enfant répond à ses besoins et à ses intérêts, les parents le font.

Le parant soutient et encourage, il se réjouit de ce que sait déjà faire son enfant et surtout, il ne doit pas montrer son impatience face à son développement pour éviter de stresser son enfant et par la même de provoquer des blocages. Il est conseillé aux parents d'être au rythme de l'enfant pour pouvoir facilement le laisser avancer selon son rythme. Il faut être calme, heureux, bienveillant. Les enfants s'empreignent de nos gestes et bien sûr, de notre langage mais aussi de notre émotionnel, on dit souvent nos enfants sont des éponges. (MR. Benyahya Omar, 2020)

L'estime de soi

1. Qu'est ce que le soi

Le soi est une structure cognitive qui a été définie comme étant La totalité des pensées et sentiments d'un individu sur lui même (Rosenberg, 1979) .le soi lui permet de penser consciemment sur lui comme s'il devait penser le monde extérieur. Dans le schéma de David Burns, c'est u n dialogue intérieur dont le but est d'interpréter les évènements, traiter les informations et engendrer la réaction

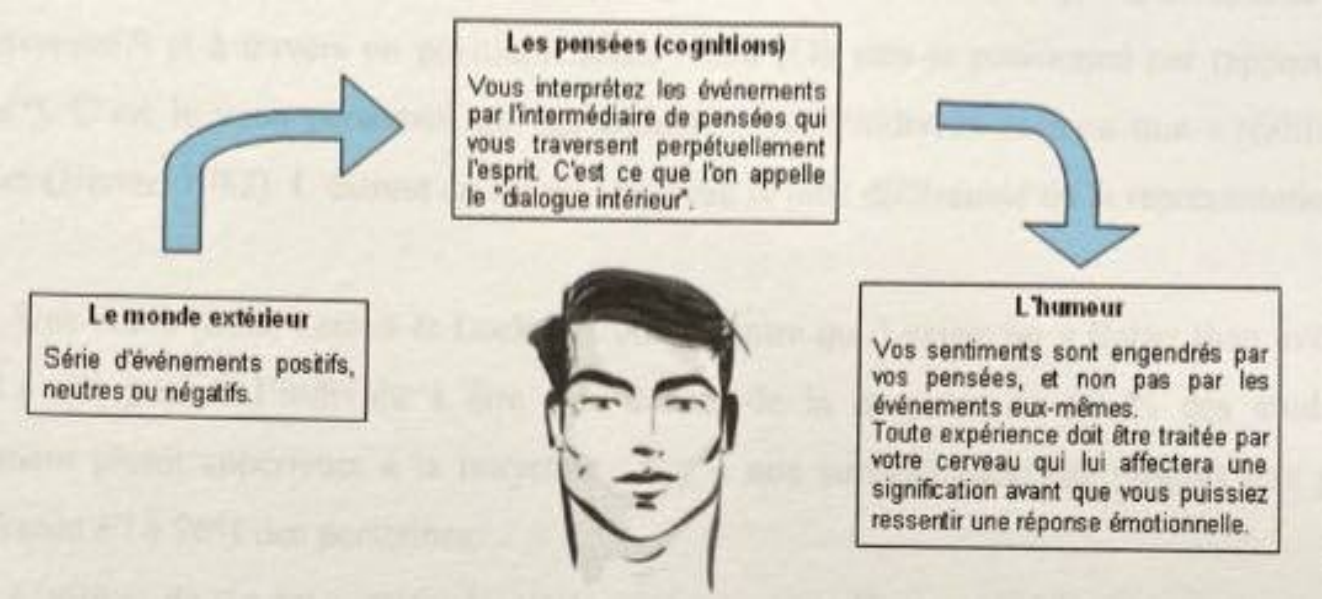


Figure 1 : schéma de David bruns sur les relations entre un évènement, les cognitions et l'état thymique

La fonction du soi est d'organiser et structurer les information a traiter qui permettent un jugement évaluatif des attributs en fonction des aptitudes : ce qu'on appelle le concept de soi. Sa dimension est a la fois cognitive (Markus, 1983), émotionnelle et comportementale. Respectivement, cela correspond à juger les compétences cognitives (intelligence, aptitudes et habilités), l'acceptation social (relation entre l'étudiant, avec la famille, les collègues, les enseignants) l'appartenance physique (apparence, sante niveau de condition physique).

Le concept de soi englobe également des jugements que nous pouvons porter sur nous-même vis-à-vis de nos « croyances consciente » tels que nos convictions religieuses.

a. L'approche phénoménale

Pour l'approche phénoménale, Rogers (1951) è été le premier à développer un cadre théorique et appliqué pour la théorie du Soi. Le Soi est un concept central et clé de la théorie, il est développé par l'interaction avec les autres et implique le fonctionnement et la conscience d'être.

Le Soi Rogérien (1959) est une organisation structuré, une configuration subjective, composée de perceptions et d'expériences liées au Soi, à l'environnement et à la relation avec les autres, et contient également la valeur ajoutée par l'individu. En somme, il contient tout ce qui se rattache à l'idée que l'individu se fait de lui-même et qui sans être conscient ou du moins pleinement conscient forme un complexe qui est disponible à la conscience.

Il comporte trois éléments : l'esprit d'un individu (le soi idéal) (Rogers, 1961), la valeur de nous- mêmes (l'estime de soi) et la considération de nous-mêmes (l'image de soi)**.** Il se développe par les actions réciproques avec autrui et implique la conscience d'être et le fonctionnement (Ryckmann, 1993).

Le concept de soi est basé en majorité sur le vécu, les évaluations social, les interprétations et les expériences de l'individu. C'est comme une configuration organisée de la perception de soi accessible à la conscience, c'est le terme humaniste pour qui nous sommes vraiment en tant que personne, c'est notre personnalité intérieure (Ryckmann, 2004).Ainsi, ceux qui considèrent leurs activités comme des échecs créeront des conceptions de soi plus négatives que ceux qui considèrent leurs actions comme des succès.

b. L'approche behavioriste

L'approche béhavioriste se concentre sur des entités réelles ou vérifiables, mesurables et contrôlables expérimentalement pour déterminer leur rôle exact sur le comportement

Dans ce domaine, les travaux de Staats (1963, 1968, 1972, 1975, 1986), explique que le concept de soi est composé auto-descriptives, d'étiquettes, généralement avec de fortes caractéristiques émotionnelles d'un individu, et il s'apprend par conditionnement instrumental qui sont également les raisons du comportement humain. Staats (1975) considère que les émotions sont importantes dans l'apprentissage, c'est pourquoi il décrit

leur action en tant que causes et effets. Selon lui, deux types de conditionnement classique et instrumental; sont inter-reliés, ce qui permet au stimulus d'être aux même temps directif, conditionné et renforçant. Quel que soit le processus de conditionnement utilisé.

L'approche comportementale peut également être vue comme expliquant la dynamique duc concept de soi. Un lieu où les émotions occupent un rôle important au niveau de l'apprentissage et la connaissance de soi, le conditionnement, l'approche et l'évitement. (Bridgeman et Shipman, 1978; Eshel et Klein, 1981; Morrison et Thomas, 1975).

c. L'approche psychanalytique

L'approche psychanalytique s'intéresse principalement aux expériences passées et repose principalement sur trois niveaux : préconscient, inconscient et conscient. L'organisation de la théorie de la psychanalyse est basée sur trois instances psychique le surmoi, le ca, et le moi (Freud, 1923). Cet appareil psychique décrit par Freud forment la base de l'organisation de la personnalité (Freud, 1917).Le surmoi joue un rôle moral vital, représentant le monde extérieur avec ses normes, ses contraintes et son éthique (Freud, 1916/17).

Le Ça est le pôle pulsionnel, c'est un domaine complètement instinctif, qui ne prend pas en considération les règles, les limites, l'espace ou le temps ni les tabous. Il est inconsciente et guidée par les principes de plaisir (Freud, 1905). Le moi fait partie réaliste, qui est principalement centrée sur la réalité. Selon la théorie de Freud, une bonne personnalité ne peut être construite que lorsqu'il Y'a un équilibre entre les exigences du Surmoi, du Ça, et du Moi, face au monde extérieure

La personne qui s'est développée un « moi » voit les comportements et les attitudes des autres, et elle les considère plus ou moins comme un modèle d'efficacité et de performance (Freud, 1913).

Pour Klein (1945), le soi est composé de toutes les sentiments et les pulsions de toute la personnalité, contrairement au Moi, qui ne fait référence qu'à la structure de la personnalité. Lorsqu'un objet se divise en bons et mauvais objets, la division affectera également le soi et différentes parties du soi entreront en conflit.

Dans la théorie systémique, le «soi» est le processus de différenciation du mythe familial qui fait référence du Moi, et il dépend de l'individualisation intellectuelle et affective de la personne au sein de sa famille.

2. L'estime de soi

a. Définitions :

L'estime de soi est une partie du concept de soi, car la perception de ce dernier peut être bonne ou mauvaise. On la définit comme « l'évaluation que l'individu fait et qu'il entretient habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui même capable, important, en pleine réussite et digne. En bref, l'estime de soi c'est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitude que l'individu véhicule vers les autres par des communication verbales et par d'autres comportements » (Coopermith, 1967).

Une autre définition : (Rosenberg, 1965) la présente comme « une orientation positive ou négative envers soi même, une évaluation globale de sa valeur ». Elle est « l'ensemble des pensées et sentiments de la personne par rapport à elle même ». Plutard il a définit également comme Rosenberg (1979), « c'est une attitude positive ou négative envers un objet particulier : soi-même ».

D'autres auteurs ont un point de vue différent de l'estime de soi :
Pour R. White (1963), « c'est l'expérience de sa propre compétence et le sentiment d'auto-efficience qui en découle ».
Pour N. Branden (1969), « l'estime de soi met en lien deux sentiments interdépendants : l'efficacité personnelle et le mérite personnel. Elle est la somme intégrée de la confiance en soi et du respect de soi, la conviction d'avoir la compétence nécessaire pour vivre et de mériter de vivre, la conviction d'être apte à faire face aux principaux défis de la vie et d'être digne du bonheur ». Plus précisément, ses deux sentiments constitutifs sont :

- le fait de se considérer comme efficace, la confiance en sa capacité de réfléchir, d'apprendre, de faire les bons choix, de prendre les bonnes décisions et, par extension, de relever des défis et de produire des changements ;

- le respect de soi-même, la certitude d'avoir droit au bonheur et, par extension, la conviction que chacun est digne du respect, de l'amour et de l'accomplissement de soi qu'il vit (N. Branden (1992)

Pour Polaino-Lorente (2003), « c'est la conviction qu'a la personne de mériter ou non son propre amour et, partant, celui d'autrui, peu importe qui elle est, doit être ou paraît être ; sa capacité de ressentir intrinsèquement son propre mérite, indépendamment des caractéristiques, circonstances et accomplissements personnels qui contribuent également à la définir et la distinguer ».

Ce qui différencie le concept de soi de l'estime de soi, est donc que celle-ci représente un jugement affectivement connote, qui se manifeste par une auto-évaluation (comment je conçois véritablement ma valeur), une autoréparation (comment dois-je me comporter face à l'adversité) et à travers un positionnement social (ou suis-je positionne par rapport aux autre). C'est le vécu personnel qui est considère par l'individu comme une « réalité» à évaluer (Harter, 1982). L'estime de soi est le niveau le plus différencié de la représentation de soi.

Une étude (Suls, Lemos et Lockett, 2002) montre qu'il existe un « better than average effect » qui pousse l'individu à être « au-dessus de la moyenne » : 90% des étudiants sentiment plutôt supérieur a la moyenne ; il y a une surévaluation par rapport aux paire concernant 67 à 96 % des personnes.

L'estime de soi est surestimée pour certains auteurs (Brown, 1998) et dangereusement illusoire pour l'autres (Baumeister, 2006) ce qui peut influencer l'état émotionnel des individus. Des recherches ont mesuré les corrélations de l'estime de soi avec certains aspects émotionnels, confortant l'idée que les émotions et les cognitions sur soi sont liées. Les corrélations de l'estime de soi sont positives avec la satisfaction de la vie (Myers et Diener 1995), et l'affect positif (Brockner, 1984), et négatives avec l'anxiété (Brocker, 1984), et la dépression (Tennen et Hertsberger, 1987).

3. L'estime de soi et genre

Les hommes et les femmes prennent des risques différents liés à l'estime de soi et au stress. Des lacunes dans le niveau d'activation catécholaminergique sont connues depuis plusieurs décennies, qui sont également influencées par les différences d'ordre culturel. Les hommes deviennent plus actifs et stressés lorsque leurs accomplissements concurrentiels, leurs aptitudes et leurs réalisations sont en danger, tandis que les femmes font de même lorsqu'elles sont appelées à remplir des rôles culturels spécifiques à « eux », tel le soin des enfants. Lundberg (1976).

Titre : « différences possibles entre hommes et femmes quant à l'estime de soi »

Sources de l'estime de soi	Femme	Homme
Aspect physique	Jeune	Mur
Orientation existentielle	Portée davantage vers l'intimité et les liens émotionnels que vers la transformation du monde.	Portée davantage vers la conquête du territoire et la transformation du monde que vers les liens émotionnels.
Dominance sensorielle	Ouïe et toucher	Vue et perception spatiale
Spécialisation manuelle	Caresses, signaux, gestes, communication; manipulation fine.	Capture, transport; manipulation brusque.
Temporalité	Entretien et attente.	Instantanéité et fugacité.
Axe concret – abstrait	Motivée par le concret	Motivée par l'abstrait
Niveau d'attention portée a son corps	Supérieur	Inferieur
Attitude envers les relations	Accueil et soins	Intervention et traitement
Vie émotionnelle	Capacité de donner de la couleur aux expériences émotionnelles.	Tendance à séparer l'émotion de l'action .
Capacités intellectuelles	Mémoire, intuition, intégration.	Logique, visualisation, réflexion, formelle périodique.

Source: d'après A.polaino-lorente (2003), en busca de la autoestima perdida, bilbao, desclée de brouwer.

4. L’estime de soi au cours de la vie

Selon Fontana Tarrats, Au sujet de la jeunesse et du troisième âge, a écrit :« La jeunesse est moins une période de la vie qu’un état d’esprit, un effet de la volonté, une qualité de l’imagination, une intensité émotive, une victoire de la bravoure sur la timidité, un goût de l’aventure plutôt que de l’amour et du confort. Les années rident la peau ; l’abandon des idéaux ride l’âme. La jeune personne est constamment étonnée et fascinée ; elle pose des questions comme une enfant insatiable : « Et maintenant ? » Elle met les évènements en question et joue joyeusement le jeu de la vie. Chacun a la jeunesse de sa confiance en soi. Si un jour votre cœur risque de se faire ronger par le pessimisme et annihiler par le cynisme, que Dieu ait pitié de votre vieille âme. »

Il explique que au cours de l’existence l’estime de soi de l’individu passe par trois périodes; L’adolescence, la quinquagénaires et le troisième âge sont des périodes critiques pour l’estime de soi.

a. L’adolescence

L'adolescent est occupé à établir son identité et n'a pas l'expérience nécessaire pour regarder la vie calmement, évaluer ses réalisations et les moyens de les réaliser. Son estime de soi est "en construction", tout comme de nombreuses pages Web du réseau, il navigue facilement.

b. Le Quinquagénaires

Un homme dans la cinquantaine se sent lié à ses réalisations personnelles et professionnelles; puis, il commence à douter si les résultats en valent la peine, s'il a progressé vers le bon objectif, s'il a atteint le sommet de ses réalisations; tous ces questionnements finissent par saper son l'estime de soi et sa compréhension du bonheur, il peut alors ressentir que tout est fichu .

C’est une période critique à risque de crise et de maladie, car elle est dominée par un certain état dépressif, qui se transforme parfois en véritable dépression, ainsi que la lutte contre l'inertie et le regret de n’avoir pas pris les choses en main au cours des décennies précédentes .Le corps entre dans la phase de sensibilité psychobiologique extrême. Les mécanismes de défense immunitaire perdent leur morsure, tandis que les hormones et les processus cérébraux ainsi que les neurotransmetteurs commencent à onduler. Les problèmes cardiaques et autres troubles internes sont parfois inquiétants. Tout cela conduit à la fermeture des mécanismes d'homéostasie et de maintien de la santé.

c. Le troisième âge

Au troisième âge, une fois son désir consommé et consumés, la personne perdra de sa vitalité. Il a renoncé à explorer ou à s'aventurer dans une phase végétative de l'estime, en vivant sur des souvenirs du passé plus au moins brillants et victorieux

5. Les composantes de l'estime de soi.

a. Le sentiment de sécurité, de sureté et de confiance en soi

Le sentiment de sécurité, de sureté et de confiance en soi implique, de comprendre ses attentes et de comprendre ses propres limites de se sentir à l'aise et en sécurité. Il s'agit de la principale condition pour parvenir à une estime de soi positive. Ce sentiment de base n'apparait pas soudainement dans le développement personnel, mais se forme dans les relations d'attachement et l'expérience personnelle. Pour que les gens se sentent en sécurité, ils doivent répondre à leurs besoins fondamentaux. Lorsqu'une personne mène une vie stable avec les autres et elle-même, elle ressentira un sentiment de sécurité, de sécurité et de confiance en soi (Berlinguette, Trottier et Langevin, 1993).

James (1890) utilise davantage les émotions et considère l'estime de soi comme une auto-évaluation. Selon lui, c'est la relation entre le désir et le succès réel, et l'écart entre les objectifs et les résultats donne le degré d'estime de soi.

b. Le sentiment d'identité, la vision de soi et l'amour de soi

Le sentiment d'identité est la clé et le fondement de l'estime de soi. En effet, il consiste en une connaissance de son image sociale, de soi, en quelque sorte de la vision de soi (Andre & Lelorde, 1999). L'individu va se sentir unique et important aux yeux des personnes qui comptent pour lui. Cela constitue l'une des plus importantes étapes du développement de l'estime de soi. De même, pour Paradis & Vitaro (1992), l'estime de soi est un regard global sur le soi qui correspond à un jugement de sa valeur en tant que personne, elle repose sur trois piliers : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. La personne se sens étroitement liées, aux individus qui la font sentir uniques et importants. C'est l'une des étapes les plus importantes pour développer l'estime de soi. De même, pour Paradis et Vitaro (1992), l'estime de soi est une observation holistique de soi, qui correspond au jugement de sa valeur en tant que individu et elle se constitue a travers trois piliers: la vision de soi, la confiance en soi, l'amour-propre.

Dans l'ensemble, la vision de soi mène à l'amour de soi, mais ils dépendent tous de la vision possédée par les autres et dépendent principalement de leur environnement social (Wells et Marwell, 1976).

c. Le sentiment d'appartenance à un groupe (cohésion de groupe, identification au groupe) et le rapport à l'altérité)

Le sentiment d'appartenance à un groupe augmente au fur et à mesure chez les enfants au cour de leurs croissances vers l'adolescence. Duclos (2010) explique que le concept d'autrui se construit en parallèle du concept du moi

Ce sentiment d'appartenance est une condition préalable à la coopération et à la socialisation avec les individus (Weinberg & Gould, 1997). C'est à travers les expériences qu'on vivra qu'on apprendra comment interagir (Boucher & Morose, 1990).L'individu est en contact avec d'autres individus du même âge afin de développer un sentiment d'appartenance à un groupe basé sur l'âge , l'intérêt et le sexe. (Mucchielli, 1980)

Dans le domaine du regard et de l'altérité des autres, nous constatons que l'estime de soi de Coleley (1902) est influencé socialement, qui sera soumise à toutes les comportements, opinions, jugements, les interactions et regards sur les autres dès la naissance. C'est le regard des autres qui peut faire comprendre aux autres ce que les autres pensent de lui. De même, Hewitt (1976) explique que l'estime de soi comprend trois aspects: une impression est obtenue à partir des opinions des autres sur notre apparence, de nos opinions sur ce jugement et de nos opinions sur les autres. La honte ou la fierté qui en résulte (amour ou la haine envers soi).

d. Le sentiment de détermination et l'affirmation de soi

Robert, Alberto et Emmons (1992) ont montré que les personnes qui se sentent bien dans leur peau sont celles qui ont appris à se fixer des objectifs réalistes. Dans cette perspective, Lawrence (1988) « définit l'estime de soi comme étant une évaluation individuelle de la divergence entre la perception de soi réelle et l'estime de soi idéale », c'est-à-dire l'écart entre la perception qu'a la personne d'elle-même et de ses compétences et ce que la personne aimerait être. Plus la distance entre son

comportement et le sentiment représenté par son idéal est proche, plus son estime de soi est considéré comme élever.

Pour Larivey (2002), l'estime de soi provient de la construction psychologique et des activités cognitives et sociales. Ce type de construction se déroule dans toute la vie du sujet, il est plutôt le résultat d'une auto-évaluation continue. Qu'elle soit consciente ou non, l'auto-évaluation mesurera notre harmonie avec les valeurs et les croyances.

e. Le sentiment d'avoir des compétences

Pour Coopersmith (1967), l'estime de soi fait référence au jugement de l'individu sur lui-même dans n'importe quelle situation, qu'est une expression de la confiance que l'individu a dans sa capacité à réussir. Ses valeurs sociales et personnelles se reflètent par les attitudes adoptées durant les situations quotidiennes de sa vie sociale, familiale et professionnelle).

Duclos (2000) définit l'estime de soi « comme étant la conscience de sa valeur personnelle dans différents domaines, c'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permet de faire face au monde ». L'estime de soi suppose une conscience de vos forces, de vos difficultés et de vos limites personnelles.

6. Déterminants de l'estime de soi

L'estime de soi reflète la discrépance (l'écart perçu) entre soi réel et le soi idéal (Rosenberg, 1979). Pour l'améliorer, nous pouvons augmenter notre connaissance de soi réelle, ou réduire notre concept de soi idéal. Harter (1993) souligne l'importance du domaine pour lequel le sujet évalue sa valeur. Si le sujet ne se valorise pas dans un domaine concerné, il ne peut ressentir une émotion de fierté même s'il est compètent. Par exemple : un étudiant de bac peut ne pas être très bon en musique, ou en chant mais cela n'influencera pas forcement le jugement qu'il a sur lui même. « L'estime de soi est beaucoup forte lorsqu'il s'agit de domaine importants que lorsqu'il s'agit de domaine minores »

Cinq principaux domaines dévaluation de soi ont été identifies (Harter, 1987) :

1. la compétence scolaire
2. la conduite comportementale La compétence sportive
3. L'acceptation sociale
4. La compétence sportive
5. L'apparence physique

Selon Harter, l'apparence physique en tant qu'évaluation de soi serait la plus liée à l'estime de soi à cause des modèles sociétaux. Elle est la cible des modèles physiques et des standards sociaux.

7. Les principaux facteurs influençant l'estime de soi

Différents facteurs sont impliqués dans la construction de l'estime de soi. Afin de comprendre comment la structure de l'estime de soi se développe avec l'âge, il est nécessaire de découvrir un modèle de développement de l'estime de soi basé sur les théories des déterminants de l'estime de soi.

a. Les compétences propres

Selon James (1890), « l'estime de soi est la valeur du moi, le rapport entre les succès et les prétentions d'une personne, il met l'accent essentiellement sur la dynamique intra personnelle et intrapsychique : Succès - Prétentions = Estime de soi ». Selon James, les gens peuvent changer leur estime de soi en abaissant le dénominateur, et en augmentant le numérateur, ils peuvent changer leur estime de soi, abaisser leurs aspirations ou augmenter leur succès.

Cela signifie que plus la réussite d'une personne s'écarte de l'idéal, plus son estime de soi est faible. Au contraire, plus une personne est ambitieuse, plus son estime de soi est forte. L'estime de soi dépend non seulement de la perception qu'ont les gens des succès et des échecs, mais aussi de leurs prétentions.
selon lui, une personne n'a une haute estime de soi que lorsqu'elle répond à ses besoins. Au contraire, s'il n'atteint pas son objectif et que son ambition dépasse ses réalisations réelles, alors son estime de soi sera faible, c'est-à-dire que l'estime de soi dépendra indirectement du but à atteindre.

b. Les interactions sociales

Cooley (1902) a souligné que l'instauration de l'estime de soi est en partie établie en internalisant le jugement des autres qui sont importantes dans l'environnement telles que les enseignats, parents, la famille, les amis proches ou camarades de classes. Elle est liée

à l'attribution des autres, à l'approbation des sujets et à la distribution des données attribuées. Il est basé sur les résultats de la construction sociale et reflets de la société.

Cooley explique que nous sommes ce que les autres pensent de notre caractère, notre apparence, notre capacité et notre comportement. Par conséquent, lorsque les autres auront une bonne vision de nous-mêmes, notre estime de soi sera forte; tandis que si les autres ont une mauvaise vision de nous-mêmes, notre estime de soi sera faible.

Pour Mead (1934), l'estime de soi est également affectée par l'interaction sociale. Mead suppose que notre estime de soi est influencée par ce que penses autrui de nous (environnement professionnel, famille, amis, etc.). Par conséquent, la comparaison sociale semble également interférer dans la construction de l'estime de soi (Brinthaupt et Erwin, 1992).

Un sentiment d'auto-efficacité constitue le soi et il est nécessaires de faire une auto-évaluation et aussi avoir une interaction avec les autres (Bandura, 2003). Par conséquent, l'interaction avec les autres déterminera l'estime de soi (Beauregard et al, 2000). Divers chercheurs (Beauregard et al., 2000; Cooley, 1902; Harter, 1998; Mead, 1934; Rosenberg, 1979) ont souligné l'importance de l'évaluation de l'estime de soi par d'autres personnes importantes. Par conséquent, il semble intéressant de comprendre le rôle de l'interaction sociale dans l'estime de soi

c. L'environnement familial

Winnicott (1958) a particulièrement souligné le rôle de l'interaction mère-enfant dans le développement personnel (Harter, 1998). Cela montre qu'une bonne mère qui peut répondre de manière appropriée et rapidement aux besoins de l'enfant favorisera le développement d'une bonne estime de soi. Ainsworth (1989) a utilisé la sensibilité maternelle comme principal facteur expliquant la qualité de l'attachement aux mères.

Pour Bowlby (1991), l'attachement est un effet régulateur d'un appareil congénital qui ajuste les émotions, maintient les enfants près des adultes, d'être réconforté lorsque cela est nécessaire et explore leur environnement avec sécurité. Il explique que l'enfant établit un Modèles Internes Opérants (MIO) grâce à l'interaction avec sa mère. En conséquence, les enfants qui vivent avec des parents sensibles à l'intimité et au confort développeront une estime de soi positive. Ils se présentent comme capables et appréciés des autres. En

revanche, les enfants dont les parents ne sont pas très sensibles à leur intimité développeront une estime de soi négative. Ils se considèrent comme incompétents et indignes d'intérêt. En 1988, Cassidy a prouvé que l'estime de soi est liée à la qualité de l'attachement de la mère.

d. L'environnement scolaire

L'environnement scolaire impact les enfants de plusieurs manières. Il joue un rôle essentiel dans l'estime de soi et l'attitude des enfants envers les autres, ces compétences en communication, le fait de se faire des amis et de participer à la vie sociale. L'environnement scolaire a une influence très importante sur l'estime de soi, l'école est le lieu de base pour développer l'estime de soi (Maintier et Alaphilippe, 2007)

De plus, selon Jacobs et ses collègues (2003), l'expérience scolaire est essentielle au développement de l'estime de soi et peut également affecter indirectement ou directement l'estime de soi (Bressoux et Pansu, 2003

Les opinions et les attentes des enseignants augmenteront ou diminueront l'estime de soi des élèves. En effet, dans l'interaction avec les enseignants, les élèves s'appuient sur leur propre feedback pour ajuster leurs émotions et leur comportement cognitif (Marsollier, 2004). Selon l'étude de Famose, Guerin et Sarrazin (2005), les élèves comparent les jugements des enseignants entre eux. Par conséquent, les relations et les conditions environnementales sont essentielles pour construire progressivement l'estime de soi des enfants. Les écoles et leurs participants peuvent jouer un rôle important dans la construction de l'estime de soi des élèves. De plus, diverses études ont montré que l'estime de soi varie avec l'âge.

8. Dynamique de l'estime de soi

Le rôle des parents pendant l'enfance est très important en vue de développer chez l'enfant un niveau global de l'estime de soi stable, mais celle-ci peut changer sur le long terme à cause des événements et des changements de vie. Plusieurs auteurs ont mis en évidence la variabilité de l'estime de soi (Kernis et Waschull, 1995). Selon les influences extérieurs, l'estime e soi peut varier. Selon Kernis et ses collaborateurs, la dynamique de l'estime de soi réside dans l'investissement de lego ; celle-ci va dépendre du degré avec lequel ils sont soucieux de démontrer leur habilites.

9. Fonction de l'estime de soi et variabilité interindividuelle :

Une fois que l'estime de soi est développée, celle-ci permet faciliter les relations avec autrui, en s'acceptant et en se valorisant soi-même.

Les individus avec un niveau élever d'estime de soi plus claire et sur (Baumgardner, 1990) et interprètent les commentaires ambigus en leur faveur (Suls et al. 2003). Ceux avec un niveau faible d'estime de soi vivent plus souvent un épisode dépressif (Beck, 1963), et ont tendance à « sur généraliser» lorsqu'ils vivent un échec.

La variabilité interindividuelle concerne également le sexe : « il existe une diminution forte dans l'estime de soi des fille en fonction de lage et à l'inverse une stabilité plus grande chez les garçons. » (Famose, J-P., Troadec, K., 2005). Cela peut également s'expliquer par le fait que l'apparence est une voie d'acceptation centrale chez les femmes.

10. Estime de soi et scolarité :

La scolarité a une place importante dans les déterminant de l'estime de soi. Un échec scolaire répété ou un parcours scolaire mal vécu peut provoquer une dévalorisation de soi et donc une baisse de l'estime de soi. D'autres facteurs entretient des relations circulaire avec l'estime de soi : les évaluations (Allal, Perrenoud, et bain, 1993), formelles à travers les évaluation et informelles à travers les jugements des autres étudiants et des enseignants, ainsi le redoublements qui entraine une perte de confiance en soi.

De nombreuse études (Wylie, 1979 ; Bowles, 1999) ont montre de faible corrélation significatives entre l'estime de soi et la performance scolaire (Rosenberg, Schooler et Schoenbach, 1989), ont trouver une modeste relation causale reliant des notes auto-rapportes par des élèves à l'estime de soi, mais les effets deviennent minuscules des que d'autres variables sont contrôlées par l'individu.

11. Évolution de l'estime de soi

L'évaluation de l'estime de soi peut se faire selon : l'échelle d'estime de soi (Rosenberg, 1965), l'inventaire d'estime de soi (Coopersmith, 1967) et l'inventaire d'estime de soi sociale (Lawson, Marsall et Mc Graph, 1979) mais celle de Rosenberg demeure le test le plus utiliser dans la recherche psychologique pour mesurer le niveau de l'estime de soi.

II. Méthodologie de travail

a. Introduction et choix du sujet

L'adolescence est une période de turbulence dans laquelle l'estime de soi devient plus changeante en raison de certains modification sur le plan biologique, social, psychologique, qui font de l'adolescence une période stressante (Bos, Muris, P. Mulkens et Schaalma, 2006). Cette période de vie coïncide avec les années du lycée, qui selon G. Georges (2002) représente une source de stress « le système scolaire en-lui-même peut être ressenti comme sources de stress scolaire ».

De nos jours nombreuses sont les systèmes pédagogiques et le monde scolaire propose un ensemble d'approche pédagogique qui se différencie d'une école à une autre. Mais les recherches montrent que le taux de stress scolaire, reste omniprésent dans les différents systèmes en particulier durant la période du baccalauréat.

Les bacheliers plus spécifiquement sont psychologiquement plus vénérable à cette période de leur vie, que ce soit en lien avec l'établissement scolaire, les enseignants, l'entourage ou encore leur avenir. Cependant Les causes sont variées mais le stress reste présent.

J'ai d'ailleurs pris conscience de cette problématique et de l'importance de ce phénomène, suite à de nombreuses discussions autour du sujet avec mes proches par rapport à leurs enfants. Les parents reflétés une angoisse permanente, en lien à la surcharge scolaire de leurs enfants et cela malgré les différents systèmes pédagogique auquel appartient ces dernier.

Cependant je me suis interrogée ; si les parents reflètent autant d'angoisse, d'inquiétude et de stress que ressent l'enfant qui est directement exposé ? Et qu'il on est de son estime de soi ? Qui suit à la littérature continue de se forger au cours de l'adolescence. C'es donc de ce vécu que l'idée du sujet m'est venue.

b. Problème de recherche :

L'enseignement au Maroc est passé par plusieurs étapes de changement, qui n'ont pas toujours été positif. Au jour d'aujourd'hui Nombreuses sont les difficultés ou les problèmes qui découles du milieu scolaire, que ca soit dans les écoles publiques mais également dans les écoles priver.

Faute de moyen, les écoles publique se retrouvent avec des classes surcharger d'élever, gérés par des professeur qui n'ont pas forcement été préparer a utilisé une pédagogie moderne baser sur l'écoute de l'étudiant, l'expérimentation pour un meilleur apprentissage ou même une communication saines et positives. Les professeur démotivés à causes d'un salaire mensuel bas ou faible et d'un environnement peu favorables à leur égard. Tel que l'absence ou le manque d'espace verts, de bibliothèque riches, ou même des laboratoire pour les recherches scientifiques. Sans parler des différences du programme pédagogique entre le système priver et public, la pauvreté littéraire des manuelles destinées aux écoles publiques reflète une culture générale désavantageuse qui se traduit par l'empêchement du développement d'une grande ouverture d'esprit chez les étudiants. Ce qui pousses les écoles priver a renforcé leur programme pédagogique sans délaisser celui exiger par le ministère de l'éducation, ce qui produit une surcharge d'apprentissages chez les élevés. Les professeurs recourent alors à des méthodes traditionnelles, incapables de répondre aux attentes et besoins des étudiants, En conséquences de manque de temps. Le choix du système traditionnelles reflètent un système d'enseignement manquant d'interaction entre l'enseignent et l'étudiant, et ne favorise pas les échanges entre eux.

De ce fait l'élève se retrouve à vivre dans un monde soumis a des changements permanents, sur le plan socioculturel, pédagogique et psychologique. Confronté a toutes ses problématiques ; la question se poses : Que serait sont niveau de stress ? Et qu'elle serait l'impacte du stress sur son estime de soi ?

c. But et utilité de la recherche :

1. But de l'étude

L'intérêt de notre étude est double. Il s'agit d'abord dévaluer le taux de stress et de l'estime de soi chez les étudiants en période de baccalauréat, et de vérifier le liens entre les deux concepts. Mais également en secondes parties souligner s'il a une différence de l'impact du stress sur l'estime de soi entre les deux systèmes : priver et public.

2. Hypothèses

En se basant sur l'ensemble de nos lectures, recherches littéraires et observations social, nous avons élaboré une problématique qui repose sur une hypothèse.

En partant de l'hypothèse suivante : les étudiants qui appartiennent au système priver, l'impacte du stress sur leur estime de soi est moins élever que chez les étudiants en publique.

3. Question de recherche

Cette hypothèse nous a permis d'évaluer et expérimenter notre travail dans le but de la confirmer ou l'infirmer et de pouvoir répondre à l'ensemble de nos interrogations intriguant notre curiosité concernant notre sujet, Tel que :

Est ce que le système scolaire impact directement l'estime de soi ?

Est ce qu'il a un lien entre le stress et l'estime de soi ?

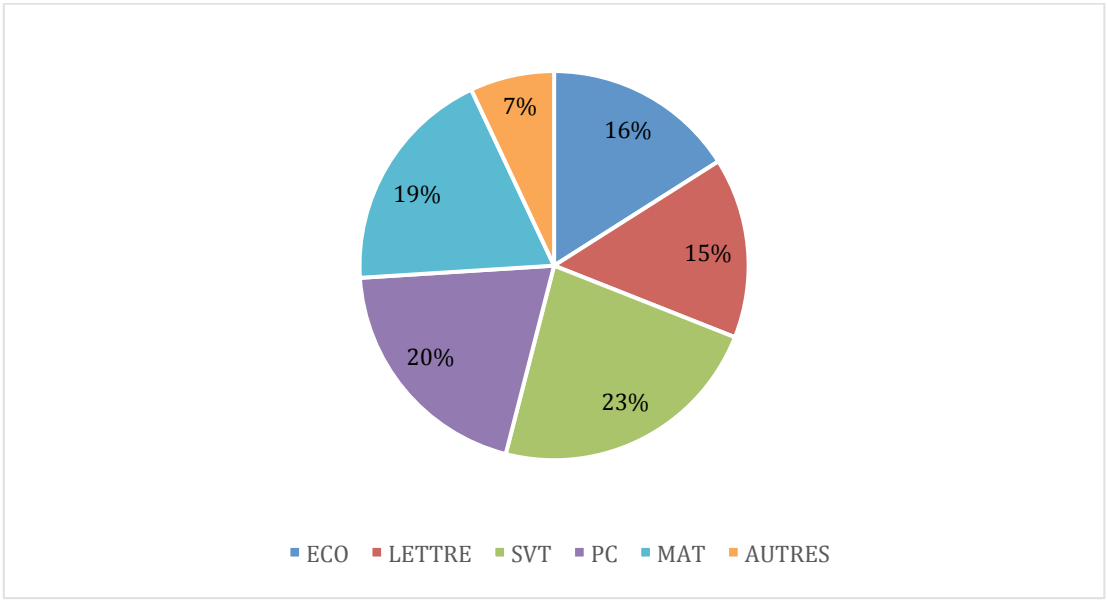
Est ce que les étudiants en système priver reflètent un taux de stress moins élever que ceux en système public ?

d. Population et Échantillonnage

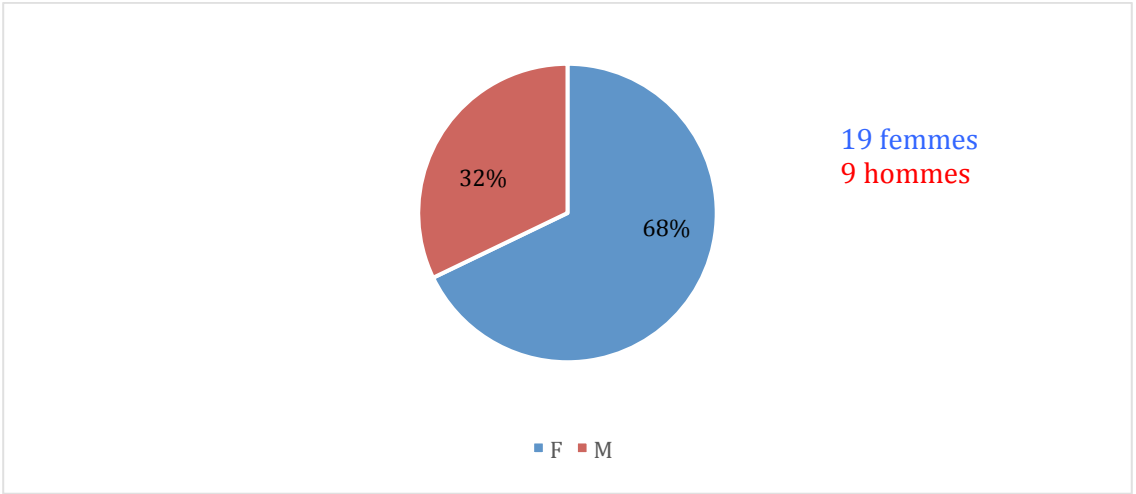
Le choix de notre échantillonnage s'est dirigé vers les bacheliers dans le système public et le système priver, au niveau du Maroc, chose qui grâce aux réseaux sociaux durant le confinement nous a permis d'y arriver avec une certaine facilité.

La population avec laquelle nous avons pu élaborer l'ensemble de notre étude est en particularité lié au milieu scolaire et plus précisément aux étudiants du baccalauréat. Composés en total de 28 étudiants dans 14 pour chaque système subdivisé par filière, qui se présentes comme tel ; 16% en science économique, 15% en lettre, 23% en science de la vie et la terre (SVT) , 20% en science physique, 7% autres. Dans 9 hommes qui représentent 32% de la population et 19 femmes qui représentent 68% de la population.

L'échantillon par filière



L'échantillon par genre



e. Déroulement et Procédure :

Suite a l'épidémie actuelle (covid19), Le questionnaire a été créé sur « Google Forme » avec des questions à réponses multiples, l'avantage de cette passation est de faciliter son émission et sa réception tout en préservant son anonymat.

la passation des deux différentes formes de tests proposées, c'est effectuer en ligne, accompagner d'une présentation brève des deux questionnaires, ainsi que le lien du questionnaire envoyé individuellement.

Nous avons réparties les résultats de notre populations en deux pour chacun des questionnaire; Groupe priver et Groupe publique, puis sélectionné le même nombres de personnes avant d'entamé l'analyse de nos résultats.

f. Outils et Matériel

Allant d'un phénomène général et complexe à expliquer, en étant à la recherche de réponses aux questionnements que nous nous sommes posées et d'informations sur le côté pratique de notre problématique. Notre choix d'outils a été la passation de questionnaires validés scientifiquement, et suite a cette période de confinement (covid19) celui-ci a été administré informatiquement (Google forms), puis on traitant leur données par Excel.

1. Les questionnaires :

- Perceviez Stress Scale (PSS)

Noms des auteurs : Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R.

Objectifs : État de stress perçu (sentiment de contrôle).

Année de première publication : 1983

Langue d'origine : Anglais

Temps de passation : Administration rapide, environ 5minutes

Modalités de réponse et cotation : Pour chaque item, le sujet estime sa fréquence d'apparition sur une période récente (le mois précédent). Échelle de fréquence en 5 points (de «jamais »à «très souvent»):

- très souvent : 4 points
- assez souvent : 3 points
- parfois : 2 points
- presque jamais : 1 point
- jamais : 0 point

Comment évaluer votre le stress perçu ?

L'interprétation des résultats est identique pour un homme ou une femme.

Pour le faire, il vous suffit d'additionner vos scores aux items **1, 2, 3, 8, 11, 12 et 14**

Les items **4, 5, 6, 7, 9, 10 et13** sont inversés (très souvent : 0 point, assez souvent : 1 point, parfois : 2 points, presque jamais : 3 points, jamais : 4 points)

Pour calculer le score, il suffit d'ajouter les chiffres qui figurent au niveau de chaque réponse.

- si le score est inferieur a 25 le niveau de stress est faible
- si le score est entre 25 et 49 il est acceptable
- si le score dépasse 50 est considéré comme pathologique.

échelle d'estime de soi de Rosenberg

Le test ou (l'échelle) d'estime de soi de Rosenberg est un des plus connus et des plus utilises dans le domaine de l'évaluation de estime de soi. Publié en 1965, il n'a pas cessé d'être un outil de référence. Il est constitué de 10 item dont 5 évaluent estime de soi positive et 5 l'estime de soi négative. La moyenne est de 30,22 avec une déviance standard de 3,96.

Indiquez la réponse qui vous semble correcte pour chacune des dix affirmation suivantes, selon votre accord avec l'énoncé: fortement en accord, en accord, en désaccord ou fortement en désaccord.

1= fortement en désaccord
2 = en désaccord
3 = en accord
4 = fortement en accord

Comment évaluer votre estime de soi ?
Pour le faire, il vous suffit d'additionner vos scores aux questions **1, 2, 4, 6 et 7.**

Pour les questions **3 ,5 ,8 ,9 et 10,** la cotation est inversée, c'est-à-dire qu'il faut compter 4 si vous entourez le chiffre 1, 3 si vous entourez le 2, 2 si vous entourez le 3 et 1 si vous entourez-le 4.

Faites le total de vos points. Vous obtenez alors un score entre 10 et 40.

L'interprétation des résultats est identique pour un homme ou une femme.

- Si vous obtenez un **score inférieur à 25**, votre estime de soi est **très faible.**
- Si vous obtenez un **score entre 25 et 31**, votre estime de soi **est faible.**
- Si vous obtenez un **score entre 31 et 34**, votre estime de soi est dans **la moyenne.**
- Si vous obtenez un **score compris entre 34 et 39**, votre estime de soi **est forte**.
- Si vous obtenez un **score supérieur à 39**, votre estime de soi **est très fort**

Etudes de cas : entretien semi-directives

Cas 1 : système priver

Mademoiselle X est une élève de deuxième année baccalauréat dans une école privée âgée de 18 ans .orientée en sciences de la vie et de la terre. Fille unique, de parents divorcés depuis qu'elle avait l'âge de 12 ans. Elle Vie actuellement avec la mère et passe quasiment Tout les week-end chez son père. Elle décrit Sa relation avec ses parents comme bonne Et joyeuses.

- Ci-dessous les détailles de l'entretien :

Est-ce que tu te plais dans tes études ?

Mademoiselle X répond « oui j'aime bien mes études, mais des fois j'ai l'impression que j'ai beaucoup de choses à apprendre surtout en période d'examen, les enseignants nous donnes énormément de travaille à rendre en peu de temps. et comme si ce n'était pas suffisant en nous rajoutes d'autres matières que je ne trouve pas très intéressante comme la musique ou l'Art plastique , sans oublier que les profs, nous répètent souvent qu'ils nous donnerons de mauvaises notes, si on ne fait pas correctement les devoirs a rendre. Et souvent je panique et ca m'inquiète, j'ai peur de ne pas réussir a causes d'une mauvaise note en musique.

Est-ce que tu as une bonne relation avec les personnes au sein de ton école ?

En général oui quand il s'agit de mes amis, mais actuellement je ne les vois plus ce qui m'attriste vu le confinement. Mais du coté des profs et de l'administration, je les trouve très sévère par rapport au retard, surtout la prof d'arabe qui n'arrête pas de nous donner des devoirs à faire. De plus elle est généralement méchante et n'arrête pas de crier en classe.

Et le programme de l'enseignement te convient-il ?

Je trouve qu'on a énormément de matière ou l'apprentissage à la lettre est très important et ne se base que sur cela. Je me retrouve des fois à apprendre bêtement les leçons juste pour les réciter, rares sont les cours où je me trouve réellement en train d'apprendre avec plaisir ou de découvrir de nouvelles choses. Sans parler que actuellement avec le Covid19 je me sens stressé et je ne sais pas comment se déroulera la session du baccalauréat.

Cas 2 : système public

Mr Y est un élève de deuxième année baccalauréat dans une école publique, âgée de 17 ans. Orienté en branche science physique. L'ainé d'une fratrie de trois frères, dans un de 13 ans et le petit âgé de 10 ans. Il décrit sa relation avec ses parents comme distante et exprime qu'ils ne le comprennent jamais.

- Ci-dessous les détailles de l'entretien :

Est-ce que tu te plais dans tes études ?

Mr Y répond « non je me plais pas, dans mes études mais je suis obligé de partir a l'école, si je veux améliorer mon niveau social, et quitté chez moi. Il explique également sa peur par rapport au l'étude supérieure « je serais obligé de traduire la majorités de mes cours de l'arabe au français, durant les années de facultés, si j'obtiens mon baccalauréat bien sur. Vu le nombres de matières à passer et de cours à apprendre sans parler de la philosophies dans je ne comprend pas la majorités de ses cours et avec le confinement les profs. Son rarement a l'écoute et ne répondent presque jamais a mes questions.

Est-ce que tu as une bonne relation avec les personnes au sein de ton école ?

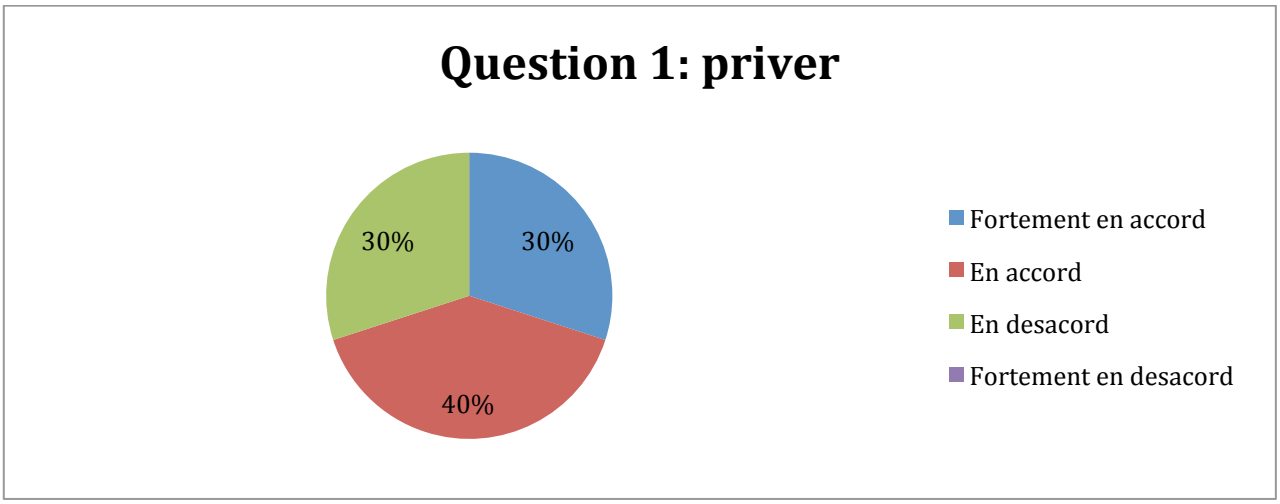
J'ai mes amis de classes, dont je juge ma relation avec eux comme « bonne ». Mais je n'ai aucun lien avec le corps administratif ou les profs, On ne parle presque jamais à part s'ils veulent de critiquer par rapport a un comportement ou une note d'examen.

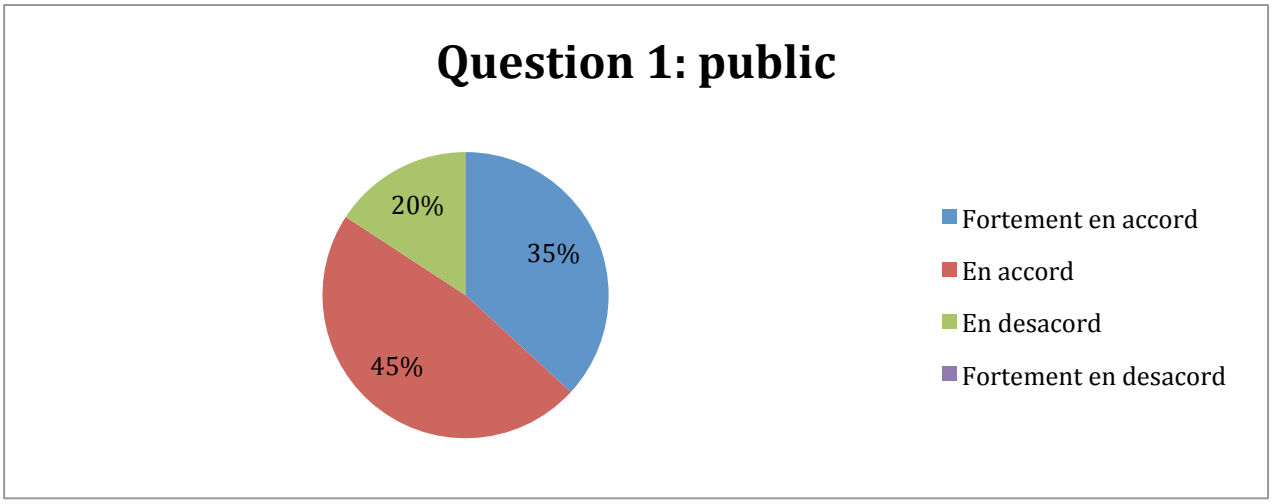
Et le programme de l'enseignement te convient-il ?

Je trouve qu'on a énormément de matière qui ne servent a rien, et dont je ne voie pas leur intérêt dans mon avenir, rares sont les cours ou les profs prennent le temps de réexpliquer le cours si je ne comprend. Et profites généralement de cette situation pour te ridiculiser en classe devant les autres.

Resultat de lestime de soi

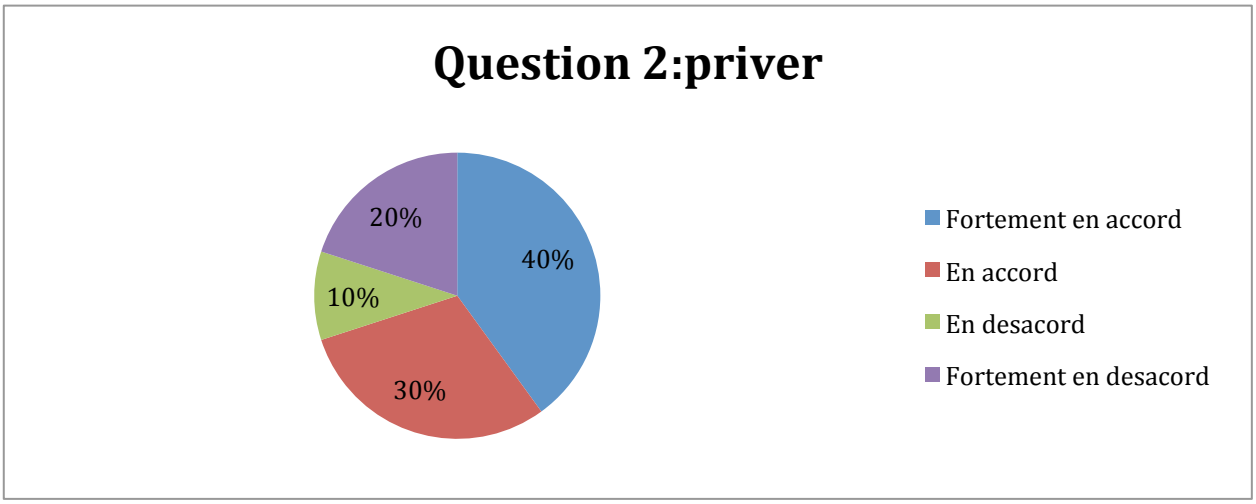
Question 1 : Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre ?

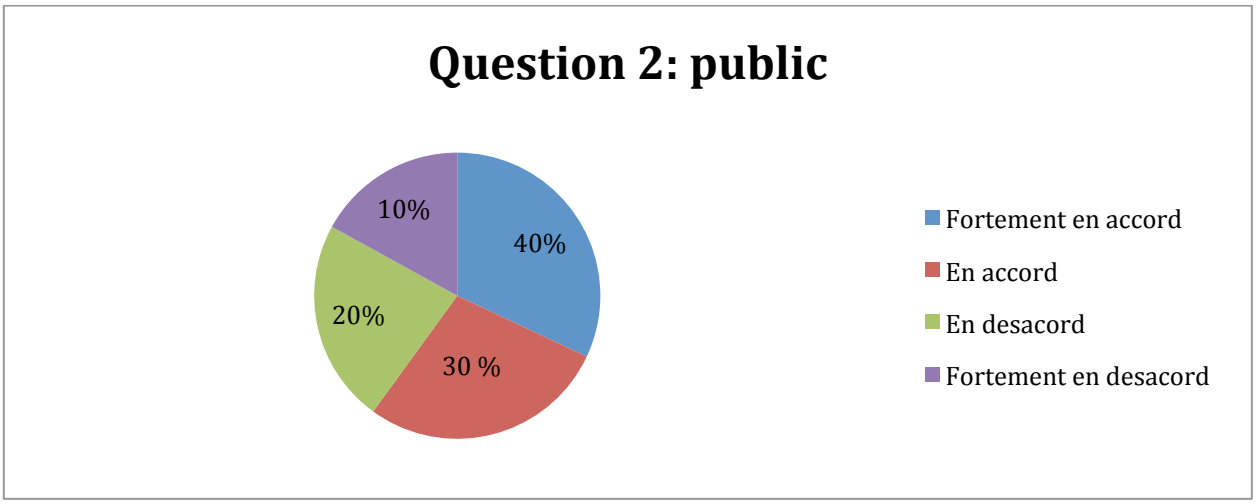




Au sien du système public 35% de la population ne pensent pas qu'ils sont des personnes de valeur, 45% en accord, et 20% en désaccord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 30% fortement en accord, 40% en accord, et 30% en désaccord.

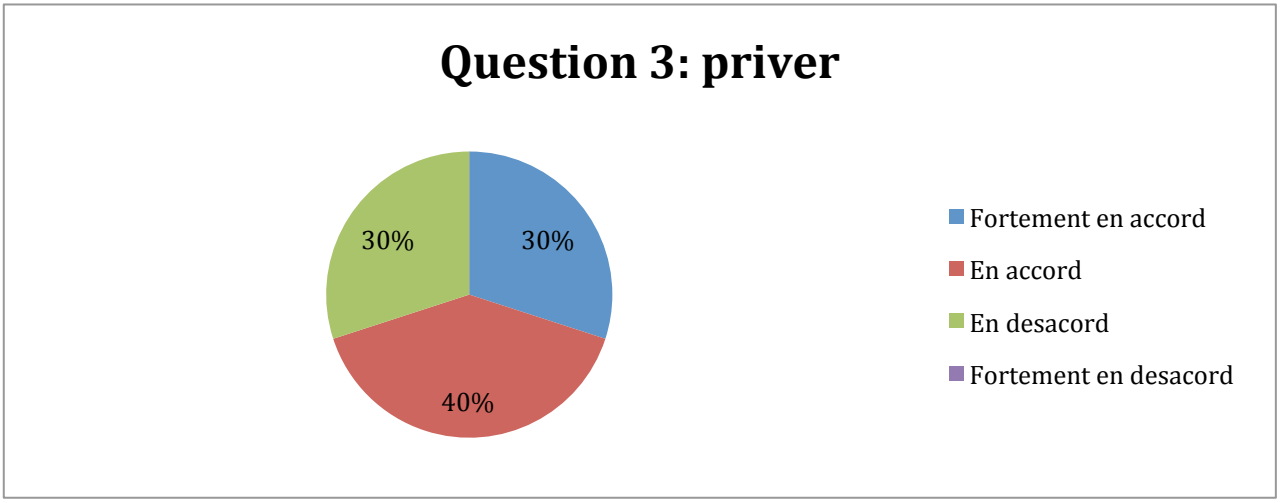
Question 2 : Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.

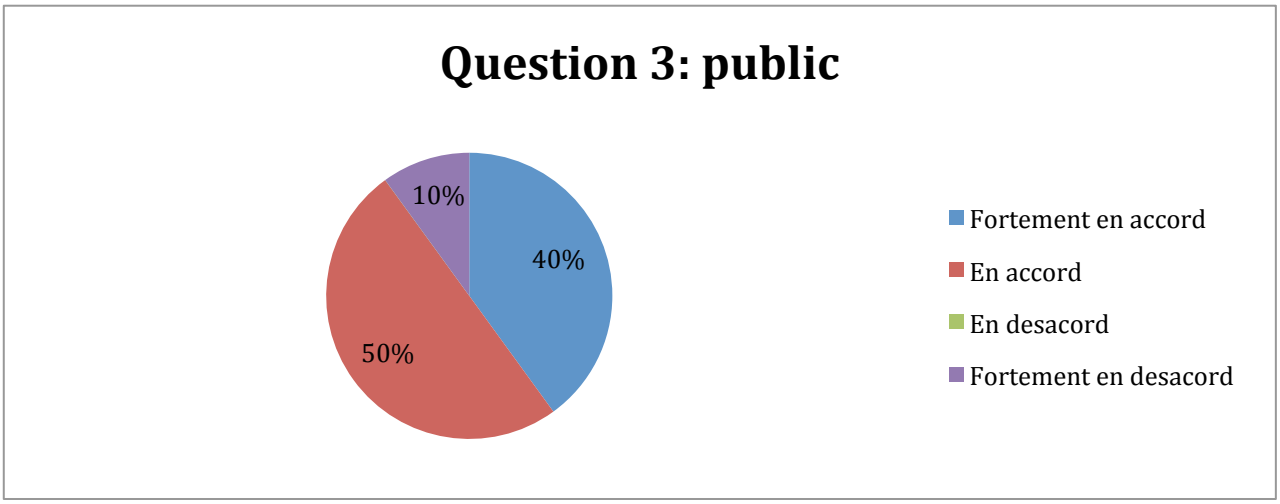




Au sien du système public 40% de la population pensent possédés un certain nombre de belles qualités, 30 % en accord, 20% en désaccord et 10% fortement en accord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 40% fortement en accord, 30% en accord, 10% en désaccord, et 20% fortement en désaccord.

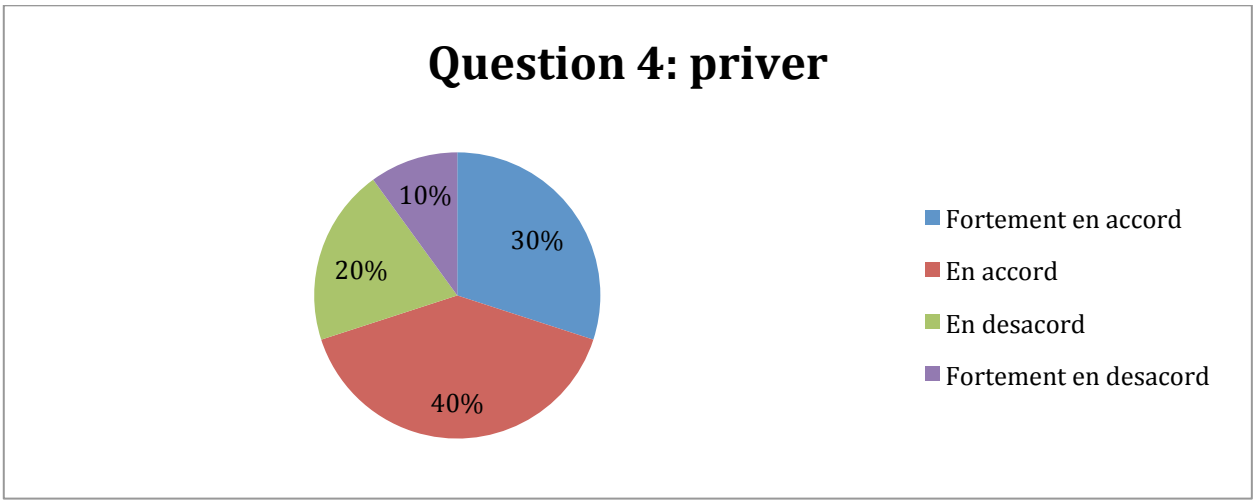
Question 3 : Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté

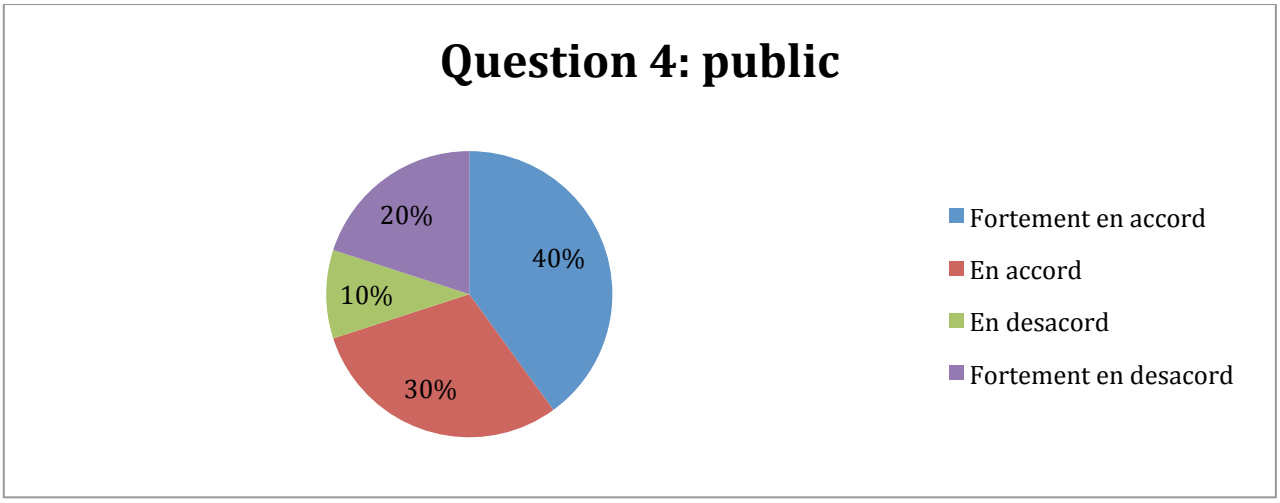




Au sien du système public 40% de la population se considèrent comme des ratés, 50 % en accord, et 10% fortement en accord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 40% en accord, 30% en désaccord, et 30% fortement en désaccord.

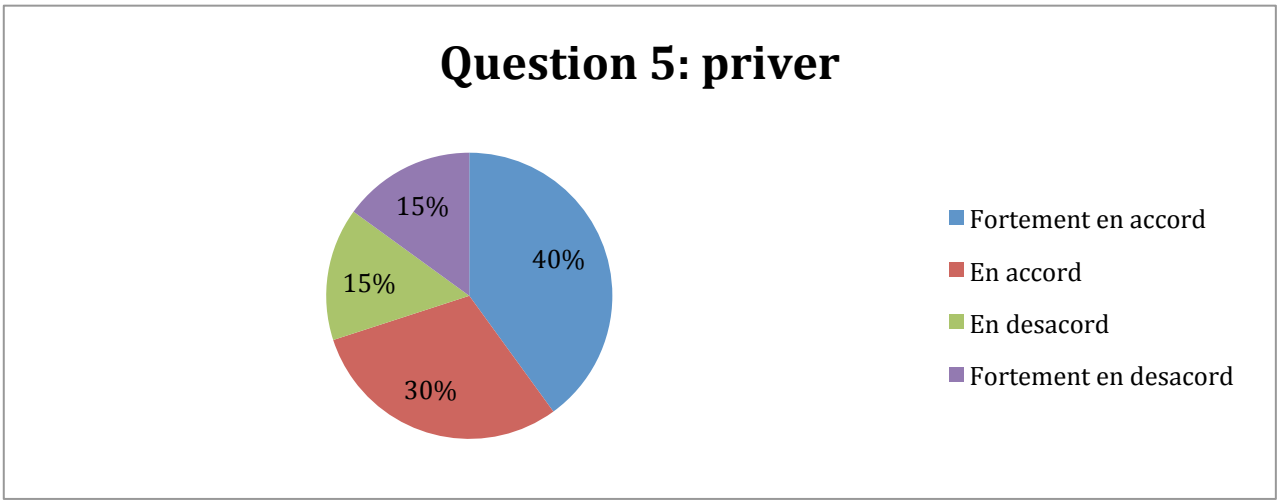
Question 4 : Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens

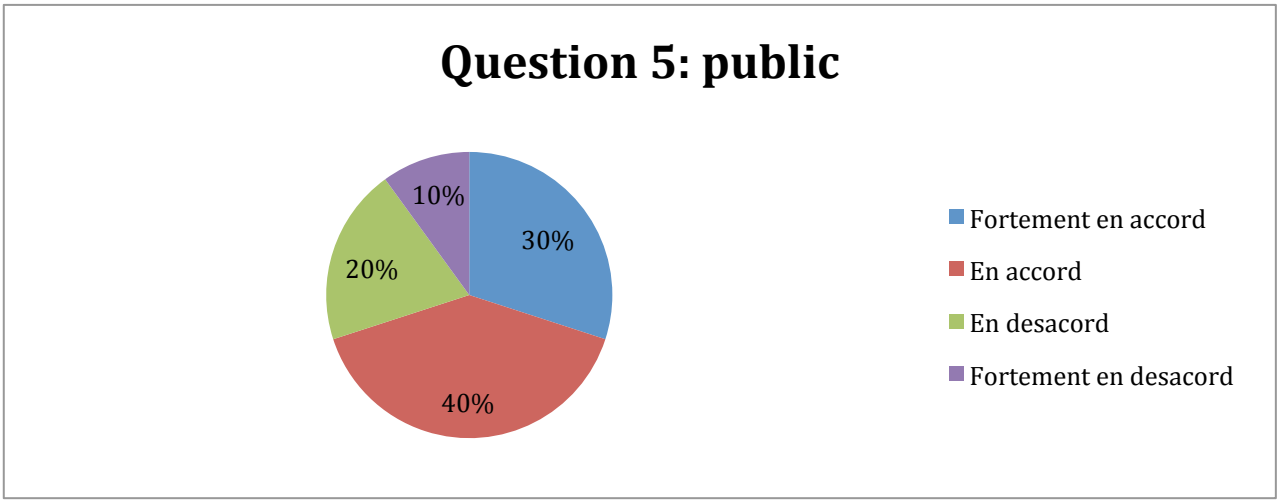




Au sien du système public 40% de la population pensent être capable de faires les choses aussi bien que la majorité des gens, 30 % en accord, 10% en désaccord et 20% fortement en accord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 40% en accord, 30% fortement en accord, 25% en désaccord, et 10% fortement en désaccord.

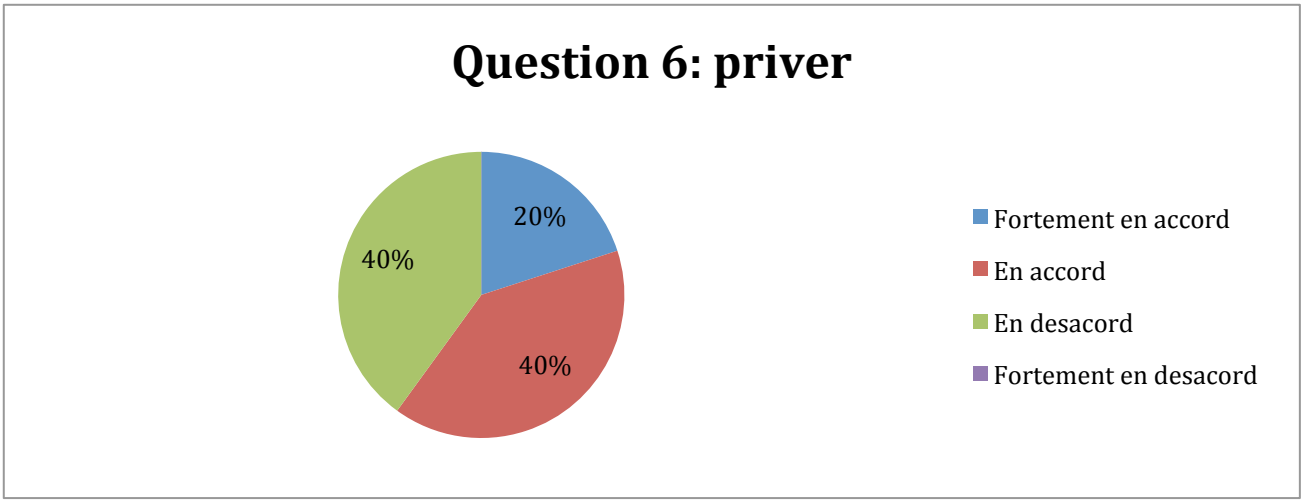
Question 5 : Je sens peu de raisons d'être fier de moi.

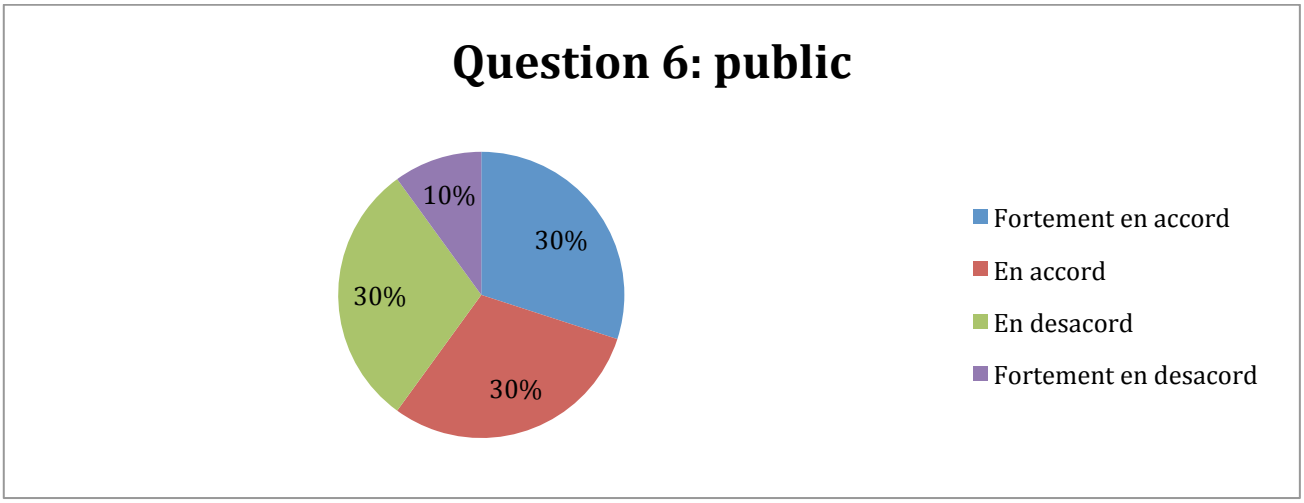




Au sien du système public 30% de la population ont peu de raisons d'être fière d'eux même, 40 % en accord, 20% en désaccord et 10% fortement en accord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 30% en accord, 40% fortement en accord, 15% en désaccord, et 15% fortement en désaccord.

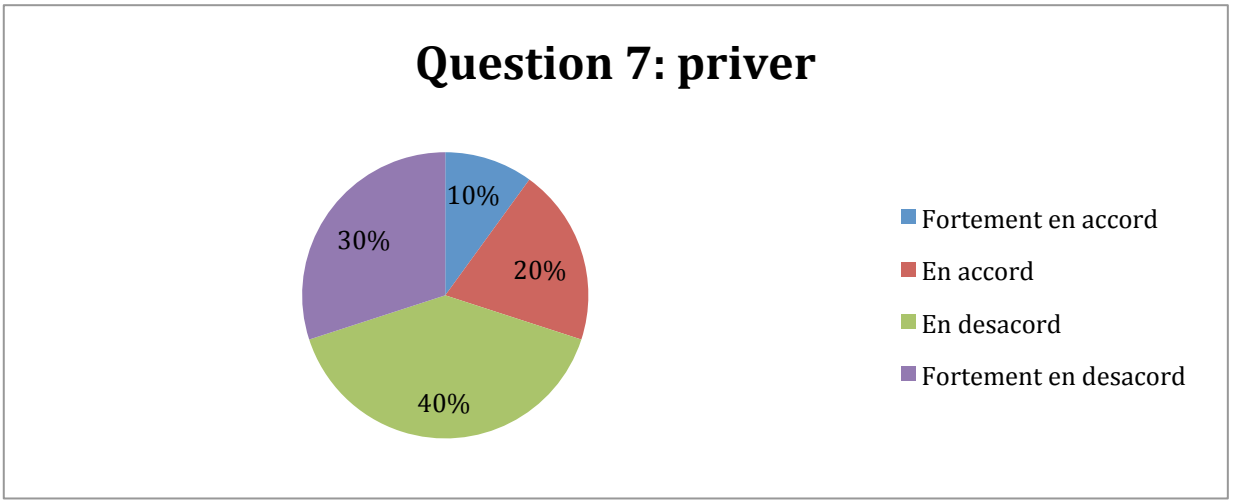
Question 6 : J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.

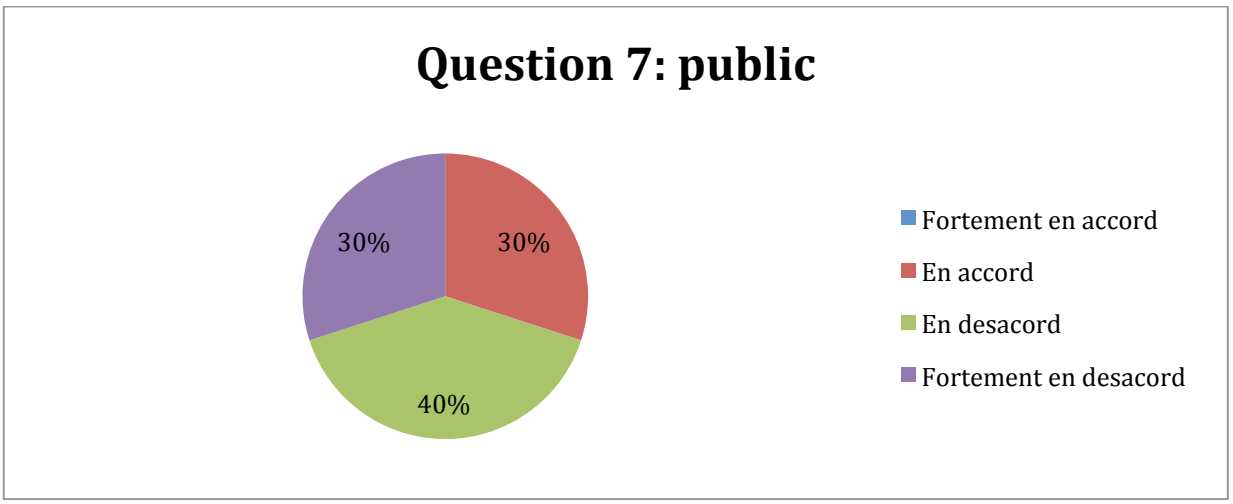




Au sien du système public 30% de la population ont une attitude positive vis-à-vis d'eux même, 30 % en accord, 30% en désaccord et 10% fortement en accord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 40% en accord, 20% fortement en accord, 40% en désaccord.

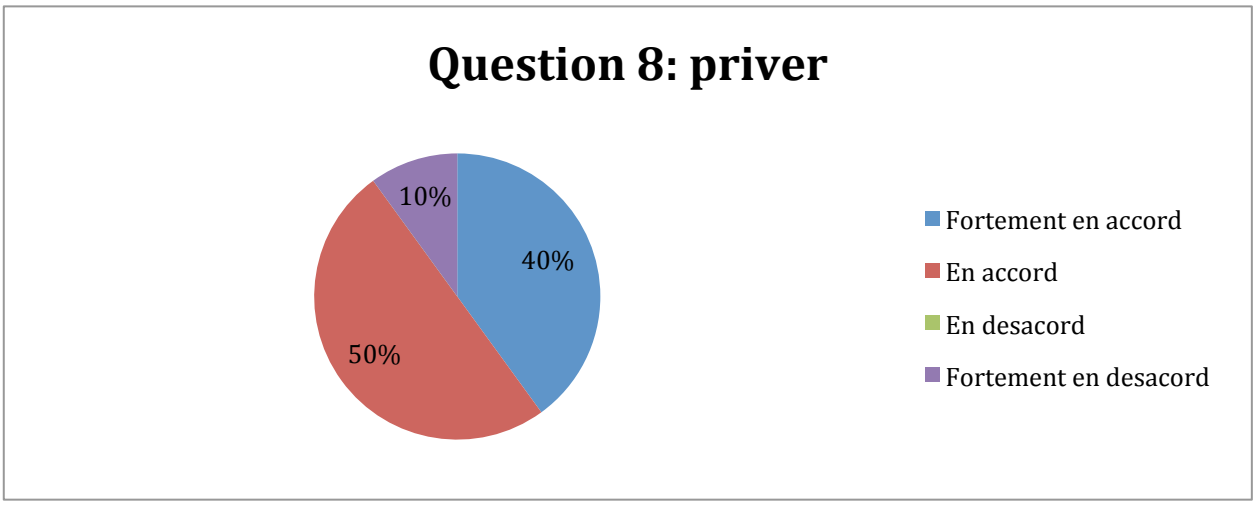
Question 7 : Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.

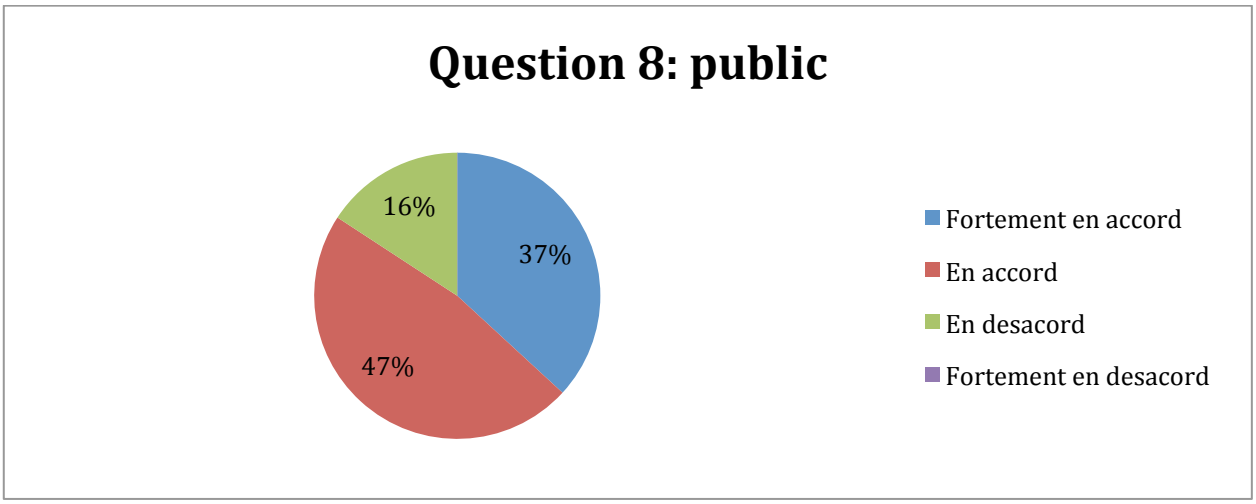




Au sien du système public 30% de la population sont satisfaits d'eux même, 40% en désaccord et 30% fortement en désaccord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 20% en accord, 10% fortement en accord, 40% en désaccord et 30% fortement en désaccord.

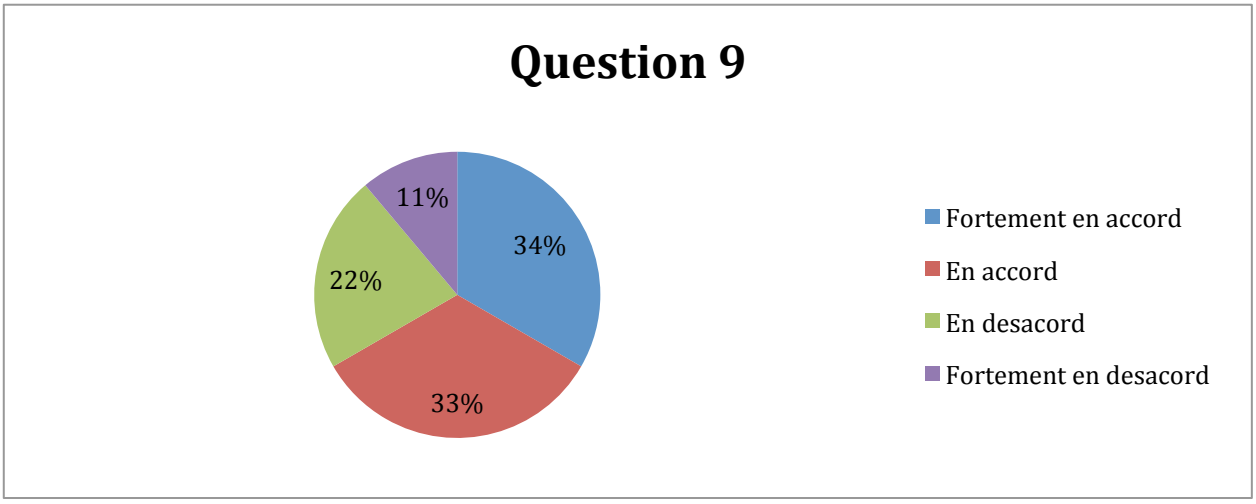
Question 8 : J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même

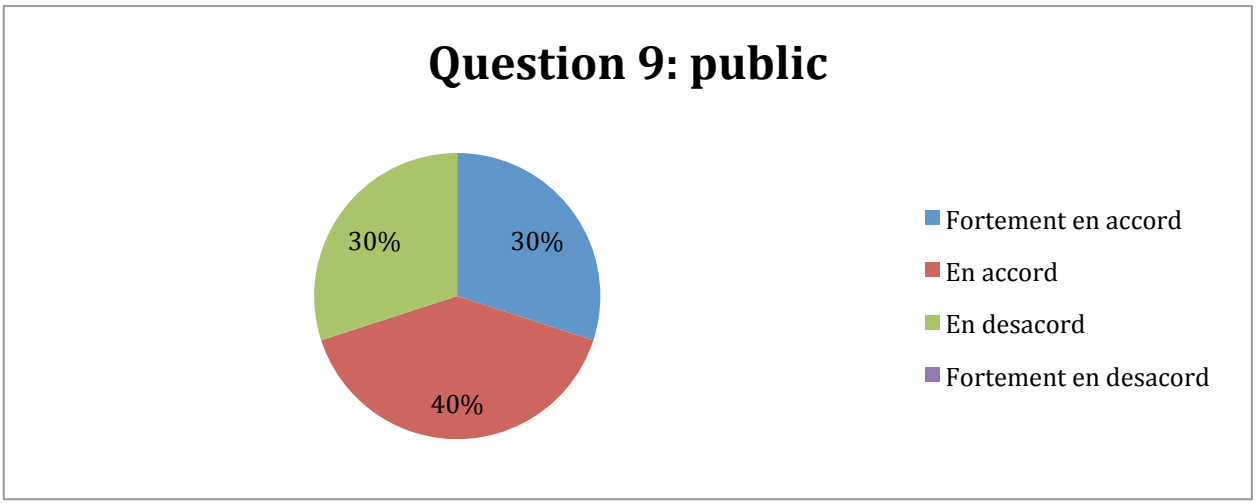




Au sien du système public 37% de la population aimeraient avoir plus de respect pour moi-même, 16% en désaccord et 47% fortement en accord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 50% en accord, 40% fortement en accord, et 10% fortement en désaccord.

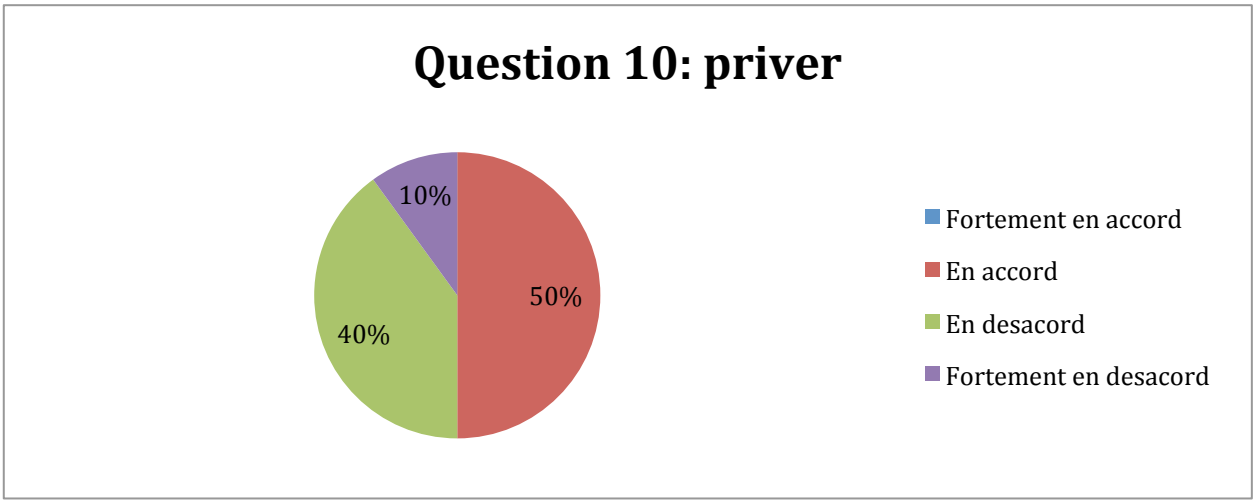
Question 9 : Parfois je me sens vraiment inutile.

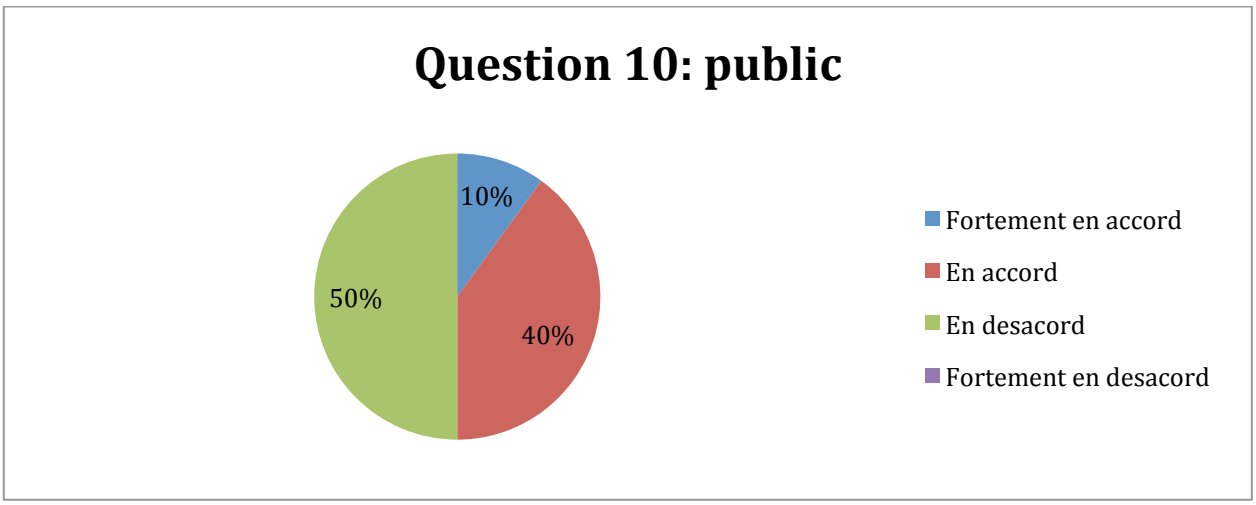




Au sien du système public 30% de la population sont en désaccord qu'ils se sentent Parfois vraiment inutile, 40% fortement en accord et 40% en accord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 33% en accord, 34% fortement en accord, 22% en désaccord et 11% fortement en désaccord.

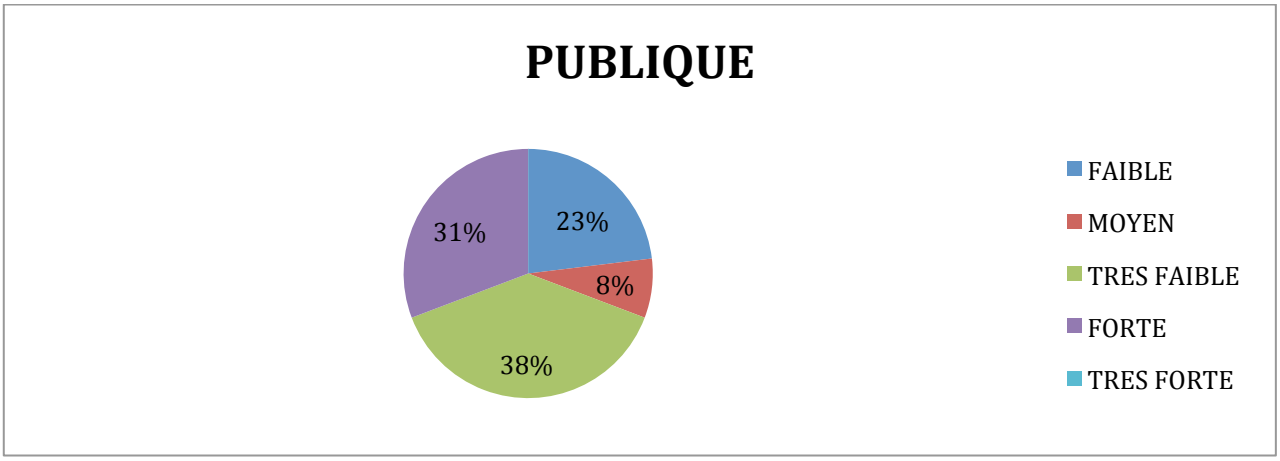
Question 10 : Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.

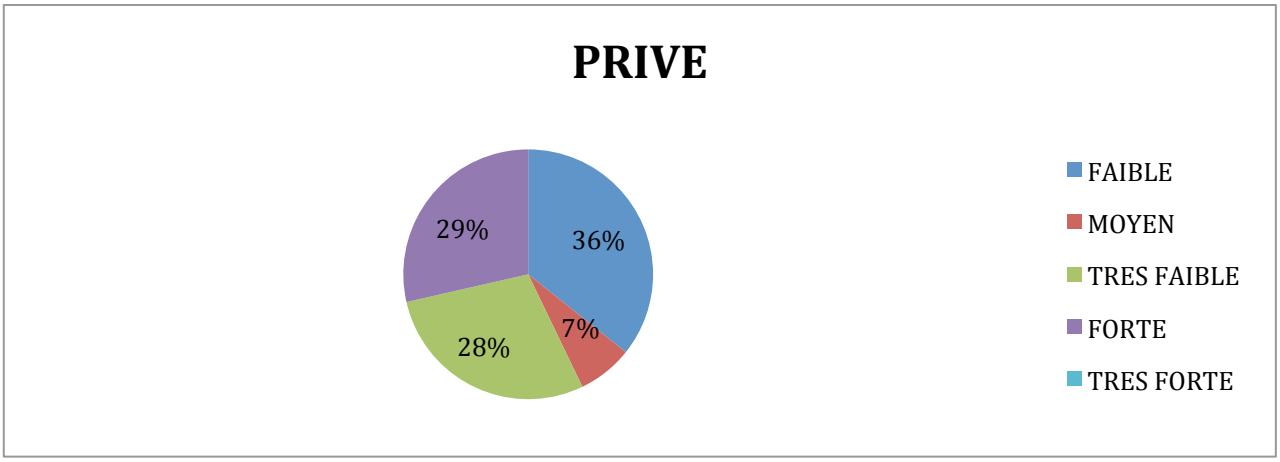




Au sien du système public 50% de la population sont en désaccord qu'ils leurs arrivent de penser que je suis un bon à rien, 10% fortement en accord et 40% en accord. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 50% en accord, 40% en désaccord et 10% fortement en désaccord.

La moyenne de l'estime de soi

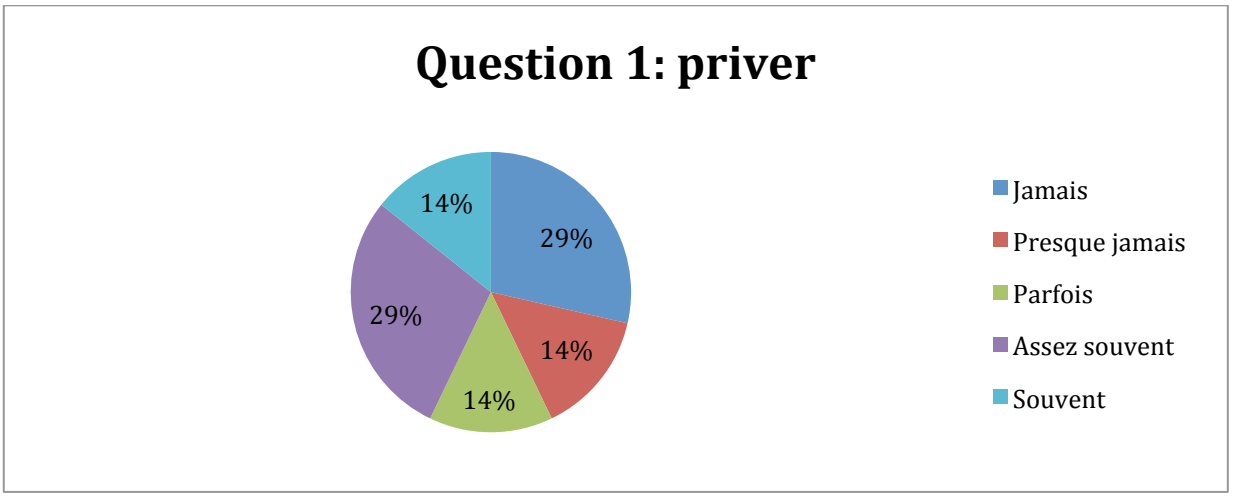


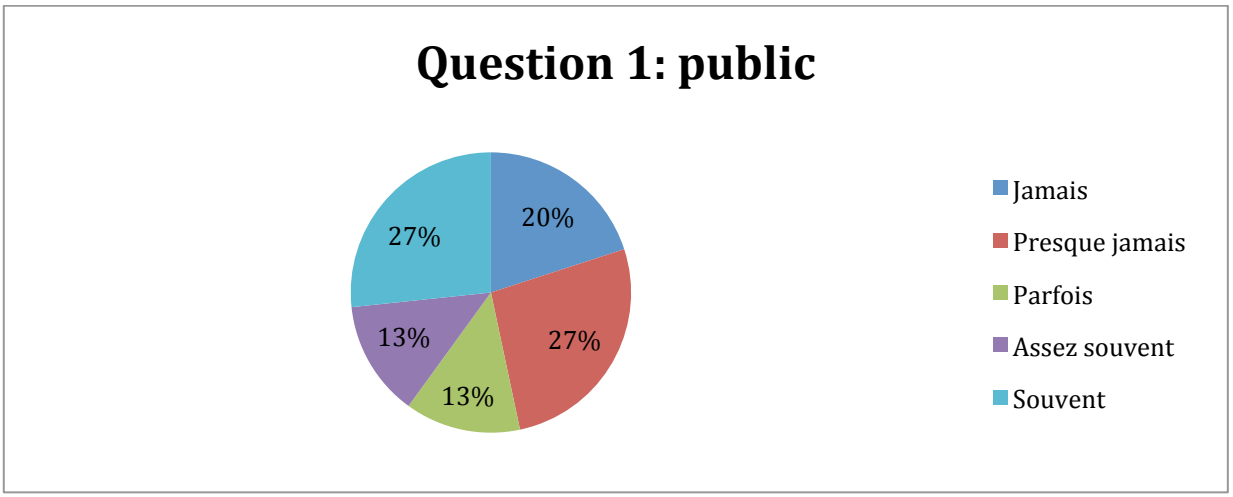


D'après les calcule des score recueillent le niveau de l'estime de soi chez la population interviewé dans le système priver est en moyenne subdivisés entre 29% forte, 28% très faible, 7% moyen et 36% faible. Tandis que le système public en moyenne est subdivisés entre 31% forte, 38% très faible, 8% moyen, et 23% faible.

Résultat du stress

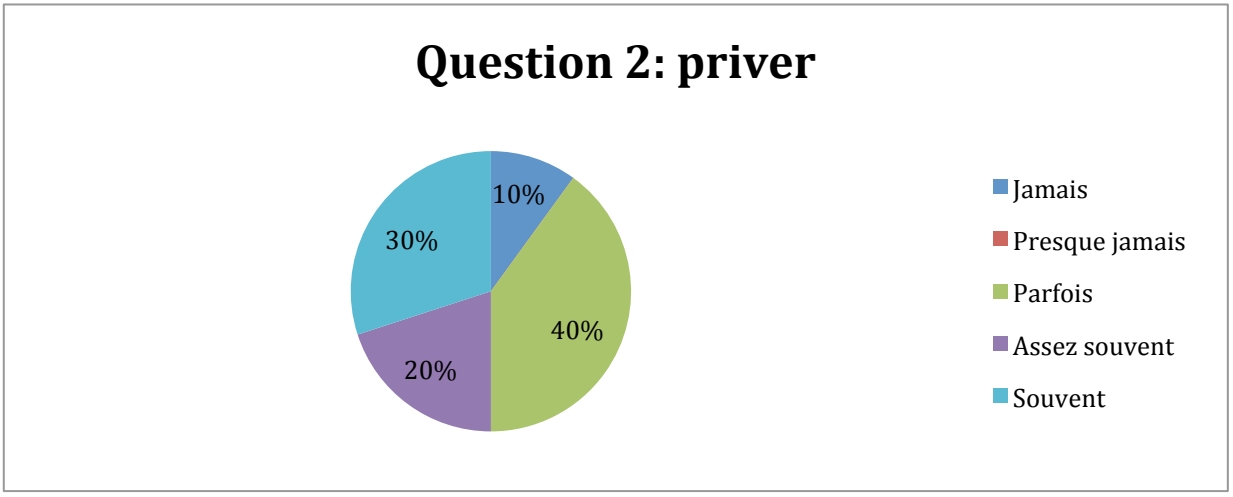
Question 1 : avez-vous affronté avec succès les petits problèmes et ennuies quotidiens ?

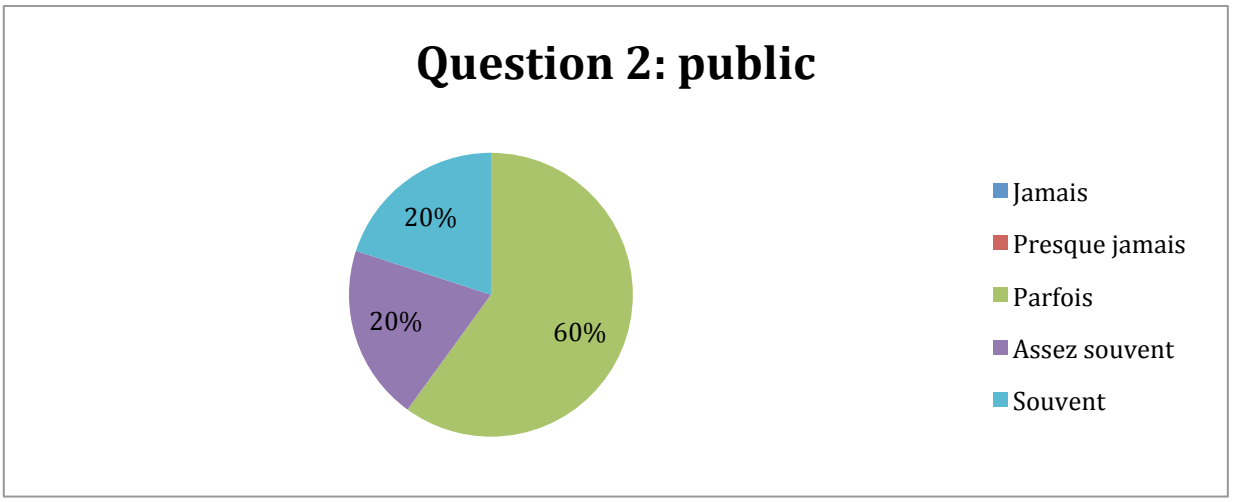




Au sien du système public 27% de la population presque jamais souvent a affrontes avec succes les petit problemes et les ennuis quotidiens, 13% assez souvent, 27%souvent, 13% parfois et 20% jamais. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 29% assez souvent et 14% presque jamais, 14% parfois, 14% souvent et 29% jamais.

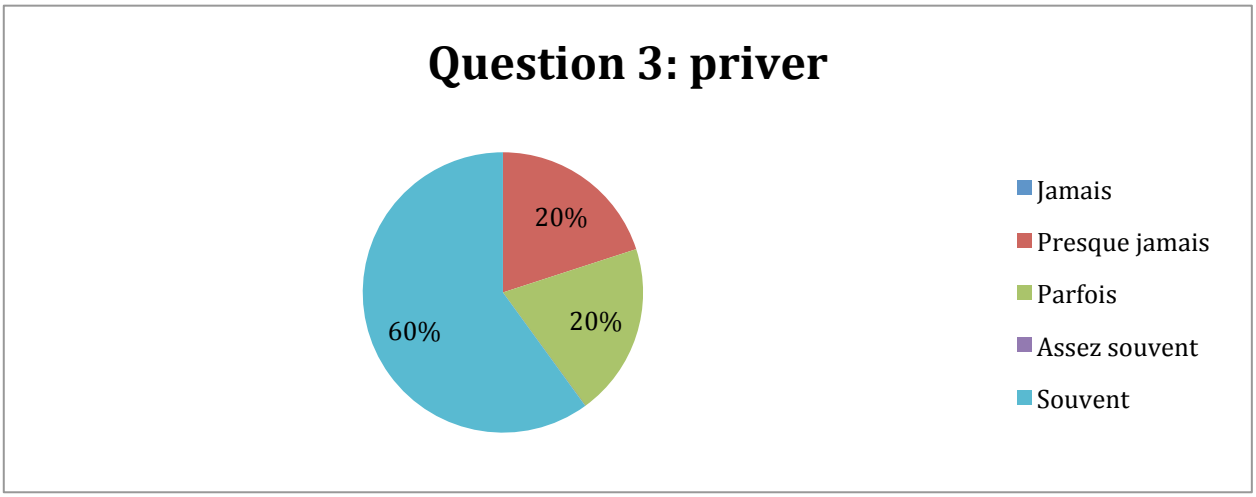
Question 2 : avez-vous senti que vous faisiez face efficacement aux changements importants qui survenaient dans votre vie ?

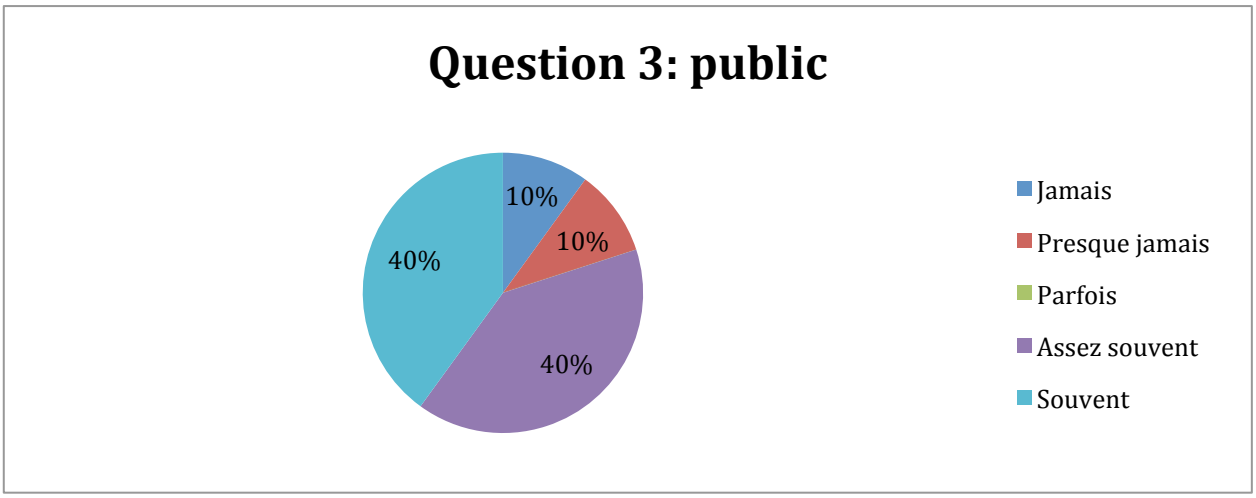




Au sien du système public 20% de la population souvent se sent qu'ils font face efficacement aux changements importants qui survenaient dans leur vie, 20% assez souvent, et 60% parfois. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 20% assez souvent, 10% jamais, 40% parfois et 30% souvent.

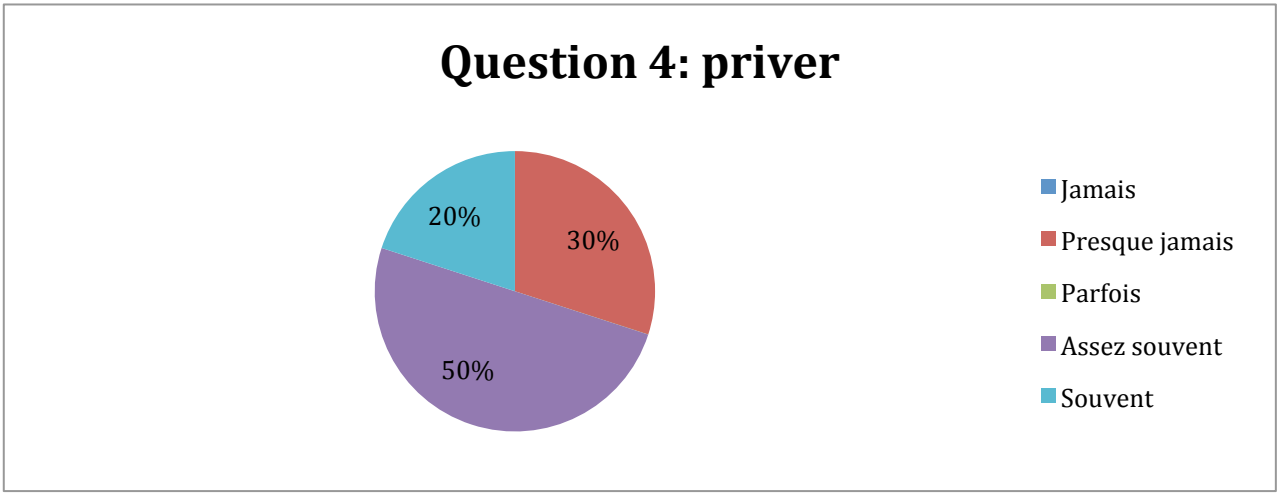
Question 3-vous êtes-vous senti(e) nerveux (se) ou stressé(e) ?

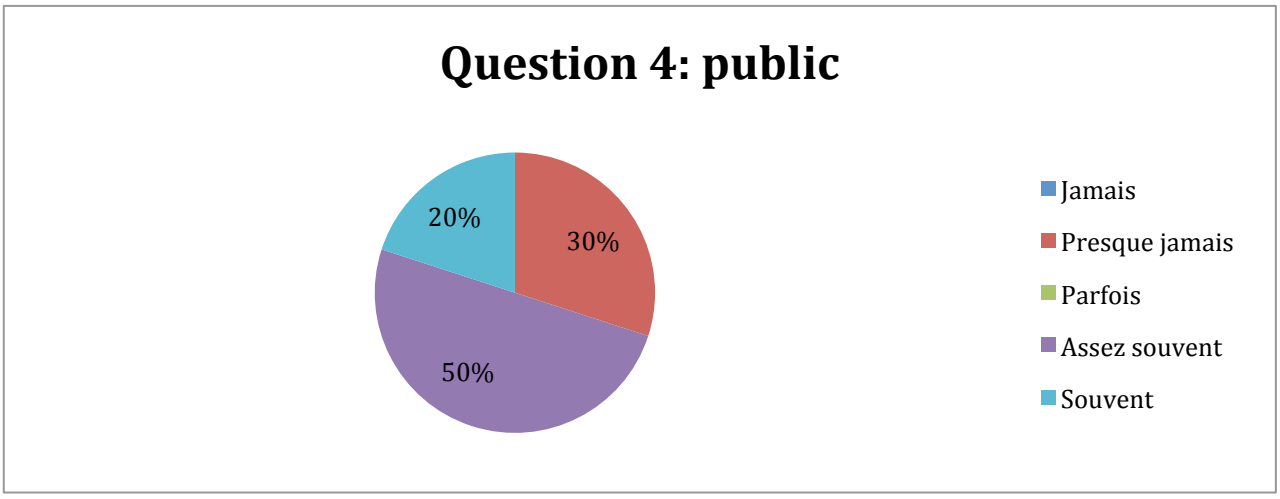




Au sien du système public 40% de la population se sentent souvent nerveux où stresse, 40% Presque jamais, 10% jamais et 10% presque jamais. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 60% souvent, 20% presque jamais et 20% parfois.

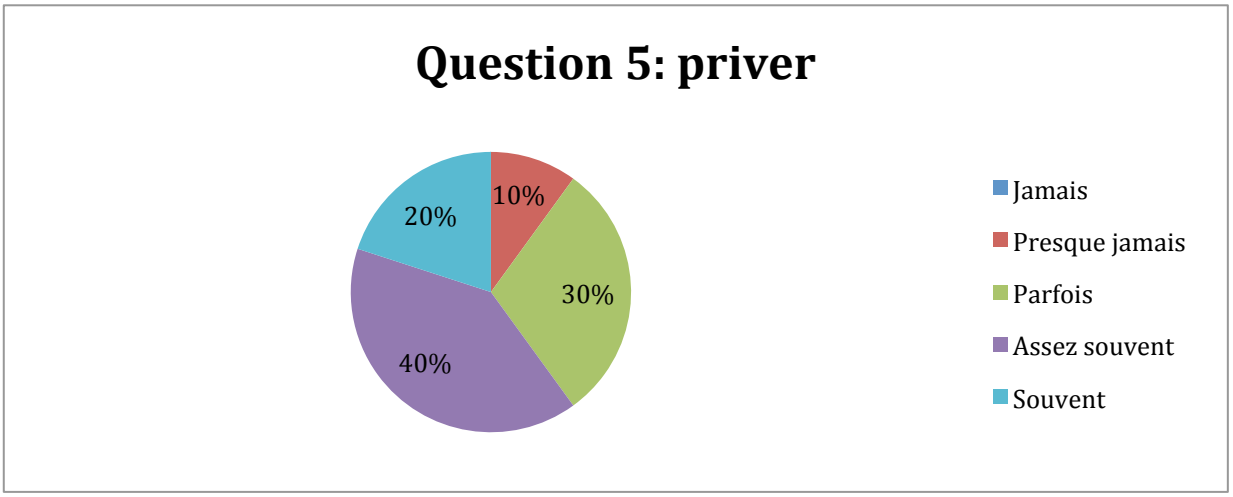
Question 4 : avez-vous été dérangé(e) par un événement inattendu ?

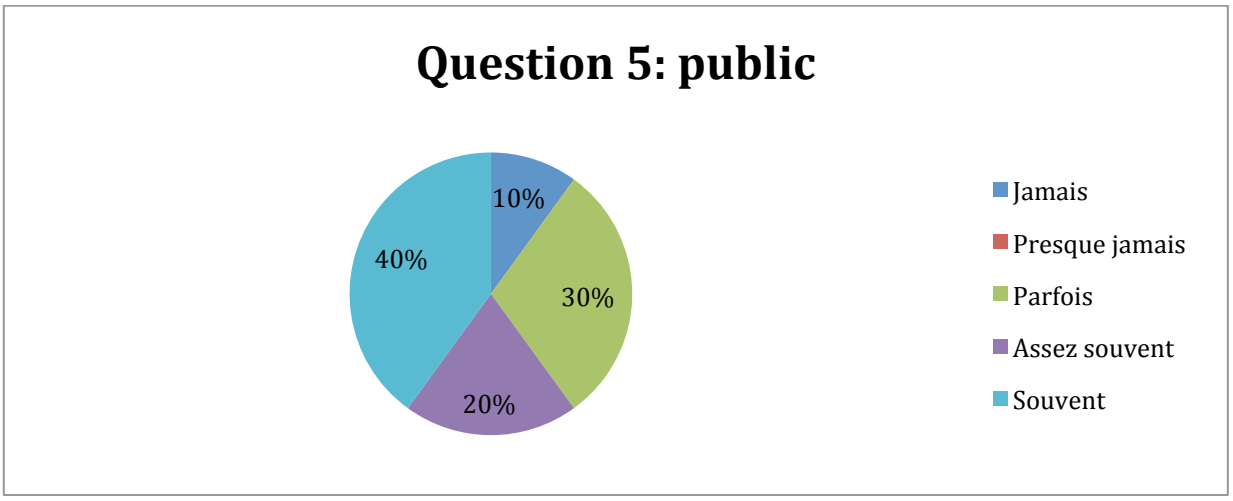




Au siens du système public 30% de la population presque jamais a été dérangés assez souvent par un événement inattendu, 50% assez souvent et 20% souvent. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 50% assez souvent, 30% presque jamais et 20% souvent.

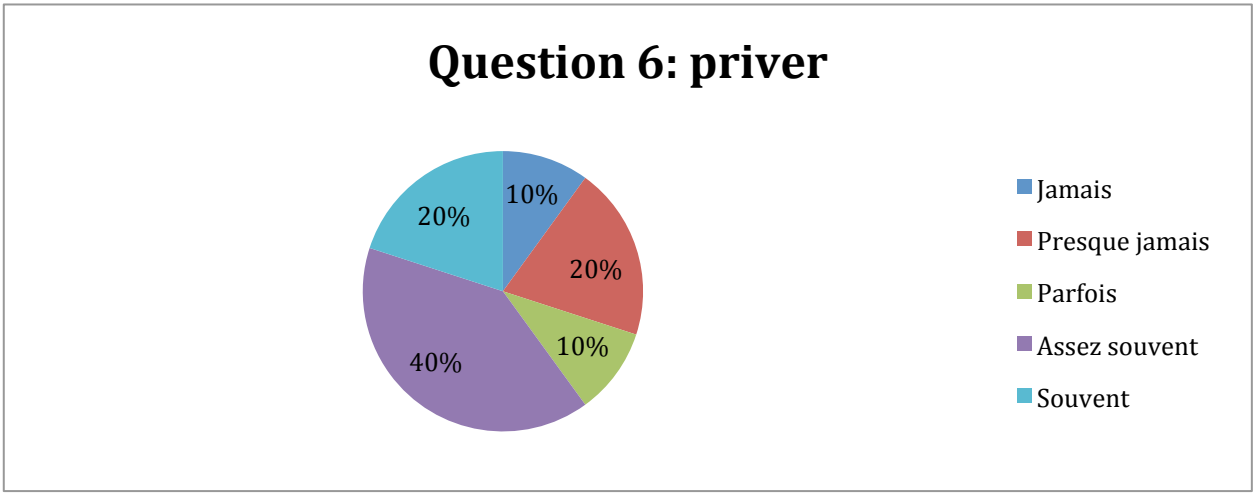
Question 5 : vous a t-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie ?

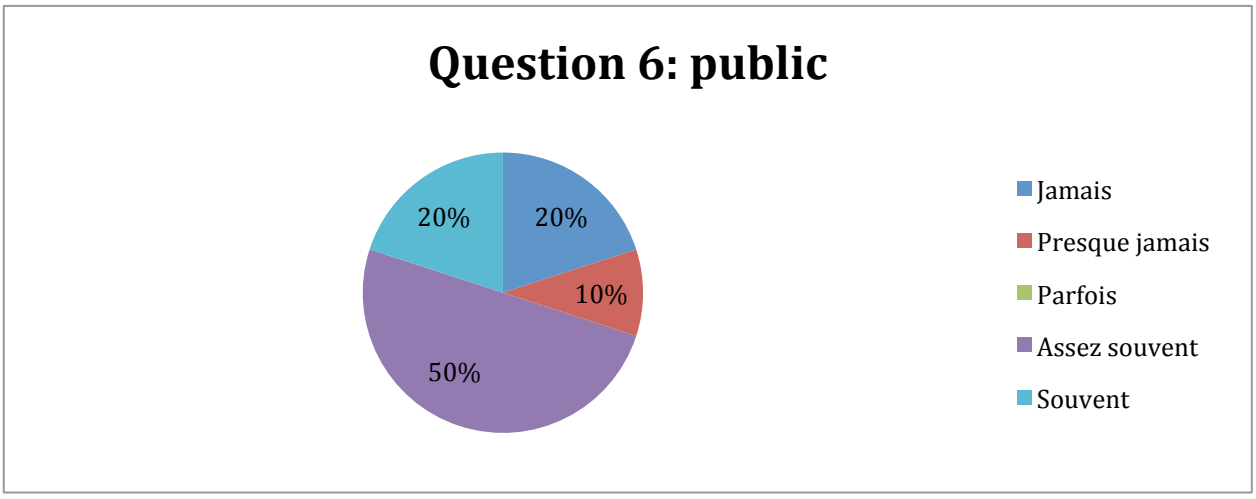




Au sien du système public 40% de la population souvent ils leurs sembles difficile de contrôler les choses importante dans leur vie, 20% assez souvent, 10% jamais et 30% parfois. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 40% assez souvent et 10% presque jamais, 30% parfois et 20% souvent.

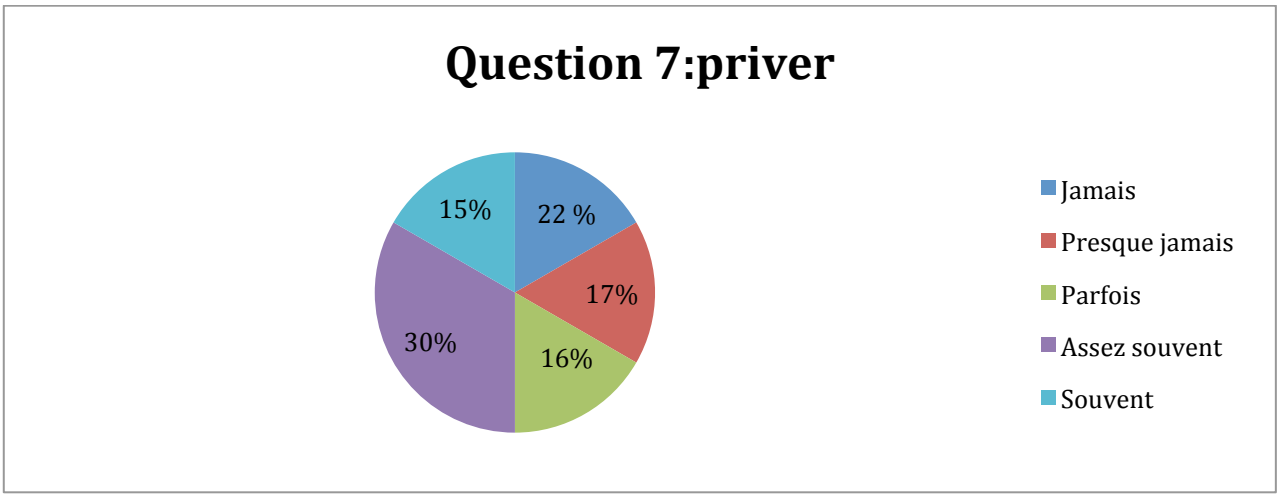
Question 6 : avez-vous senti(e) confiant(e) à prendre en mains vos problèmes personnels ?

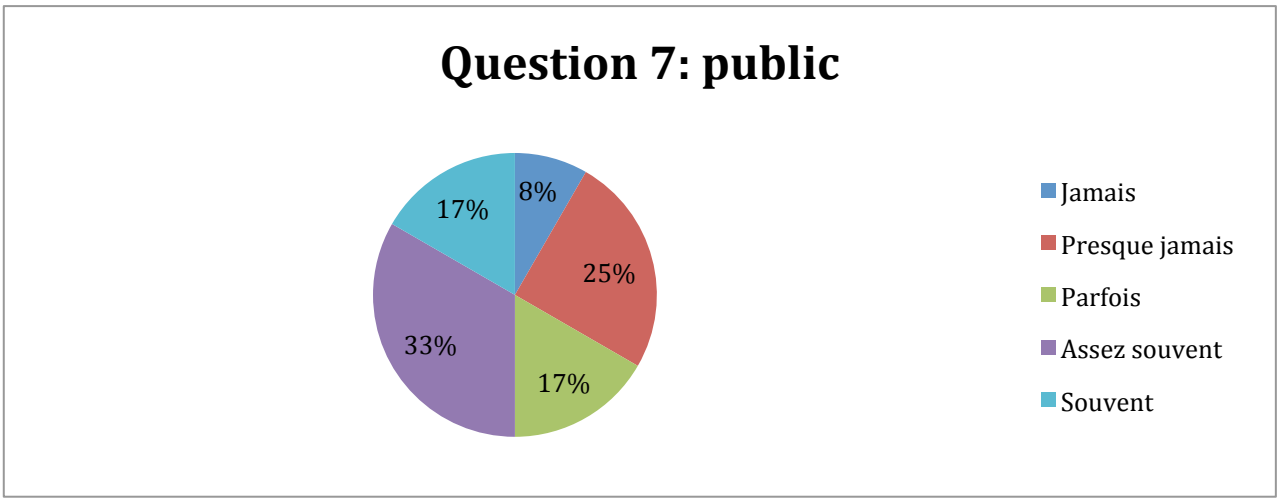




Au sien du système public 20% de la population se sent jamais confiante a prendre en main ses problèmes personnels, 10% presque jamais, 20% souvent et 50% assez souvent. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 10% jamais et 40% assez souvent et 20% presque jamais, 10% parfois et 20% souvent.

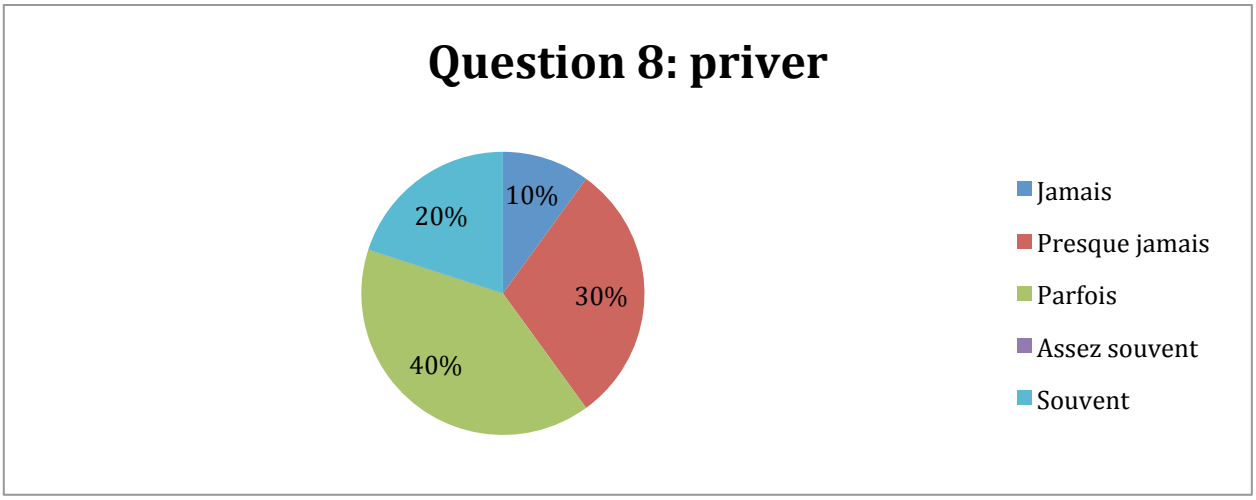
Question 7 : avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez ?

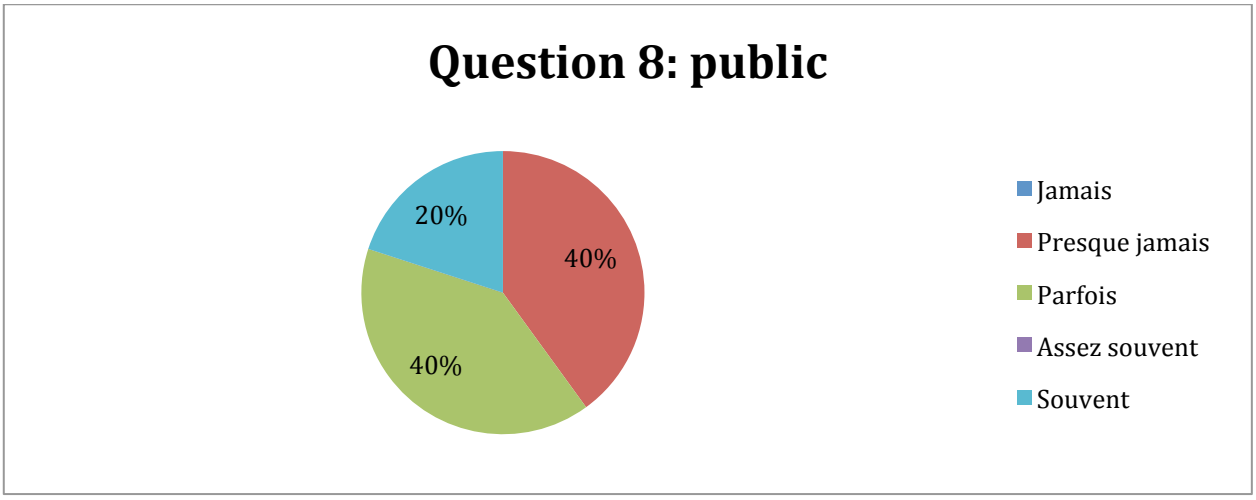




Au sien du système public 33% de la population sentent assez souvent que les choses allaient comme elles voulaient, 8% jamais, 17% parfois 25% presque jamais et 17% souvent. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 22 % jamais et 30% assez souvent et 17% presque jamais, 16% parfois et 15% souvent.

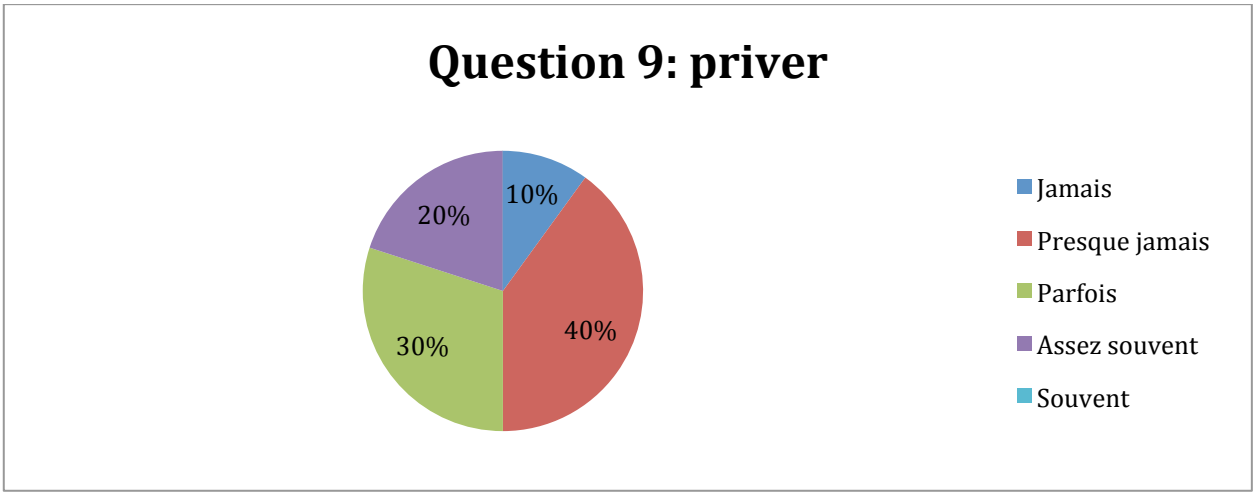
Question 8 : avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses que vous deviez faire ?

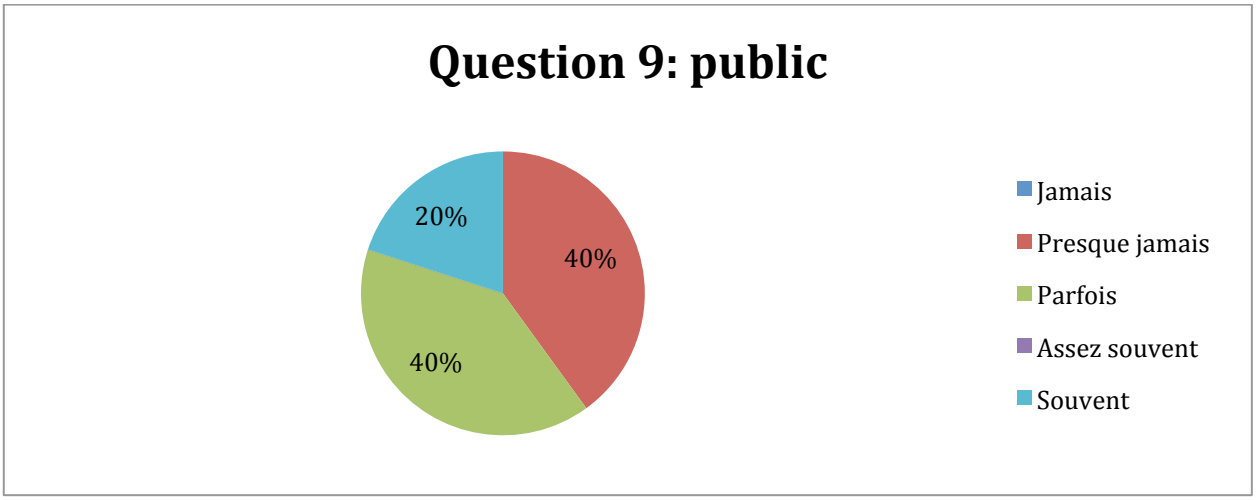




Au sien du système public 20% de la population souvent pensent qu'ils ne pourront pas assumer toutes les choses qu'ils devront faire, 40% presque jamais et 40% parfois. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 10% jamais et 20% souvent et 30% presque jamais et 40% parfois.

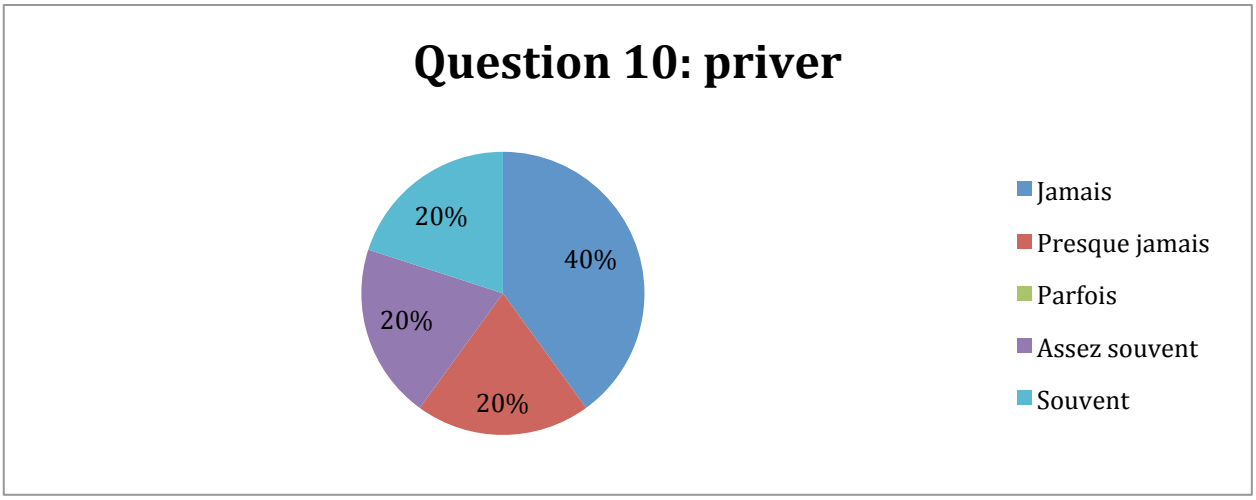
Question 9 : avez-vous été capable de maitriser votre énervement ?

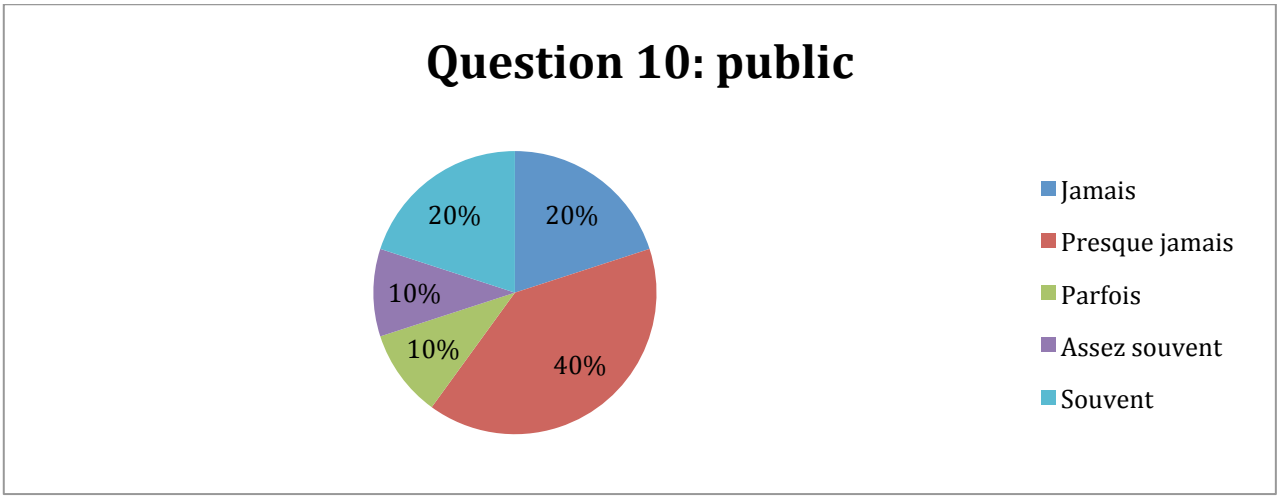




Au siens du système public 20% de la population souvent a été capable de métriser sont énervement assez souvent, 40%presque jamais et 40% parfois. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 10% jamais et 20% assez souvent et 40% presque jamais et 30% parfois.

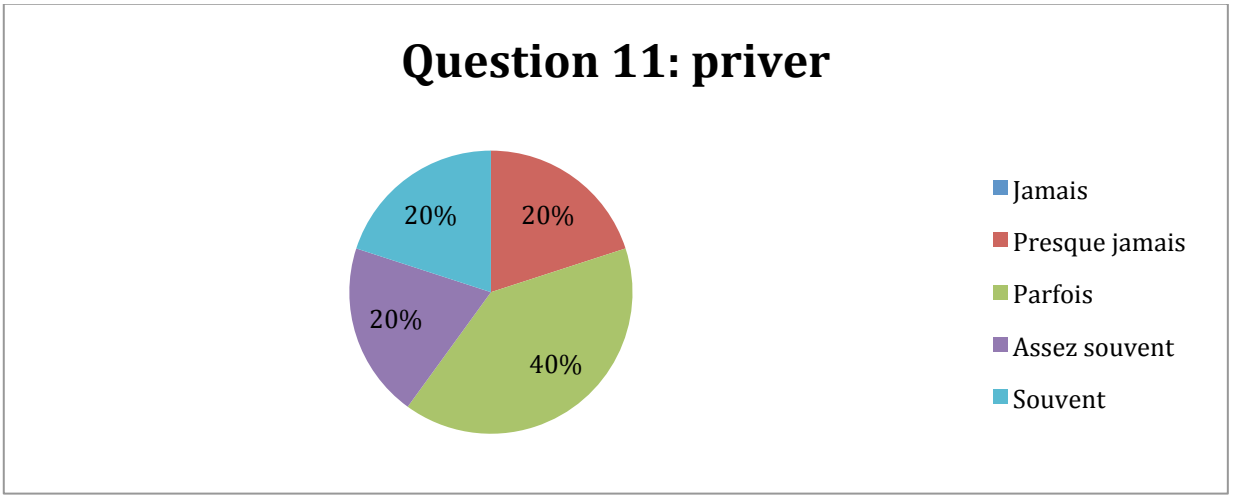
Question 10 : avez-vous senti que vous dominer la situation ?

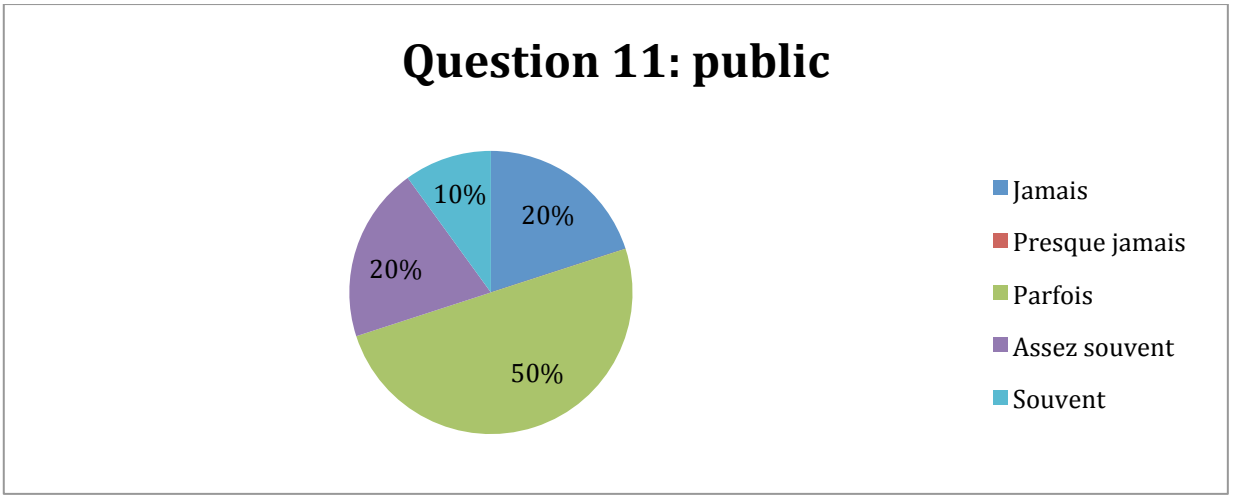




Au siens du système public 20% de la population jamais sentent qu'elle domine la situation assez souvent, 10% uniquement parfois et 10% assez souvent et 20% souvent et 40%presque jamais. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 20%souvent, 40% jamais et 20% assez souvent et 20% presque jamais.

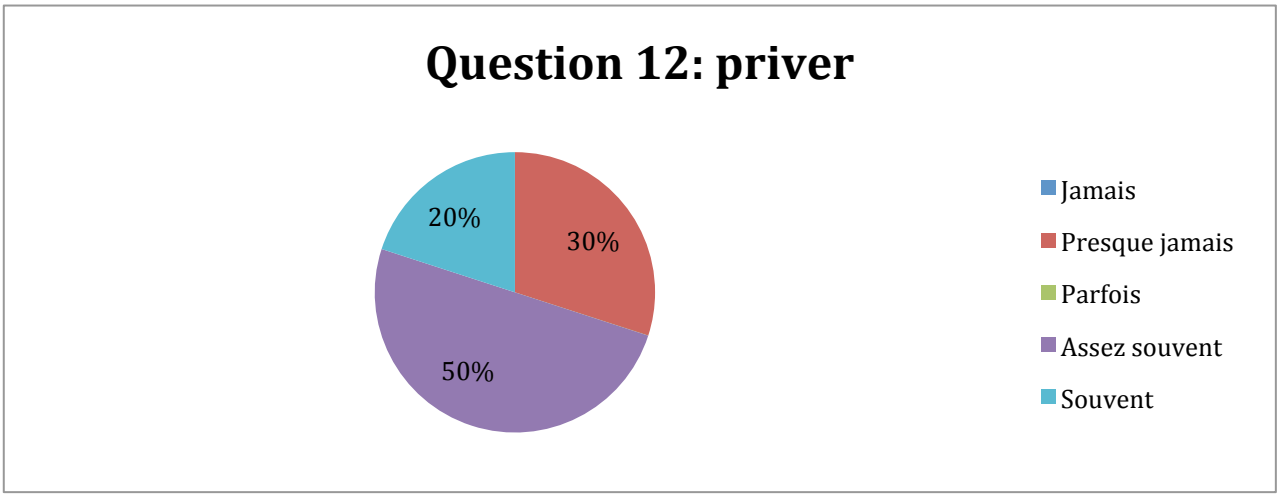
Question 11 : vous êtes vous senti(e) irrité(e) parce que les événements échappaient à votre contrôle ?

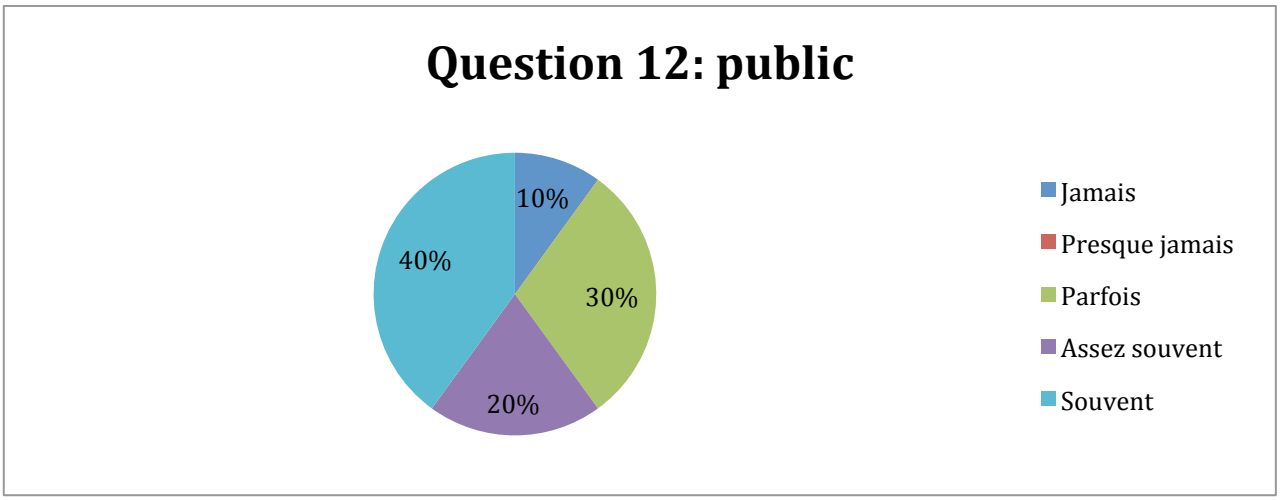




Au siens du système public 20% de la population jamais se sentent parfois irrité parce que les événements échappaient a leur contrôle, 50% uniquement parfois et 20% assez souvent et 10% souvent. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 20%souvent, 40% parfois et 20% assez souvent et 20% presque jamais.

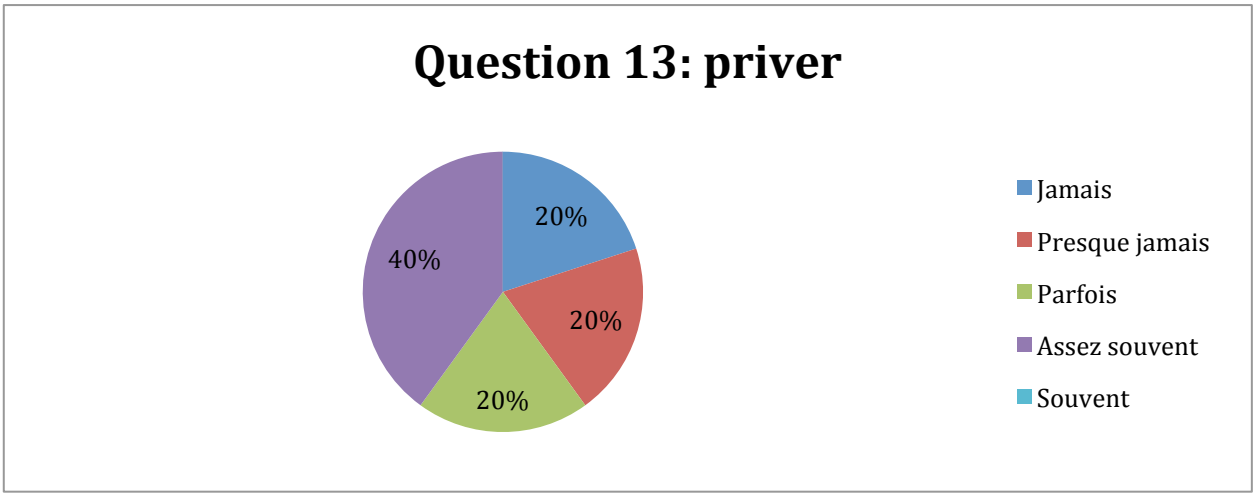
Question 12 : vous êtes vous surpris(e) à penser à des choses que vous deviez mener à bien ?

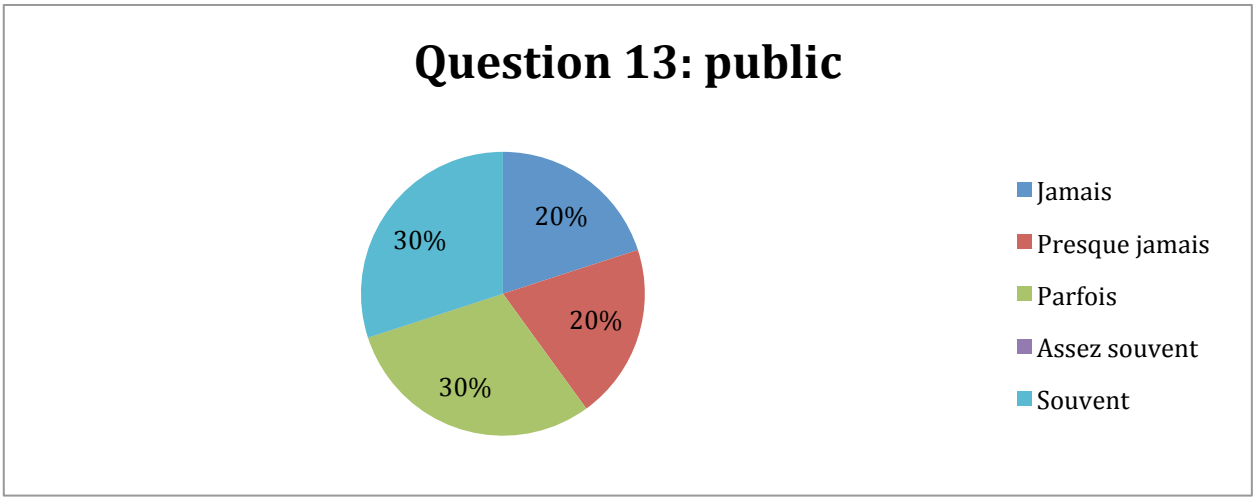




Au sien du système public 40% de la population souvent étaient surprises de penser à des choses qu'il devront mener a bien, 10% jamais, 20% assez souvent et 30% parfois. Tandis que dans le système priver est subdivisé comme suite : 20% souvent, 50% assez souvent et 30% presque jamais.

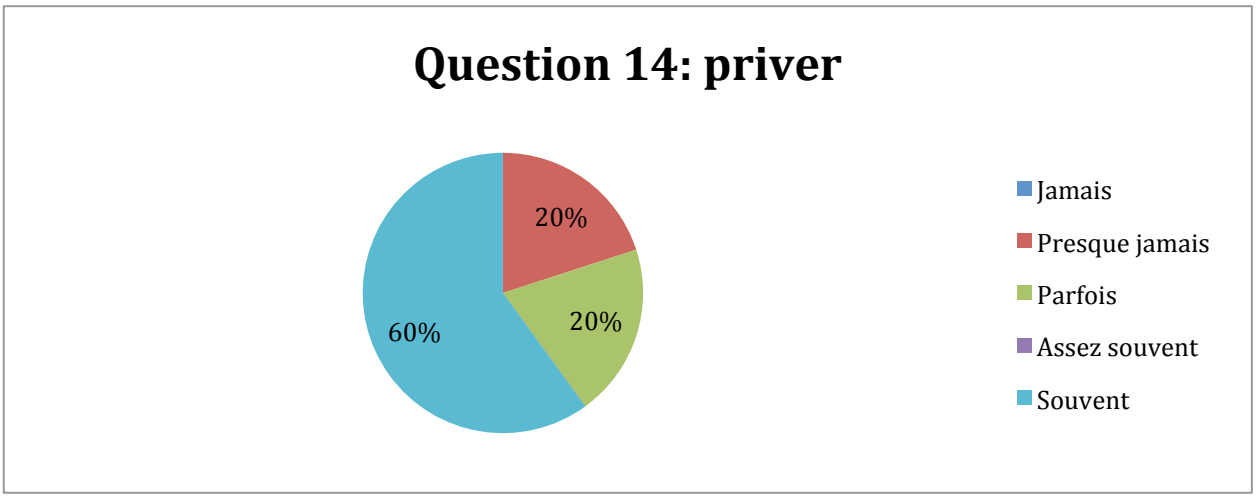
Question 13 : avez-vous été capable de contrôler la façon dont vous passiez votre temps ?

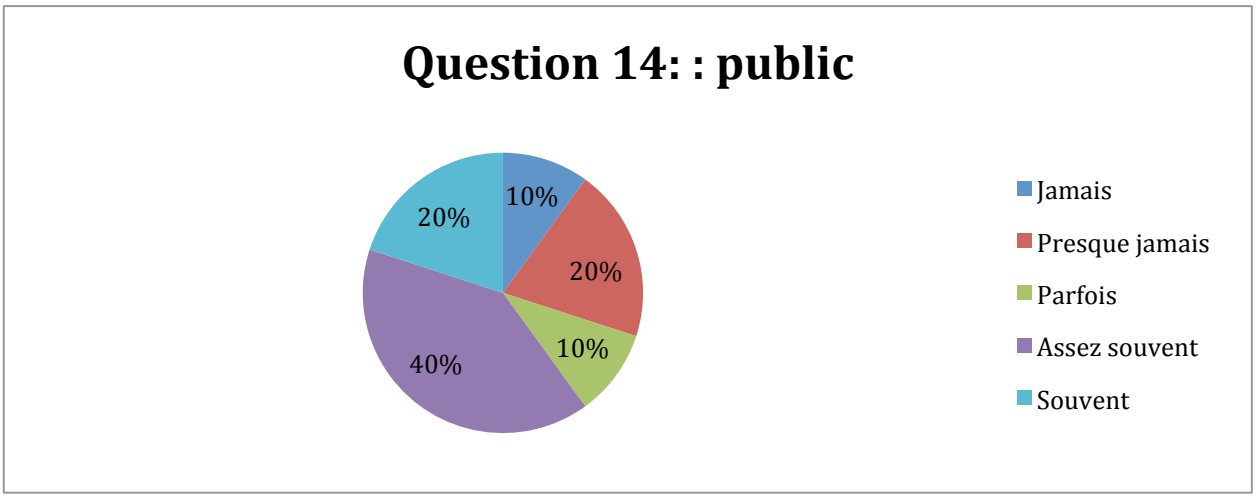




Au sien du système priver 40% de la population ne trouvent, presque jamais qu'elles était capable de contrôler la façon dont elles passent sont temps, 30% uniquement parfois et 20% assez souvent et 10% souvent. Tandis que dans le système public est subdivisé comme suite : 20% assez souvent, 40% parfois et 40% presque jamais.

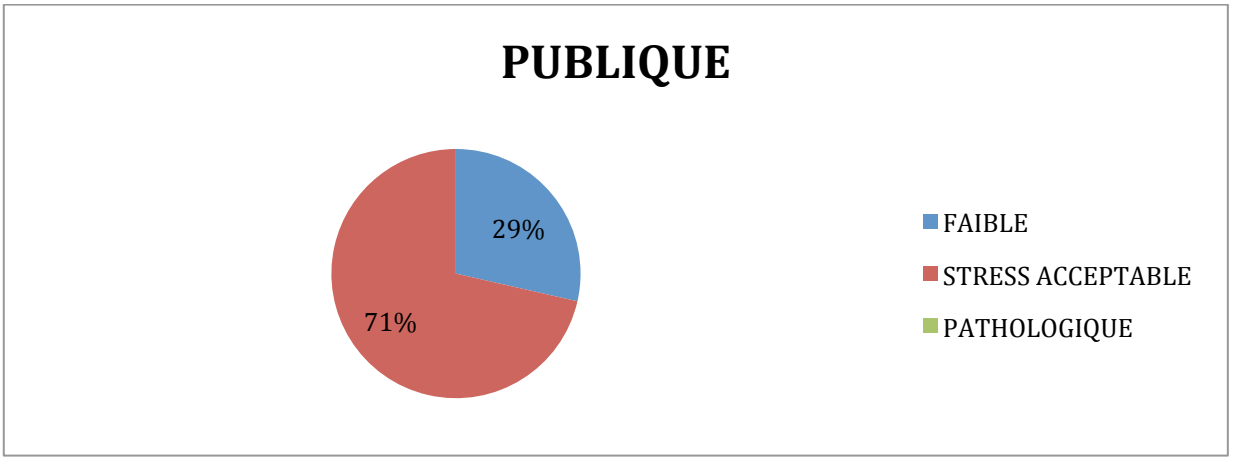
Question 14 : avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les contrôler ?

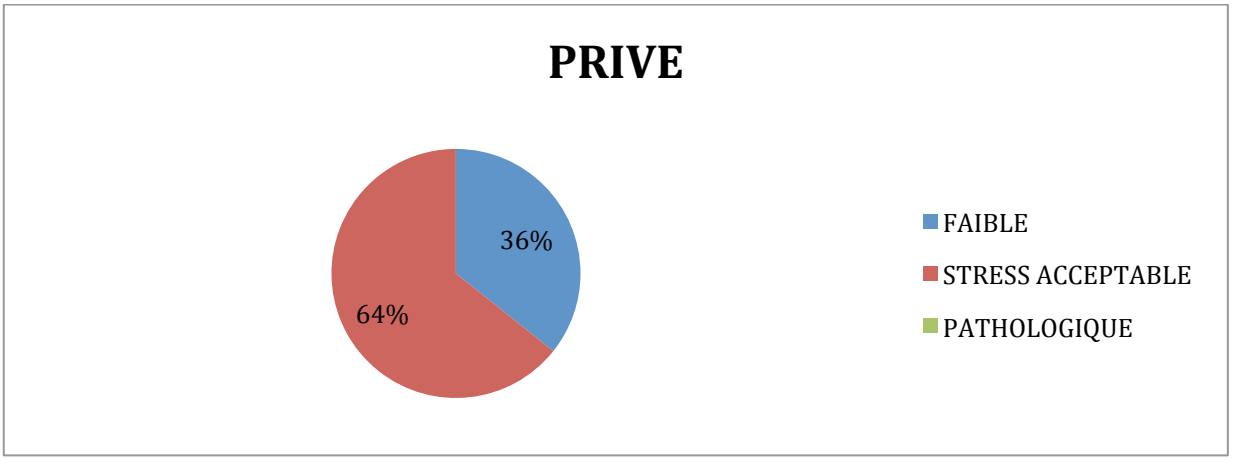




Au sien du système priver 20% de la population ne trouvent presque jamais que les difficultés a s'accumulaient a un tel point qu'ils ne peuvent plus les contrôler, 20% uniquement parfois et 60% souvent. Tandis que dans le système public est subdivisé comme suite : 60% assez souvent, 10% parfois ,20% presque jamais et 20% souvent.

La moyenne du stress :





D'après les calcules des scores recueillent le niveau de stress perçu chez la population interviewé est en moyen est entre 25 et 49 ce qui représente un niveau de stresse acceptable pour une marge de 64% de la population au siens du système priver, tandis que 36% de cette dernière représente un stress faible. En se qui concerne le système public, 71% de la population interviewé reflètes un taux de stress acceptable, et 29% représente un score inferieure à 25 ce qui signifie un niveau de stress faible

Résultats système publique

sujets	Sexe	Teste d'estime de soi de Rosenberg		Score Test de stress perçu de Cohen	
		Score	Interprétation	Score	Interprétation
1	Femme	25	Très faible	26	Stress acceptable
2	Femme	35	Forte	23	Faible
3	Femme	37	Forte	24	Faible
4	Femme	24	Très faible	40	Stress acceptable
5	Femme	36	forte	22	Faible
6	Femme	26	Faible	29	Stress acceptable
7	Femme	29	Faible	26	Stress acceptable
8	Homme	21	Très faible	33	Stress acceptable
9	Homme	20	Très faible	30	Stress acceptable
10	Homme	31	Faible	27	Stress acceptable
11	Femme	22	Très faible	29	Stress acceptable
12	Homme	39	Forte	19	Faible
13	Femme	33	Moyen	27	Stress acceptable
14	Femme	25	Très faible	30	Stress acceptable

Résultats du système priver :

sujets	Sexe	Teste d'estime de soi de Rosenberg		Score Test de stress perçu de Cohen	
		Score	Interprétation	Score	Interprétation
1	Homme	24	Très faible	32	Stress acceptable
2	Homme	23	Très faible	33	Stress acceptable
3	Femme	27	Faible	26	Stress acceptable
4	Femme	30	Faible	27	Stress acceptable
5	Homme	21	Très faible	42	Stress acceptable
6	Femme	27	Faible	37	Stress acceptable
7	Femme	37	Forte	23	Faible
8	Homme	35	Forte	25	Faible
9	Femme	38	Forte	22	Faible
10	Femme	36	Forte	24	Faible
11	Femme	25	Très faible	26	Stress acceptable
12	Femme	29	Faible	28	Stress acceptable
13	Femme	26	Faible	38	Stress acceptable
14	Homme	33	Moyen	19	Faible

Analyse et discussion :

Dans le cadre de notre travail de recherche, une analyse global des résultats obtenu a été menée, nos résultat ont été subdivises en 2 grandes partie dont les données recueillaient suite au questionnaire de l'estime de soi de Rosenberg qui se base sur 10 questions qui permet de définir le niveau de l'estime de soi chez les sujet, pour le test de stress perçu de Cohen le score est calculer sur une échelle de 14 questions.

Notre étude a évalué l'impacte du stress sur l'estime de soi chez les étudiant en baccalauréat dans système publique versus système priver. Suite au travail de recherche que nous avons mené a montrée que pour l'échelle d'estime de soi de Rosenberg ; que D'après les calcule des score recueillent, le niveau de l'estime de soi chez la population dans le système priver est en moyenne subdivisés entre 29% forte, 7% moyen, 36% faible et 28% très faible. Tandis que le système public en moyenne est subdivisés entre 31% forte, 38% très faible, 8% moyen, et 23% faible. Et en ce qui concernes le questionnaire de stress perçu de Cohen, les calcules des scores recueillent montre que le niveau de stress perçu chez la population interviewé est en moyen est entre 25 et 49 ce qui représente un niveau de stresse acceptable pour une marge de 64% de la population au sien du système priver, tandis que 36% de cette dernière représente un stress faible. En se qui concerne le système public, 71% de la population interviewé reflètes un taux de stress acceptable, et 29% représente un score inferieure à 25 ce qui signifie un niveau de stress faibles.

Suite au tableau, aux graphiques et aux études de cas, nous pouvons de déduire qu'il n'a pas de différences significatives entre les deux systèmes, et que les moyennes des deux systèmes restes proches. Plus précisément, les sujets retrouver avec un score de stress acceptable, sont les même que ceux avec un score d'estime de soi sois très faible, faible ou moyen et cela pour les deux systèmes scolaires.

Pour les 9 sujet restent aucun d'eux ne présents un taux de stress élevés ni une faibles estime de soi ce qui peut être expliqué par les hypothèses suivante :

- Les sujets interviewe, n'était suffisamment préparer ou examen ou en déni de la situation
- Les sujets avaient peur du non respect de la confidentialité
- Les études faites au Maroc par rapport à cette problématique sont rares, les sujets ne sont pas habitués à être questionné et à contribuer aux recherches
- Désirabilité sociale : les gens ont tendance a répondre de manière positive et non objective, réaliste et honnête
- Peut être qu'il s'engage superficiellement dans leur travail (carapace, protection contre ses situations stressantes continues)
- Un bon soutien social
- Support religieux à la recherche d'espoir et patience
- Solidarité au niveau de l'équipe de travail

Conclusion :

Le rythme des innovations et de l'évolution de la recherche dans mon domaine « la psychologie » est rapide, captivant et riche, que l'on ne sait plus où s'arrête le nouveau est où commence le déjà « ancien ».

Ce qui signifie, que ma conclusion et les résultats de ma recherche ne peuvent qu'être provisoire, car chacun des théories et des éléments cités dans ce mémoire continue d'évoluer en permanence. Comme nous l'avons mentionné au début, le but de ma recherche et double ; en premier temps il s'agit, d'évaluer le taux de stress et de l'estime de soi chez les bacheliers et de relever s'il y a un lien entre les deux concepts. Mais en deuxième partie souligner, s'il y a une différence de l'impact du stress sur l'estime de soi entre les deux systèmes pédagogie qu'il soit « privés ou public ».

Et comme exposé dans mon hypothèse, nous pensons que les étudiants qui appartiennent au système privé, l'impact du stress sur leurs estime de soi est moins élevé que chez les étudiants en public. Et cela en se basant sur les tests scientifiquement validés, le test de « stress perçu de Cohen » et le teste « de l'estime de soi de Rosenberg ».

Malgré plusieurs efforts qui ont pour but d'améliorer, les choix pédagogiques au niveau des écoles, l'enseignement au Maroc compte des failles. Les résultats et l'étude de cas de mon travail montre, que le niveau de satisfaction n'est ressenti dans aucun des deux des systèmes, qu'il soit privé ou publique. il est donc important à ce stade de préciser, que les difficultés rencontrées par chacun des systèmes ne sont pas les mêmes par exemple dans le système public, les problématique les courantes sont ; la surcharges des classes, le manques d'engagements des professeurs ou des étudiants, des professeur qui n'ont pas forcement été préparer a utilisé une pédagogie moderne baser sur l'écoute de l'étudiant, l'expérimentation pour un meilleur apprentissage ou même une communication saines et positives, ou également l'utilisation de méthodologie nouvelles. Dans le système privé, il est plus fréquent que les problèmes soient relatifs à la surcharge des cours, des matières ou même des devoirs.

Cependant, les résultats de ma recherche ont montré que stress est très présents au milieu scolaire en période de baccalauréats, et cela quelque soit le système ; priver ou publique, plusieurs recherches ont montré également le lien entre le stress et l'estime de soi.

Le stress peut avoir des conséquences sur la qualité de vie des étudiants, et sur leur santé psychologique ainsi que physique. Cette fragilité des étudiants inhérente à la situation, est souvent accompagnée d'une vulnérabilité qui se perçoit au niveau de la baisse de l'estime de soi. Les études de cas, montrent qu'il existe incontestablement un lien entre le stress et l'estime de soi et qu'il existe un impacte direct entre les deux, et le rôle que joue l'école au niveau du renforcement de ce processus.

Ainsi en comprenant, les causes et les sources de l'impacte du stress sur l'estime de soi chez les étudiants au milieu scolaire, il est donc plus facile de mettre en place des stratégies pour faire face a cette situations. Et en tant que psychologue il est important d'être à l'écoute, empathique, et la prévention joue un rôle majeur dans cette situation, nous devrions mieux préparer les étudiants à gérer le stress en situation complexe, à réguler leurs émotions, en menant des groupes de travail et des ateliers sur l'estime de soi et favoriser les autres facteurs qu'il influence, tel que la familles, les amis...

Il est essentiel également de mettre en place des formation pour les enseignants, afin de transmettre leur savoir en se réfèrent a la pédagogie moderne qui se base sur l'échange et l'expérimentation, cette perspectives permettra aux étudiants de se sentirent en sécurités et compris par les professeurs, ce qui forcements impactera leurs taux stress positivement.

Et pour conclure, mon travail de recherche a connu plusieurs limites principalement due au COVID-19 telles que

Difficultés à accéder à ma population « les bacheliers » ce qui a impacté directement le nombre d'échantillonnage, et également le suivi de des élèves pour les entretiens étaient quasiment impossible même au téléphone, vu qu'ils étaient mineurs et aucun compromis avec l'école n'a été signé auparavant, ce qui forcer a utiliser uniquement un entretiens semi-directif qui se base sur des questions ouvert. Mon stage au niveau de l'école a été annulé, Ce qui ne m'a pas permis d'observer les étudiants dans leur milieu scolaire, ou échangée avec les professeurs, voir le déroulement des séances, ou la méthodologie utilisée de la part des professeurs et également observé la relation « prof-élèves ».

Références bibliographiques :

1. Adrenal modularly reactions induced by different stressors », Psychopharmacology, vol. 47, p. 1-5.
2. Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, 44, 709-716.
3. Ainsworth, M.S.; Blehar, M.C.; Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
4. Allal, L., perrenoud, P. & bain
5. Allal,L. perrenoud,P. et Bain,D. (1993). Evaluation formatives et didactique du francais. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.(DOI :10.7202.031745ar)
6. André Bloch et Olivier Reboul 1998 .la pédagogie Freinet constitue-t –elle une « théorie » pédagogique
7. André, C. & Lelord, F. (2000). L'estime de soi. Paris : Odile Jacob. 169
8. André, C. & Lelord, F. (2002). L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres. Paris : Odile Jacob.
9. Bandura, A. (1977). «The self-system in reciprocal determinism». American Psychologist, 33, 344-358.
10. Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.
11. Baugmeister, R. F. et scher, S. J.(1998). Self- defeating behavior patterns among normal individuals : review and analysis of common sefl-destructive tendencies. Psychological bulletin, 104(1), 3-22
12. Baumeister, R. F(1997) . identity, self-concept, ans self-esteem : the self_lost ans found in R. hogan, J. A. johnson (eds). Handbook of personality psychology. San diego : academic press, 684-710.
13. Baumgardne A. H (1990). To know oneself is to like oneself : self-certainty and self-affect. Journal of personality and social psychology, 58(6), 1062-72
14. Beauregard, L.A.; Bouffard, R. & Duclos, G. (2000). Estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans. Montréal : Université de Montréal & Hôpital Sainte-Justine.
15. Beck, A. T. (1963). Thinking and depression : I. idiosyncratic contend and cognitive distortions. Archives of general psychiatry, 9,324-333.
16. Bedin.(2002). Qu'est ce que l'adolescence? Edition science humaine.
17. Bensabat, S.,Le stress c'est la vie , Fixot, Paris,1989

18. Berlinguette, M.; Trottier, G. & Langevin, F. (1993). État des connaissances sur les personnes hétérosexuelles atteintes de MTS et stratégies de prévention. Québec : Centre de santé publique de Québec et École de service social de l'Université Laval.
19. Bernard, Claude (1865). Introduction à l'étude de la médecine expérimentale. Paris.
20. Biologic Approach to Medicine, New York, Springer Verlag.
21. Bridgeman, B. & Shipman, V.C. (1978). Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictors of third grade achievement. Journal of Educational Psychology, 70(1), 17-28.
22. Brinthaupt, T.M. & Erwin, L.J. (1992). Reporting about the Self: Issues and Complications, in T. M. Brinthaupt and R. P. Lipka (Eds) The Self: Definitional and Methodological Issues. Albany, NY: State University of New York Press.
23. Brocner,J.(1984). Low self-esteem and self-evaluation ; feeling is believing, in J. suls (ed), psychological perspectives on the self, 4, 27-58. Hillsdale : Erlbaum
24. Brown, J. D. (1994). Self-esteem ; it's not what you think. Paper presented at the society for experimental social psychology. New york ; lake tahoe.
25. Cannon.WB .,Organization for physiological homeostasis. Physiol Rev.1932; 9:399-43
26. Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San-Francisco: W.H. Freeman. Cordier, F. & Gaonac'h, D. (2009). Apprentissage et mémoire. Paris: Armand Colin.
27. Coopersmith, S. (1984). Manuel d'inventaire d'estime de soi. Paris: Les éditions du centre de psychologie appliquée.
28. Coopersmiths, S. (1967) the antecedents of self-esteem, san francisco (CA) : freeman.
29. Endler, N. et Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping : a critical evaluation, Journal of Personality and Social Psychology, 58, 844-854.
30. Eshel, Y. & Klein, Z. (1981). Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. Journal of Educational Psychology, 73, 287-293.
31. Estime de soi. Dans: Le petit Larousse de la psychologie. Paris: Larousse; 2016. p. 297-305.
32. Estime. Dans: Le petit Larousse illustré. Paris: Les éditions Larousse; 2016. p. 462.
33. F. Tarrats (1979). Dos trenes se cruzan en Reus, Barcelone, Acervo.
34. Famose J-P,. et Troadec, K. (2005). Des croyances biaisées pour se protéger ou se valoriser ; les strategies d'autocomplaissance (en ligne) in O. rascle, P. sarazin (éds.), croyances et performance sportives ; processus sociocognitifs associées aux comportements sportifs, 129-150 »

35. Famose, J.P. (2005). Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens, in Actes du forum AEEPS 2005, « L'EPS, c'est bon pour la santé».
36. Famose, J.P.; Guérin, F. & Sarrazin (2005). Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive. In O. Rascle & P. Sarrazin (Eds) Croyances et performances sportives. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs (19-52). Paris : revue EPS.
37. Fleishman, J.A. (1984). Personality, characteristics and coping patterns. Journal of Occupational Behavior, 3, 95-158.
38. Freud, C. (1929). Malaise dans la civilisation. Paris : Payot, coll. «Petite Bibliothèque Payot» (2010).
39. Freud, S. (1905). Trois Essais sur la théorie sexuelle. Paris : Gallimard.
40. Freud, S. (1913). Sur la psychanalyse. Paris : PUF.
41. Freud, S. (1916-17[1915-17]). 21e leçon: développement de la libido et organisations sexuelles. Paris : Gallimard.
42. Freud, S. (1917). Deuil et mélancolie, Métapsychologie. Œuvres complètes. Psychanalyse, vol XIII. Paris, PUF, 1988, 259-278
43. Freud, S. (1923). Le Moi et le Ça, Essai de psychanalyse. Paris: Payot.
44. George.G (2002). Les enfants malades du stress. Paris carrière.
45. Haan, N. (1965). Coping and defense mechanisms related to personality inventories. Journal Consulting Psychology, 29, 4, 373-378.
46. Harter, s, (1987). The determinats and mediational role of global self-worth in childrenchildren, in N. eisenberg (ed), contempororary issues in developmental. Psygology, 219-242. New york ; john wiley.
47. Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child developmet, 53, 87-97.
48. Harter, S. (1990) self and identifity development. In S Shirley, G. R. Elliot (eds), at the threshold ; the developing adolescent, cambridge : harvard university press, 352-387.
49. Harter, S. (1993). Causes, and consequences of low self-esteem in children and qdolescents, in R. F. B aumeister (ed0. Self-esteem. The puzzle of low self-regard. New york ; plenium press, 87-116.
50. Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), Estime de soi : perspectives développementales (pp 57-81). Lausanne : Delachaux et Nestlé.
51. Hewitt, J.P. (1976). Self and society. Boston: Allyn & Bacon.

52. J.P. Henry et P.M. Stephens (1977). Stress, Health and the Social Environment : A Socio-
53. Jacobs, J.E.; Bleeker, M.M. & Constantino, M.J. (2003). The self-system During Childhood and Adolescence: Development, Influences end Implication. Journal of Psychotherapy integration, 13(1), 33-65.
54. James, W. (1890). The Principles of Psychology, American science series. Advanced course, New York: H. Holt.
55. Jung, C.G. (1913). The theory of psychoanalysis, Psycho anal Rev. 1, 1-40.
56. Kernis, M. H. Et waschull, S.B, (1995) the interactives roles of stability and level of self-esteem ; research and theory, in M. P. zanna (ed). advances in expermetal social psychology, 93-141. San diego ; academic.
57. Klein, M. (1945). Le complexe d'Oedipe éclairé par les angoisses précoces. In M. KLEIN, Essais de psychanalyse (1921-1945). Paris : Payot.
58. Laborit, H., Eloge de la fuite, Gallimard, Paris, 1987
59. Laborit, H., Inhibition de l'action, Masson & Cie, Paris, 1979
60. Larivey, M. (2002). L'estime de soi. Collection La lettre du psy, Vol 6, n°3. Magazine électronique de Ressources en Développement : www.redpsy.com/infopsy/estime.html.
61. Lazarus RS. Coping theory and research: past, present, and future. Psychosom Med 1993 ; 55 : 234–247. [PubMed][Google Scholar]
62. Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). Stress appraisal and coping, New-York : Springer
63. Loi de Hooke, www.futura.sciences.com
64. M. Frankenhaeuser, E. Dunne et U. Lundberg (1976). « Sex differences in sympathetic-
65. Maintier, C. & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. Bulletin de psychologie, 60(2), 115-220.
66. Markus, H (1983), self-knowledge ; an expanded view, journal of personality, 51, 543-565.
67. Marsollier, C. (2004). Créer une véritable relation pédagogique. Paris: Hachette
68. Martin, R.A. (1989). Techniques for data acquisition and analysis, In Field Investigation of Psychological Stress. New York, Wiley & Sons
69. McEwen, B. S. Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. Physiol. Rev. 87, 873–904 (2007).
70. Mead G.H. (1934). Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University Chicago Press.
71. Morrison, T.L. & Thomas, D.M. (1975). Self-esteem and classroom participation. The Journal of Educational Research, 68, 374-377.

72. Mucchielli, R. (1980). La dynamique des groupes. Issy les Moulineaux: ESF éditeurs. Collection Formation Permanente. 2, 7101-7134.
73. Myers, D. G., et diener,E. (1995). Who is happy ? psychological science, 6, 10-19
74. N. Branden (1969). The Psychology of Self-Esteem, New York, Bantam.
75. N. Branden (1992). The Power of Self-Esteem, Deerfield Beach (Floride), Health
76. Nicole Racine, René Le marquis 1999 « Freinet célestin »
77. Nuttin, J. (1961). Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme. Louvain-Paris : Béatrice-Nauwelaerts.
78. Paradis, R. & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale : Une recension critique des écrits. Revue Canadienne de Psychoéducation, Vol.21, No 2, 93-114.
79. Platon « la pensée pédagogique de célestin Freinet 1974,
80. R. White (1963). « Ego and reality in psychoanalytic theory : A proposal regarding independent ego energies », Psychological Issues, vol. 3, n 3, p. 125-150.
81. Robert, E.; Alberto, M. & Emmons, L. (1992). S'affirmer (Savoir prendre sa place), Le Jour, Montréal.
82. Rogers, C.R. (1951). Client-Centered Therapy: Its Current Practices, Implications, and Theory. Boston: Houghton Mifflin.
83. Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developped in the client-centered framework. In J.S. Koch (Ed) Psychology: A study of science of the person in the social context (pp. 184-256). New York: McGraw- Hill. Formulations.
84. Rogers, C.R. (1961). Le développement de la personne. Paris : Dunod.
85. Rosenberd, M. schooler, C. et scjoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolecent problems ; modeling reciprocal affects. American sociological review, 54,1004-1018.
86. Rosenberg (1979). Conceiving the Self, New York, Basic Books.
87. Rosenberg, M (1965). Socieyy and the adolescent self-image. Princeton ; princeton university.
88. Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University
89. Rosenberg, M. (1979), conceiving the self. New york ; basic books.
90. Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
91. Rosenberg, M. (1986). self-conceot from middle childhood through adolescence. In J. suls, A. G. Greenwalds (eds). Psychological perspective on the self, 3, 56-96.

92. Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1-n°609
93. Ryckman, C.A. (2004). Theory of Personality. Maine: University of Maine.
94. Ryckmann, R.M. (1993). Theories of personality. California: Brooks/Cole Publishing Co.
95. S. Coopersmith (1967). The Antecedents of Self-Esteem, San Francisco, Freeman. Polaino-Lorente (2003). Op. cit.
96. Self. Dans: Collins English Dictionary complete and unabridged. 6e éd. Glasgow:(Harper Collins; 2003). p. 1465.
97. Seligman, M. E. P. et Overmeier, J.B. (1967). Effects of inexapable shock up on subsequent espace and advoï- dance responding, Journal of Comparative and Psychological Psychology, 62, 28.
98. Selye, H., A syndrome produced by diverse noxious agents. Nature. 1935; 138:32-33
99. Selye, H., Le stress de la vie, Gallimard, Paris, 1975
100. Semonoxicz bibliographie de célestin Freinet de 1920 à 1966
101. Shaijarernwana, P., Études exploratoires des effets bénéfiques de la méditation sur le stress professionnel, thèse de doctorat en sciences médicales, Université Louis Pasteur de Strasbourg I., 2007
102. Sharpe, R. et Lewis, D. (1978). Thrive on stress. How to make it to your advantage. New York, Warner Books.
103. Shermerhorn, Templer, Cattaneo, Hunt et Oshorn. Comportement humain et organisation, pp. 599-600.
104. Staats, A.W. (1963). Complex human behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston.
105. Staats, A.W. (1968). Learning, language and cognition. New York: Holt. Rinehart and winston
106. Staats, A.W. (1972). Language behavior therapy: a derivative of social behaviorism. Behavior therapy, 3, 165-192.
107. Staats, A.W. (1975). Social behaviorism. Homewood, IL: Dorsey press.
108. Staats, A.W. (1986). Béhaviorismes social. (A. Leduc et R. Beausoleil, trad.) Brossard: Behaviora.
109. Stavroula L , Griffiths A , Cox T . Organisation du travail et stress . Genève: Organisation mondiale de la santé; 2004 .
110. Tap.P, esparbés- pistre et Lacoste serge. Estime de soi et niveau de stress; leur relation avec les difficultés d'orientation chez l'adolescent

111. Une typologie des recherches de type universitaire sur la pédagogie et le mouvement Freinet, 1996
112. Weinberg, R.S. & Gould, D. (1997). Psychologie du sport et de l'activité physique. Paris: Vigot.
113. Wells, L.E. & Marwell, G. (1976). Self-esteem: Its conceptualization and -measurement. Beverly Hills: Sage.
114. Winnicott, D.W. (1956). La tendance antisociale, in De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris : Payot.
115. Wylie, . C. (1979). The self-concept. Lincoln : university of Nebraska press.
116. Zablocki, B. (2009). Du stress au bien-être et à la performance. Edipro

Annexe 1

Question sur les conditions de vie

Système scolaire :

1. Priver
2. publique

Votre filière :

1. sciences économiques
2. sciences maths
3. sciences physiques
4. sciences de la vie et la terre
5. littéraire
6. autres : ……

Sexe :

1. homme
2. femme

Questions de l'entretiens

Anamnèse bref de l'étudiant

Est-ce que tu te plais dans tes études ?

- ……

Est-ce que tu as une bonne relation avec les personnes au sein de ton école ?

- ……

Et le programme de l'enseignement te convient-il ?

- ……

Annexe 2

Teste de l'estime de soi de Rosenberg (1969) :

Le test ou (l'échelle) d'estime de soi de Rosenberg est un des plus connus et des plus utilises dans le domaine de l'évaluation de estime de soi. Publié en 1965, il n'a pas cessé d'être un outil de référence. Il est constitué de 10 item dont 5 évaluent estime de soi positive et 5 l'estime de soi négative. la moyenne est de 30,22 avec une déviance standard de 3,96.

Indiquez la réponse qui vous semble correcte pour chacune des dix affirmation suivantes, selon votre accord avec l'énoncé: fortement en accord , en accord , en désaccord ou fortement en désaccord .

1= fortement en désaccord

2 = en désaccord

3 = en accord

4 = fortement en accord

NB: Veuillez répondre à toutes les questions SVP

	Questions	**1**	**2**	**3**	**4**
1	je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre ?				
2	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.				
3	Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté				
4	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens				
5	Je sens peu de raisons d'être fier de moi.				
6	J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.				
7	Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.				
8	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même				
9	Parfois je me sens vraiment inutile.				
10	Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.				

Annexe 3

Test de stress perçu de Cohen :

Cette échelle adaptée de Cohen et Williamson est l'une des plus utilisée pour évaluer la perception du stress, publié en 1983, constitué de 14 items qui permettent de mesurer simplement et rapidement l'importance avec laquelle des situations de la vie sont perçues comme menaçantes.

Il n'existe pas de bonne ou mauvaise réponse, répondrez le plus spontanément possible, cocher une seule réponse par question en indiquant la réponse qui vous semble la plus proche de votre réalité dans le choix proposé, selon votre accord avec l'énoncé:

1. jamais,
2. presque jamais,
3. parfois,
4. assez souvent,
5. souvent.

NB: Veuillez répondre à toutes les questions SVP

	Question	1	2	3	4	5
1	avez-vous été dérangé(e) par un événement inattendu ?					
2	vous a t-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie ?					
3	vous êtes-vous senti(e) nerveux (se) ou stressé(e) ?					
4	avez-vous affronté avec succès les petits problèmes et ennuies quotidiens ?					
5	avez-vous senti que vous faisiez face efficacement aux changements importants qui survenaient dans votre vie ?					
6	avez-vous senti(e) confiant(e) à prendre en mains vos problèmes personnels ?					
7	avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez ?					
8	avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses que vous deviez faire ?					
9	avez-vous été capable de maitriser votre énervement ?					
10	avez-vous senti que vous dominer la situation ?					
11	vous êtes vous senti(e) irrité(e) parce que les événements échappaient à votre contrôle ?					
12	vous êtes vous surpris(e) à penser à des choses que vous deviez mener à bien ?					
13	avez-vous été capable de contrôler la façon dont vous passiez votre temps					
14	avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les contrôler ?					