Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle

A longitudinal study of perceived stress among students: the moderating effects of self-esteem and self-efficacy

Isabelle Faurie , Charlotte Thouin et Céline Sauvezon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4700>

DOI : 10.4000/osp.4700

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2016

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Isabelle Faurie , Charlotte Thouin et Céline Sauvezon , « Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 45/1 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4700> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4700>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle

A longitudinal study of perceived stress among students: the moderating effects of self-esteem and self-efficacy

Isabelle Faurie , Charlotte Thouin et Céline Sauvezon

Introduction

- 1 De nombreuses recherches se sont intéressées au stress chez les étudiant.e.s (e.g. Abouserie, 1994 ; Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2009 ; Doron, Stephan, Boiché, & Le Scanff, 2009 ; Doron, Stephan, Maiano, & Le Scanff, 2011 ; Grebot & Barumandzadeh, 2005 ; Mazé & Verliac, 2013 ; Rovira, Fernandez-Castro, & Edo, 2005 ; Strenna, Chahraoui, & Vinay, 2009 ; Suldo, Shaunessy, & Hardesty, 2008). Le contexte universitaire est en effet reconnu comme un environnement potentiellement stressant. Il s'agit d'un milieu où l'image de la compétence personnelle est en jeu, où l'individu est responsable du résultat, et où la réussite est incertaine et valorisée socialement. En ce sens, l'université renvoie à ce qu'Hectausen (1974) appelle un « contexte d'accomplissement » susceptible de générer du stress (Doron, Stephan, & Le Scanff, 2013). À cela s'ajoutent les difficultés liées aux conditions de vie des étudiant.e.s (Gruel, Galland, & Houzel, 2009 ; Ronzeau & Van de Velde, 2014) et les problématiques identitaires inhérentes à la transition adolescence-âge adulte au cours de laquelle les sentiments de ne plus être un.e adolescent.e, sans pour autant se sentir totalement adulte, complexifient le vécu des étudiant.e.s (Arnett, 2000). Par conséquent, la problématique du stress perçu chez les étudiant.e.s est un problème de santé à ne pas sous-estimer.

- 2 Les effets largement délétères d'un stress élevé et durable sur la santé physique et mentale, le bien-être et la qualité de vie, mais aussi sur les performances académiques ont été démontrés à de nombreuses reprises dans la population des étudiant.e.s (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007 ; Devonport & Lane, 2006 ; Hellemans, 2004 ; Struthers, Perry, & Menec, 2000). Plusieurs études ont mis en évidence la fréquence plus élevée des symptômes de détresse émotionnelle chez les étudiant.e.s par rapport aux populations non étudiantes du même âge (Furr, Westefeld, McConnell, & Jenkins, 2001 ; Nerdrum, Rustoen, & Ronnestad, 2006 ; Strenna et al., 2009). Les stressseurs les plus importants, en fréquence ou en intensité, concernent l'insertion professionnelle (peur du chômage), la réussite universitaire (manque de capacités pour réussir les examens, appréhension des examens), le temps (manque de temps), l'argent et la dépendance financière (Boujut et al., 2009 ; Doron et al., 2013 ; Lafay, Manzanera, Papet, Marcelli, & Senon, 2003 ; Reveillère, Nandrino, Saily, Mercier, & Moorel, 2001).
- 3 Si le mal-être étudiant est désormais mieux connu, Boujut et al. (2009) constatent toutefois que les études restent encore trop limitées. Les données disponibles sont pour la plupart issues d'enquêtes des mutuelles étudiantes (LMDE, 2008 ; SMEREP, 2002) ou des observatoires de la vie étudiante (Ronzeau & Van de Velde, 2014) et se situent souvent à un niveau descriptif. En l'état actuel des recherches, il s'agit moins d'identifier des situations universitaires ou des profils d'étudiant.e.s pathogènes (ou salutogènes) que de comprendre les processus transactionnels par lesquels s'établit et se régule la relation étudiant-environnement universitaire (Sideridis, 2006). L'expérience universitaire n'est, en effet, pas perçue de la même manière par tou.te.s les étudiant.e.s et la façon de s'y ajuster évoluera à mesure des expériences vécues, des actions déployées et de l'apprentissage du « métier d'étudiant » (Coulon, 1997).
- 4 Pour comprendre les variations inter- et intra-individuelles dans l'évaluation du contexte universitaire à l'université, il apparaît nécessaire de s'appuyer sur un modèle théorique à même d'expliquer les processus d'ajustement de l'individu à son environnement. Le modèle transactionnel (Lazarus & Folkman, 1984) est un cadre de référence pertinent pour répondre à cet objectif. Il s'intéresse aux transactions actuelles entre individu et environnement, c'est-à-dire aux efforts cognitifs, émotionnels et comportementaux déployés par les individus pour s'ajuster à des situations aversives (événements de vie majeurs, tracas quotidiens, etc.). Les processus transactionnels sont principalement de deux ordres : des processus d'évaluation de la situation (évaluation primaire, évaluation secondaire) et des stratégies de « *coping* » qui correspondent aux réactions élaborées par les individus pour faire face aux situations stressantes (Lazarus, 1966).
- 5 L'évaluation primaire ou stress perçu renvoie à la signification qu'une personne donne à une situation et à l'évaluation qu'elle en fait (nature, gravité, contrôlabilité, ambiguïté, durée, etc.). Cette évaluation varie selon les valeurs, les attentes, l'histoire de la personne. Précisément, « ce qui est stressant, c'est la discordance entre les exigences situationnelles et les capacités du sujet, qu'elles soient trop ou trop peu utilisées. Cette inadéquation peut être réelle ou simplement perçue, quelqu'un qui ne se croit pas d'un niveau suffisant pour réussir un examen sera stressé, même si cette croyance est erronée » (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 291). On parle d'évaluation secondaire pour désigner la façon dont l'individu va évaluer ses ressources personnelles et sociales lorsqu'il est confronté à une situation menaçante. L'auto-évaluation des ressources, telle que le contrôle perçu, l'auto-efficacité ou le soutien

social, est fondamentale dans l'approche transactionnelle. Ainsi, confrontés à diverses sources de stress comme la quantité d'informations à traiter, le travail personnel à fournir, les attentes de la famille, la compétition entre étudiant.e.s, le faible soutien social et organisationnel, le manque de *feedbacks*, ou encore les difficultés de conciliation des différentes activités, les étudiant.e.s vont se faire une représentation de la situation et de leurs ressources. Ils vont ensuite tenter de s'y ajuster *via* la mise en œuvre de stratégies de *coping* de nature et d'efficacité variables (Boujut et al., 2009 ; Doron et al., 2009 ; Doron et al., 2011 ; Grebot & Barumandzadeh, 2005 ; Moneta, Spada, & Rost, 2007 ; Struthers et al., 2000). Toutefois, les processus transactionnels n'expliquent pas à eux seuls l'ajustement. Il est également important de considérer les facteurs personnels.

Le rôle de l'estime de soi sur la dynamique du stress perçu

- 6 Plusieurs facteurs personnels d'ordre cognitif, motivationnel ou conatif, peuvent atténuer ou amplifier le stress perçu (Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus, 1991, 1999). Parmi ces facteurs, le rôle de l'estime de soi a été investigué à maintes reprises : une estime de soi faible est associée à un stress et à une détresse psychologique plus élevés (Abouserie, 1994 ; Aspinwall & Taylor, 1992 ; Aspinwall & Taylor, 1997 ; Lane, Jones, & Stevens, 2002 ; Strenna et al., 2009). L'estime de soi correspond au sentiment plus ou moins favorable que chaque individu éprouve à l'égard de lui-même, la considération et le respect qu'il se porte, le sentiment qu'il se fait de sa propre valeur en tant que personne (Rosenberg, 1979). Elle se définit par l'évaluation individuelle de l'image de soi, du soi idéal, et de la divergence entre ces deux instances (Martinot, 2008). Les approches dispositionnelles de l'estime de soi ont longtemps envisagé l'estime de soi comme un trait de personnalité stable (Coopersmith, 1967), chaque individu pouvant être caractérisé par une estime de soi élevée, ou à l'inverse faible. Toutefois les auteurs ne sont pas tous en accord et la question de la stabilité / instabilité intra-individuelle de l'estime de soi fait l'objet de riches discussions (Ninot & Fortes, 2007). Selon l'approche interactionniste de l'estime de soi, l'estime de soi varie en fonction des situations ou des événements tout en conservant une ligne de base autour de laquelle elle fluctue temporairement (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993 ; Leary & Baumeister, 2000). Ainsi, au niveau (faible / élevé) de l'estime de soi, les chercheurs ont introduit la notion de variabilité (stabilité / instabilité) et de dynamique de l'estime de soi (Vallacher & Nowak, 1997 ; Vallacher, Nowak, Froehlich, & Rockloff, 2002). En l'état actuel des recherches, seul le développement des études longitudinales et des études de cohorte pourra éclairer ce débat. Néanmoins, il apparaît que l'estime de soi oriente le sujet dans ses réactions comme dans ses projets (Bolognini & Preteur, 1998). L'évaluation cognitive d'une situation potentiellement stressante ne sera pas la même selon le niveau d'estime de soi.
- 7 Sur la problématique du stress en contexte universitaire, une estime de soi élevée constitue une ressource que l'étudiant.e peut mobiliser pour limiter le stress engendré par les tracasseries quotidiennes. Par exemple, dans une étude menée auprès de 1 504 étudiant.e.s norvégiens, Moksnes, Moljord, Espnes, et Byrne (2010) ont mis en évidence des corrélations négatives significatives entre l'estime de soi et le stress perçu. Plus l'estime de soi est élevée, plus le stress perçu est faible. Ainsi, un regard positif sur soi affecte la façon dont l'étudiant.e évalue l'environnement. L'estime de soi joue également un rôle dans la façon dont la personne fait face aux difficultés

rencontrées et au stress perçu. Dans la même étude, Moksnes et al. (2010) obtiennent un effet modérateur de l'estime de soi dans la relation entre le stress perçu et les états émotionnels négatifs comme la dépression et l'anxiété. Réalisée auprès d'étudiant.e.s de premier cycle, l'étude longitudinale de référence d'Aspinwall et Taylor (1992) a mis en évidence qu'une estime de soi élevée entraîne une utilisation moins fréquente de stratégies de *coping* évitantes qui conduisent à un moins bon ajustement à l'université. Celle de Boujut et al. (2009) sur une cohorte de 556 étudiant.e.s de première année de licence met en évidence que 27 % des étudiant.e.s ont un score correspondant à une dépression légère et 18 % à une dépression modérée ou sévère ; que le stress académique, augmenté en période d'examen, apparaît comme processus transactionnel dysfonctionnel, ainsi que les stratégies de *coping* de type émotionnel-évitant ou festif-addictif et qu'une estime de soi faible est un facteur de vulnérabilité significatif.

- 8 L'estime de soi apparaît donc comme une variable importante dans la capacité d'ajustement de l'étudiant.e. Dans cette étude, nous tenterons de confirmer ces résultats en évaluant les liens éventuels entre le stress perçu en début d'année universitaire et le niveau d'estime de soi sur le stress perçu en fin d'année universitaire, ceci afin d'apporter une perspective temporelle au rôle de l'estime de soi dans la régulation du stress perçu. L'étude présentée s'appuie en effet sur un protocole longitudinal de recueil des données. Pour Bruchon-Schweitzer (2002, p. 91), « les études menées en psychologie de la santé qui adoptent une procédure longitudinale apportent beaucoup plus d'informations sur l'effet de divers facteurs contextuels et personnels sur la santé que les recherches transversales. Grâce à ces recherches, nous savons aujourd'hui quels sont les facteurs environnementaux pouvant protéger ou fragiliser les individus, et les caractéristiques personnelles qui contribuent à rendre les individus plus ou moins vulnérables ou résistants ». Les études longitudinales permettent également de mieux observer les modes de réaction mis en place par l'individu lorsqu'il ressent un stress. Ainsi, elles peuvent offrir un éclairage sur les modalités d'action des facteurs personnels tels que l'estime de soi dans la régulation du stress perçu. Toutefois, Doron et al. (2013) constatent que bien que la plupart des études adoptent une approche du stress et du *coping* dite centrée sur le changement, peu en réalité l'ont testée empiriquement, d'où l'intérêt porté aux approches longitudinales pour la connaissance des mécanismes de réactions au stress.

L'auto-efficacité perçue comme processus transactionnel

- 9 De plus en plus de travaux s'intéressent à l'auto-efficacité perçue comme processus transactionnel. La prise en compte de l'auto-efficacité établit un pont entre la théorie transactionnelle et la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (1977, 1986, 1993, 2003). La TSC s'appuie sur deux postulats. Le premier est que l'individu a la capacité d'orienter intentionnellement ses actions. Bandura (2003) parle d'agentivité pour désigner cette puissance d'agir de l'individu. Le second est que les croyances d'auto-efficacité personnelle sont à la base de l'agentivité humaine. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) renvoie à la croyance de l'individu quant à ses capacités à organiser et à réaliser avec succès une tâche ou un ensemble de tâches (Bandura, 2003). Analysé à la lumière de la théorie transactionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle peut être considéré comme une transaction dynamique entre une personne et une situation plus ou moins contrôlable objectivement. Selon Bandura (2003), les croyances d'efficacité sont spécifiques à un contexte particulier et associées aux performances dans ce

domaine. L'étude présentée se centre sur le sentiment d'auto-efficacité universitaire (SEU) qui peut se définir comme la croyance en sa capacité à maîtriser l'environnement universitaire et les sources de stress générées par un tel contexte. Un.e étudiant.e avec un SEU élevé se sentira capable de réussir un ensemble de tâches universitaires, par exemple acquérir les méthodes de travail requises à l'université ou être autonome dans l'organisation de son travail.

- 10 Le SEP est transitoire et dynamique ce qui distingue l'auto-efficacité du lieu de contrôle, dans le sens que ce dernier renvoie à une croyance durable et généralisée dans le fait que les événements ultérieurs dépendent soit de facteurs internes soit de facteurs externes. Le SEP se distingue également du contrôle perçu. Les croyances de contrôle, ou contrôle perçu, renvoient au sentiment de pouvoir produire ou non ce qui nous arrive. Les croyances d'auto-efficacité, ou auto-efficacité perçue, concernent l'assurance personnelle de l'individu à utiliser de manière adéquate ses connaissances, ses compétences, ses ressources pour gérer des situations changeantes, « des doutes insidieux sur soi-même pouvant réduire à néant les meilleures compétences » (Bandura, 2003, p. 59). Contrôle perçu et auto-efficacité perçue sont à distinguer car on peut considérer pouvoir contrôler une situation sans pour autant se sentir efficace dans sa capacité à mettre en œuvre une conduite adaptée. Nous pouvons évoquer ici l'exemple d'un.e étudiant.e qui considère que la réussite universitaire dépend de ses efforts personnels mais qui ne se sent pas capable d'activer les comportements fonctionnels comme l'assiduité ou la régularité dans son travail.
- 11 Le SEP se développe tout au long de la vie et en fonction des expériences quotidiennes vécues. Au cours d'une année universitaire, l'étudiant.e vit des expériences multiples, plus ou moins favorables comme la réussite ou l'échec aux examens, les expériences de stages, le développement et / ou la perte de relations amicales, une plus ou moins grande autonomie financière, etc. Ces expériences prendront un sens différent selon le sentiment d'auto-efficacité universitaire et celui-ci s'ajustera à la lumière des réussites et des échecs (Faurie, 2012). Ainsi, il semble intéressant d'étudier l'évolution du SEU au cours d'une année universitaire et le lien avec l'évolution du stress perçu durant cette période. Le stress perçu en début d'année aura un impact différent sur le stress perçu en fin d'année selon l'évaluation des ressources, et conformément à cet ajustement individu-environnement décrit par le modèle transactionnel, on peut s'attendre à ce que le niveau de sentiment d'auto-efficacité universitaire en cours d'année puisse venir atténuer ou renforcer les conséquences du stress perçu en début d'année sur le bien-être et la qualité de vie pendant les études.

Problématique

- 12 S'intéresser au stress chez les étudiant.e.s apparaît important tant pour la prévention du décrochage universitaire et des problèmes de santé que pour une promotion du bien-être et de la qualité de vie à l'université. Dans cet objectif, la recherche exploratoire présentée ici vise à mieux comprendre comment les étudiant.e.s s'ajustent au stress perçu au cours d'une année universitaire et comment évolue dans le même temps leur perception de soi (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle). Dans le champ de la psychologie de la santé (Bruchon-Schweitzer, 2002), l'étude s'inscrit dans la lignée des recherches appréhendant « la dynamique du processus par lequel l'individu et le contexte se confrontent et se modifient l'un l'autre » (Bruchon-

Schweitzer, 2002, p. 90). Contextualisé à l'environnement universitaire et au stress perçu chez les étudiant.e.s, cette recherche a pour buts, d'une part, de montrer via un protocole longitudinal à mesures répétées les évolutions du stress perçu, du sentiment d'auto-efficacité universitaire et de l'estime de soi au cours d'une année universitaire ; et d'autre part, de mettre en évidence les liens entre estime de soi (comme trait dispositionnel), sentiment d'auto-efficacité universitaire et stress perçu (comme variables transactionnelles) en début, milieu, et fin d'année universitaire.

- 13 Au regard du protocole longitudinal utilisé et des éléments théoriques exposés quant aux rôles de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle sur le stress perçu, nous nous attendons à ce que :
- Hypothèse 1 : plus l'estime de soi au temps 1, au temps 2, au temps 3 est faible et plus le stress perçu au temps 3 est élevé ;
 - Hypothèse 2 : plus le sentiment d'auto-efficacité universitaire au temps 1, au temps 2, au temps 3 est faible et plus le stress perçu au temps 3 est élevé et ce, quel que soit le niveau de l'estime de soi ;
 - Hypothèse 3 : plus le stress perçu au temps 1 et au temps 2 est fort et plus le stress perçu au temps 3 est élevé ;
 - Hypothèse 4a : l'estime de soi en milieu d'année universitaire joue un rôle modérateur entre le stress perçu à la rentrée universitaire et le stress perçu en fin d'année ;
 - Hypothèse 4b : le sentiment d'auto-efficacité universitaire en milieu d'année universitaire joue un rôle modérateur entre le stress perçu à la rentrée universitaire et le stress perçu en fin d'année.

Méthode

Procédure

- 14 Conformément à l'objectif de l'étude, nous avons utilisé un devis longitudinal. Le recueil de données s'est fait à trois moments clés de l'année universitaire, tels qu'ils ont été identifiés par Romainville (2000), en début d'année universitaire (T1), en fin du semestre 1 (une semaine avant les examens du semestre 1 ; T2) et en fin du semestre 2 (une semaine avant les examens du semestre 2 ; T3), avec un intervalle de quatre mois entre chaque passation. La présentation de l'étude s'est faite en amphithéâtre, en début de cours, par le responsable de l'étude en charge du Service commun universitaire d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle de l'université, durant laquelle les étudiant.e.s ont été sollicité.e.s pour répondre à un questionnaire papier-crayon d'une durée de vingt minutes environ. Le protocole a fait l'objet d'une validation auprès du comité vie étudiante de l'institution. La participation s'est faite sur une base volontaire, et les données ont été anonymisées.

Participants

- 15 Pour cerner les stratégies d'ajustement au stress perçu au cours d'une année universitaire, il nous a paru important de cibler des étudiant.e.s d'une même université, d'une même filière et d'un même niveau d'étude, c'est-à-dire des étudiant.e.s confronté.e.s à un environnement commun ; ce choix permet de mieux contrôler les effets de contexte et de mieux comprendre comment, confrontés à une

situation commune, les sujets s'y ajustent. Notre choix s'est porté sur les étudiant.e.s en deuxième année de licence de psychologie.

- 16 Au T1, 322 étudiant.e.s en deuxième année de licence ont participé à l'enquête (avec un taux de participation de 73 %). Ils étaient 218 étudiant.e.s au T2 (soit 68 % de l'échantillon initial) et 113 étudiant.e.s au T3 (soit 35 % de l'échantillon initial). L'échantillon final retenu se compose des 113 étudiant.e.s ayant complété les trois temps de passation.
- 17 L'âge moyen était de 19.9 ans ($ET = 1.4$). La plupart des étudiant.e.s interrogé.e.s (voir tableau 1) étaient boursi.er.ère.s (61,9 %) et titulaires d'un baccalauréat économique et social (34,5 %), littéraire (26,5 %), ou scientifique (19,5 %). L'échantillon se compose de 90,3 % de femmes et de 9,7 % d'hommes. Afin de vérifier la représentativité de l'échantillon, les caractéristiques de l'échantillon ($N = 113$) ont été comparées aux statistiques de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) sur la population globale des étudiant.e.s de licence 2 de psychologie du même établissement universitaire. Aucune différence significative entre l'échantillon et la population globale n'a été trouvée sur les critères du sexe ($\chi^2(1) = 3.83$; $p > .05$), du statut de boursi.er.ère ($\chi^2(1) = .26$; $p > .05$), et du baccalauréat d'origine ($\chi^2(4) = 3.67$; $p > .05$). L'échantillon apparaît donc représentatif de la population visée.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon

Variables	Modalités	Échantillon (% valide, N = 113)
Sexe	Masculin	9,7 % (n = 11)
	Féminin	90,3 % (n = 102)
Statut boursier	Boursier	61,9 % (n = 70)
	Non boursier	37,2 % (n = 42)
	Non renseigné	9 % (n = 1)
Type de baccalauréat	Scientifique	19,5 % (n = 22)
	Littéraire	26,5 % (n = 30)
	Économique et social	34,5 % (n = 39)
	Professionnel	9 % (n = 1)
	Technologique	15 % (n = 17)
	Autre	2,7 % (n = 3)
	Non renseigné	9 % (n = 1)

Table 1. Sample Characteristics

Mesures

L'estime de soi

- 18 L'échelle d'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg, 1965) a été utilisée pour appréhender l'estime de soi des étudiant.e.s. L'échelle comprend dix items qui mesurent l'estime de soi globale. Il s'agit d'une mesure autorapportée développée pour mesurer l'estime de soi des jeunes avec des items comme « j'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même ». De nombreuses études (Burke, Stets, & Pirog-Good, 1988 ; Guimond & Roussel, 2001 ; Vallières & Vallerand, 1990) rendent compte de hauts niveaux de validité et de cohérence interne pour l'échelle. Les réponses sont renseignées à l'aide d'une échelle de type Likert à 4 modalités, allant de 1 « tout à fait en désaccord » à 4 « tout à fait d'accord ». Des scores élevés indiquent une meilleure estime de soi. Nous avons utilisé la validation française de Vallières et Vallerand (1990). L'alpha de Cronbach était de .88 au T1 ; .87 au T2 ; et .86 au T3.

Le stress perçu

- 19 Le stress perçu a été évalué par la Perceived Stress Scale (PSS, Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983 ; Cohen & Williamson, 1988) traduite et validée en français par Quintard (1994). La PSS mesure l'importance avec laquelle des situations de la vie sont généralement perçues comme menaçantes, c'est-à-dire comme non prévisibles, incontrôlables et pénibles. La PSS est une mesure globale du stress perçu non spécifique à un contexte particulier (contrairement aux échelles événementielles de stress objectif). Notre choix s'est porté sur ce type de mesure globale car les facteurs de stress identifiés chez la population des étudiant.e.s dépassent le strict cadre de la situation académique. Nous avons utilisé la version courte en 4 items (PSS4, Cohen, & Williamson, 1988). Les réponses sont renseignées sur une échelle de type Likert à 5 modalités, allant de 1 « jamais » à 5 « très souvent », avec des items comme « au cours du dernier mois, combien de fois avez-vous été dérangé.e.s par un événement inattendu ? ». Des scores élevés indiquent un niveau élevé de stress perçu. Les propriétés psychométriques de la PSS4 semblent satisfaisantes (Quintard, 2001 ; Bruchon-Schweitzer, 2002). Dans la présente étude, le coefficient alpha de Cronbach était de .73 au T1 ; .71 au T2 ; et .71 au T3, ce qui démontre une cohérence interne de l'échelle acceptable.

Le sentiment d'auto-efficacité universitaire

- 20 Le questionnaire AEU « auto-efficacité universitaire » (voir annexe A) a été mis au point dans le cadre de cette étude pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité universitaire. Il comprend douze items dont l'objectif est d'évaluer l'auto-efficacité perçue des étudiant.e.s quant à leurs compétences universitaires. L'étudiant.e est invité.e à indiquer le degré de certitude qu'il a actuellement de pouvoir réaliser les actions décrites sur une échelle de Likert en 10 points allant de 0 « pas du tout sûr.e d'en être capable » à 10 « tout à fait sûr.e d'en être capable », avec des items comme « acquérir les méthodes de travail requises à l'université », « être totalement autonome dans l'organisation de son travail ». Ce questionnaire a été élaboré en prenant en compte les préconisations de Solberg et al. (1994). Une analyse factorielle en axes principaux a été réalisée pour vérifier la structure de l'échelle. À chaque temps de mesure, elle a permis

d'extraire un facteur unique expliquant 42,3 % de la variance au T1 ($KMO = .703$; $p < .001$), 41,2 % de la variance au T2 ($KMO = .701$; $p < .001$), 43,4 % et au T3 ($KMO = .706$; $p < .001$). L'alpha de Cronbach calculé pour le questionnaire AEU a une valeur de .74 au T1, de .75 au T2, et .78 au T3. Un score global de sentiment d'auto-efficacité universitaire a été calculé pour chaque temps de passation. Un score élevé traduit un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité universitaire.

Stratégie d'analyse

- 21 Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 19.
- 22 Dans un premier temps, des analyses de variance pour plan à mesures répétées ont été utilisées pour évaluer les variations intra-individuelles entre les trois temps du recueil du stress perçu, de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité universitaire.
- 23 Dans un deuxième temps, pour explorer les relations existantes entre stress perçu, estime de soi et sentiment d'auto-efficacité universitaire aux trois temps de mesure, nous avons procédé à une analyse des corrélations bivariées pour toutes les variables étudiées.
- 24 Dans un troisième temps, des régressions hiérarchiques ont été effectuées pour tester les hypothèses. Cette technique d'analyse a été choisie car elle peut permettre de mettre au jour les effets respectifs et l'effet combiné de l'estime de soi, du sentiment d'auto-efficacité universitaire et du stress perçu en cours d'année universitaire sur le stress perçu en fin d'année universitaire et de répondre ainsi aux hypothèses posées. Pour éviter la multi-colinéarité entre les variables indépendantes et les effets d'interactions, les variables ont été centrées et multipliées entre elles pour former les termes d'interaction (Aiken & West 1991). Les variables présentent un VIF inférieur à 5 (norme acceptable 10, Kutner, Nachtsheim, & Neter, 2004), il n'y a donc pas de problème majeur de multi-colinéarité.

Résultats

Variations du stress perçu, de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité universitaire

- 25 Le tableau 2 présente les résultats détaillés de l'évolution des niveaux de stress perçu, d'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité universitaire au cours de l'année académique. Les analyses de variance pour plan à mesures répétées montrent une variation significative du stress perçu ($F(2 ; 224) = 10.60$; $p < .001$; $\eta^2 = .082$) entre le T1, le T2 et le T3. Le stress perçu augmente au cours du premier semestre puis diminue au second semestre.
- 26 En ce qui concerne la dynamique du sentiment d'auto-efficacité universitaire, nous constatons une variation significative ($F(2 ; 213) = 1.65$; $p = .028$, $\eta^2 = .032$) entre le T1, le T2 et le T3. Bien que la taille de l'effet soit faible, il y a une diminution du sentiment d'auto-efficacité universitaire tout au long de l'année universitaire.
- 27 Pour la dynamique de l'estime de soi, la variation est non significative entre le T1, le T2 et le T3. L'estime de soi est globalement stable, elle tend toutefois à diminuer

légèrement au cours du premier semestre puis à augmenter de nouveau au second semestre.

Tableau 2. Moyennes et écarts-types du stress perçu, du sentiment d'auto-efficacité universitaire et de l'estime de soi aux trois temps de mesure

	Temps 1 Début semestre 1		Temps 2 Fin semestre 1		Temps 3 Fin semestre 2		F	p
	M	ET	M	ET	M	ET		
Estime de soi	3.13	.55	3.05	.55	3.11	.51	2.78	.069
Sentiment d'efficacité universitaire (SEU)	6.92	1.01	6.77	1.01	6.70	1.10	3.74	.028*
Stress perçu	2.64	.82	2.93	.62	2.70	.75	10.60	.001***

28 * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 2. Means and standard deviations for perceived stress, academic self-efficacy, and self-esteem at three time points

Liens entre le stress perçu, l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité universitaire

- 29 Les corrélations pour toutes les variables étudiées sont présentées dans le tableau 3. Les résultats montrent que le stress perçu en fin d'année universitaire (stress perçu au T3) est lié aux mesures représentant toutes les composantes du modèle, à savoir l'estime de soi aux T1, T2 et T3 ; le sentiment d'auto-efficacité universitaire aux T2 et T3, le stress perçu aux T1 et T2. Seule la corrélation avec le sentiment d'auto-efficacité universitaire au T1 n'est pas significative.
- 30 En outre, le stress perçu par l'étudiant.e en fin d'année est positivement lié au stress perçu en début d'année ($r = .60$), au stress perçu en cours d'année ($r = .61$) et négativement lié à l'estime de soi aux différents moments de l'année ($r = -.39$ au T1 ; $r = -.40$ au T2 ; $r = -.55$ au T3) et au sentiment d'auto-efficacité universitaire ($r = -.34$ au T2 ; $r = -.38$ au T3). Les niveaux de stress en début et en milieu d'année universitaire sont les plus fortement liés au niveau de stress perçu en fin d'année.

Tableau 3. Corrélations entre l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité universitaire et le stress perçu aux trois temps de mesure

	Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Estime de soi T1	—								
2	Estime de soi T2	.84**	—							

3	Estime de soi T3	.71**	.78**	–						
4	SEU T1	.17	.21*	.19*	–					
5	SEU T2	.17	.28**	.28**	.60**	–				
6	SEU T3	.15	.23*	.35**	.60**	.74**	–			
7	Stress perçu T1	–.40**	–.34**	–.43**	–.08	–.19*	–.25**	–		
8	Stress perçu T2	–.20**	–.30**	–.33**	–.07	–.23*	–.30**	.48**	–	
9	Stress perçu T3	–.39**	–.40**	–.55**	–.18	–.34**	–.38**	.60**	.61**	–

31 N = 113 ; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; SEU : sentiment d'efficacité universitaire

Table 3. Correlations between self-esteem, academic self-efficacy, and perceived stress at three time points

Variables prédictives du stress perçu en fin d'année universitaire

- 32 Les hypothèses ont été testées par une analyse par régressions hiérarchiques (voir tableau 4). Le premier modèle (étape 1) rend compte de l'impact de l'estime de soi sur le stress (hypothèse 1 validée). Le stress perçu par l'étudiant.e en fin d'année universitaire est expliqué par une plus faible estime de soi au même moment ($\beta = -.603$). L'introduction du sentiment d'auto-efficacité universitaire comme variable explicative (étape 2) n'améliore pas le modèle. Le sentiment d'auto-efficacité universitaire n'est pas à lui seul un bon prédicteur du stress perçu en fin d'année universitaire (hypothèse 2 non validée). L'ajout du stress perçu en début et milieu d'année universitaire (étape 3) améliore le modèle (hypothèse 3 validée). Le stress perçu au T1 est un facteur significatif du stress perçu au T3 ($\beta = .271$), de même le stress perçu au T2 est un facteur significatif du stress perçu au T3 ($\beta = .373$). Il est à noter que lorsque l'effet du stress perçu aux T1 et T2 est contrôlé, l'estime de soi en fin d'année universitaire demeure un prédicteur significatif du stress perçu au T3 ($\beta = -.366$). Les effets d'interaction (étape 4) mettent en évidence la dynamique d'ajustement qui s'opère au cours de l'année universitaire. Les résultats montrent l'influence significative du stress perçu au T1 couplée à l'estime de soi au T2 sur le stress perçu au T3 ($\beta = -.201$, hypothèse 4a validée). Ils montrent également l'influence significative du stress perçu au T1 couplée au SEU au T2 sur le stress perçu au T3 ($\beta = .193$, hypothèse 4b validée).
- 33 Concernant les effets d'interaction, comme le montre la figure 1, l'impact du stress perçu en début d'année sur le stress perçu en fin d'année est d'autant plus fort que l'estime de soi en milieu d'année est faible. Cet effet est particulièrement marqué chez les étudiant.e.s qui ressentent un stress élevé en début d'année universitaire. Par ailleurs, la figure 2 montre que l'impact du stress perçu en début d'année sur le stress perçu en fin d'année est d'autant plus fort que le sentiment d'auto-efficacité universitaire en milieu d'année est faible.

Tableau 4. Résumé de l'analyse de régression hiérarchique pour les variables prédictives du stress perçu en fin d'année

Étape	Variables	VD = Stress T3			
		1	2	3	4
		β a	β	β	β
1.	Estime de soi T1	-.027	-.111	-.083	-.162
	Estime de soi T2	.100	.144	.200	.264
	Estime de soi T3	-.603***	-.501***	-.366***	-.380***
2.	SEU T1		.092	-.012	-.037
	SEU T2		-.149	-.137	-.110
	SEU T3		-.150	.010	-.038
3.	Stress T1			.271***	.221**
	Stress T2			.373***	.348***
4.	Stress T1 X Estime de soi T2				-.201**
	Stress T1 X SEU T2				.193**
R ²		.298	.344	.579	.640
Delta R ²			.045	.236***	.060***

34 a Les coefficients standardisés sont présentés. N = 113 (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

Indices VIF ≤ 5

Table 4. Summary of the hierarchical regression analysis for predicting variables of perceived stress at the end of the year

Figure 1. Effet modérateur de l'estime de soi au T2 dans la relation entre le stress perçu aux T1 et T3

Figure 1. Moderating effect of self-esteem at T2 between perceived stress at T1 and T3

Discussion

- 35 Cette recherche s'intéresse au stress perçu chez les étudiant.e.s. La transition lycée-université-emploi apparaît comme une rupture à la fois pédagogique et psychosociale (Lahire, 1997) susceptible de générer un stress important chez les étudiant.e.s. La pression à la performance scolaire est d'autant plus forte qu'elle s'exerce à une période de vie particulière, qualifiée d'*emerging adulthood* (Arnett, 2000), où instabilité et exploration identitaire se conjuguent et dans un environnement où la poursuite d'études supérieures est un facteur déterminant pour l'accès à l'emploi et la réussite professionnelle (Le Rhun & Pollet, 2011). Si plusieurs enquêtes attestent de ce « mal-être étudiant » (i.e. Boujut et al., 2009 ; Nerdrum et al., 2006 ; Furr et al., 2001), les travaux du domaine montrent que les processus par lesquels l'étudiant.e fait face au stress nécessitent de plus amples explorations, une des limites pointées étant le manque de données longitudinales (Boujut et al., 2009 ; Doron et al., 2013). Basée sur l'approche transactionnelle du stress (Lazarus & Folkman, 1984), la recherche visait à cerner la dynamique d'ajustement étudiant-environnement universitaire au cours d'une année scolaire. À partir d'un protocole longitudinal à trois mesures répétées en début (T1), milieu (T2) et en fin d'année universitaire (T3), les évolutions du stress perçu, de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité universitaire ont été mesurées, ainsi que les liens entre ces construits.

Figure 2. Effet modérateur du SEU au T2 dans la relation entre le stress perçu aux T1 et T3

Figure 2. Moderating effect of academic self-efficacy at T2 between perceived stress at T1 and T3

- 36 Un premier apport de la recherche est la mise en évidence des évolutions temporelles de l'ajustement étudiant-environnement universitaire. Chez les étudiant.e.s interrogé.e.s, la perception du stress n'est pas statique. Le stress perçu augmente de manière significative au cours du premier semestre pour redescendre au deuxième semestre. L'estime de soi est globalement stable, toutefois des microvariations semblent s'opérer en cohérence avec les approches interactionnistes et dynamiques de l'estime de soi (l'estime de soi a tendance à s'affaiblir au semestre 1 puis à se renforcer au semestre 2). Concernant le sentiment d'auto-efficacité universitaire, il diminue au premier semestre. Les étudiant.e.s n'ont pas encore les *feedbacks* objectifs des examens du premier semestre, pourtant ils se sentent en moyenne moins capables de réussir, de persévérer, d'élaborer un projet et parallèlement leur stress perçu augmente.
- 37 La dynamique d'ajustement change au deuxième semestre. On constate en effet une baisse du stress perçu. Toutefois, il est surprenant d'observer que le sentiment d'auto-efficacité universitaire continue de diminuer. Autrement dit, les étudiant.e.s se sentent moins stressé.e.s sans se sentir plus compétent.e.s. Il semble que la perception des ressources (ou du manque de ressources) ne prenne pas la même signification et ne joue pas le même rôle au semestre 1 et au semestre 2. Est-ce les résultats des évaluations du premier semestre qui amènent les étudiant.e.s à réévaluer leur situation et leurs ressources ? Les perceptions s'ajustent en effet au vécu expérientiel, la situation (son importance, son caractère plus ou moins menaçant) peut être réévaluée en fonction des conduites mises en œuvre et des *feedbacks* reçus (i. e. notes aux partiels). De même, les décalages entre l'évaluation de la situation et des ressources personnelles peuvent prendre un sens différent selon le résultat des actions déployées. Les résultats obtenus montrent, par exemple, qu'une baisse du sentiment d'efficacité personnelle ne s'accompagne pas de manière automatique d'une augmentation du stress perçu, elle peut exercer des effets différenciés dans le temps, comme si

l'expérience de la réalité venait en changer le sens et l'impact. Ainsi, les résultats montrent que le contexte universitaire n'est pas perçu de la même manière au premier et au second semestre.

- 38 Un deuxième apport de la recherche est une meilleure compréhension des mécanismes d'action du stress perçu en début et milieu d'année universitaire sur le stress perçu en fin d'année. Les résultats éclairent également le rôle de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle dans ces modalités de régulation temporelle du stress perçu. Comme attendu, plus l'étudiant.e présente un stress élevé en début et milieu d'année, plus son niveau de stress sera haut en fin d'année, on note donc la stabilité dans le temps du stress perçu. Toutefois, les résultats montrent que l'estime de soi au T2 joue un rôle modérateur dans la relation entre le stress perçu au T1 et le stress perçu au T3. Une estime de soi forte (au T2) atténue l'effet du stress perçu en début d'année (T1) sur les émotions ressenties en fin d'année (T3). Ces données confirment qu'une estime de soi forte contribue à rendre les individus plus résistants. À l'inverse, une estime de soi faible est un facteur de vulnérabilité vis-à-vis du risque de stress perçu. Ces résultats vont dans le sens d'autres travaux (Aspinwall & Taylor, 1992 ; Moksnes et al., 2010, Orth, Robins, & Roberts, 2008). Il est intéressant d'observer que c'est sur les étudiant.e.s les plus stressé.e.s en début d'année que l'effet protecteur de l'estime de soi est le plus marqué. L'image de soi semble d'autant plus importante dans les situations où l'individu est fragilisé par des émotions négatives. Chez les étudiant.e.s les plus stressé.e.s au T1, un regard positif sur soi peut atténuer grandement le stress perçu en T3 (à l'inverse un regard négatif sur soi viendra accroître de manière importante le stress perçu). Ces étudiant.e.s qui perçoivent un stress élevé semblent particulièrement sensibles à la différence entre ce qu'ils pensent être et ce qu'ils souhaiteraient être. Les étudiant.e.s peu stressé.e.s en T1 semblent moins dépendants de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes dans leur ajustement au contexte.
- 39 L'étude met bien en évidence l'élaboration dans le temps de cet ajustement (le stress au T1 interagit avec l'estime de soi au T2 pour expliquer le stress ressenti au T3), ce qui confirme la nature dynamique et changeante de l'interaction individu-environnement. Il s'agit là d'un des apports empiriques de l'étude. L'approche transactionnelle du stress (Lazarus & Folkman, 1984) offre un cadre intéressant pour l'interprétation de ces résultats. En effet, la dynamique transactionnelle individu-environnement ne se fait pas uniquement dans l'ici et maintenant, mais aussi et surtout dans une perspective temporelle. L'évaluation primaire de la situation est ajustée aux dynamiques du soi et à la perception des ressources ; elle se confronte également aux actions engagées. Dans cette succession de régulations, l'action joue un rôle déterminant. L'action est une séquence expérientielle qui intègre l'intention, la mobilisation émotionnelle et l'énergie pour la réaliser. Elle met en relation la connaissance et les compétences, les représentations et les aspirations, les sentiments et les valorisations. En cela, elle permet de concrétiser les capacités et conduit à l'émergence d'un sentiment de soi capacitaire (Costalat-Founeau, 2013). Du point de vue méthodologique, ce type de protocole à mesures répétées permet effectivement d'appréhender l'évolution temporelle de l'ajustement psychologique au stress.
- 40 Un troisième apport de l'étude présentée est de souligner le rôle modérateur du sentiment d'efficacité personnelle. Un sentiment d'auto-efficacité universitaire élevé (au T2) atténue l'effet du stress perçu en début d'année (T1) sur le stress ressenti en fin d'année (T3). La théorie sociocognitive (Bandura, 1977, 1986, 2003) éclaire cette

observation d'un effet protecteur de croyances élevées en ses propres capacités de réussite. Selon cette approche, un fort sentiment d'efficacité personnelle permet d'approcher les situations menaçantes avec assurance car les personnes estiment exercer un contrôle efficace sur celles-ci. Les étudiant.e.s avec un sentiment d'auto-efficacité universitaire élevé considéreront les difficultés rencontrées davantage comme des opportunités que comme des menaces à éviter. De plus, après un échec ou une contre-performance aux examens, ils.elles vont retrouver plus rapidement leur sens de l'efficacité. La théorie sociocognitive est intéressante à mettre en lien avec le modèle transactionnel du stress. L'étude apporte à cet endroit une contribution théorique et empirique qui permet de faire un pont entre ces deux champs théoriques en montrant que l'étudiant.e répond à son environnement universitaire par l'intermédiaire de processus d'autorégulation tels que les croyances d'efficacité personnelle : celles-ci contribuent à la transaction étudiant-contexte universitaire. L'auto-efficacité perçue participe à la construction subjective de l'expérience et à l'ajustement à l'environnement, elle peut nous semble-t-il être assimilée à un processus transactionnel au même titre que le soutien social ou le contrôle perçu.

- 41 Les résultats exposés doivent être relativisés compte tenu des spécificités de l'étude. Cette étude appelle à des répliques auprès d'étudiant.e.s à d'autres niveaux du cursus universitaire (e.g. à des niveaux où s'opère une sélection en fin d'année présentant donc des enjeux plus marqués qui conduisent à une gestion du stress probablement différente). Elle appelle également à des répliques dans d'autres filières d'étude. L'étude a été réalisée sur une filière spécifique, celle des étudiant.e.s en psychologie, population qui présente des caractéristiques particulières comme une surreprésentation des femmes. Ce biais est à prendre en considération dans l'interprétation des résultats car il a été établi (Mazé & Verlhac, 2013 ; Spitz, Costantini, & Baumann, 2007) que les jeunes femmes sont notamment plus disposées que les jeunes hommes à manifester des problèmes émotifs et ce, dès le début de l'adolescence (il est à noter que, pour vérification, les analyses ont été menées en retirant les participants masculins et que le patron des résultats reste le même).
- 42 Du point de vue des implications, l'étude fournit des données importantes pour la mise en œuvre d'accompagnement en direction des étudiant.e.s. Les résultats montrent la nécessité d'une aide tout au long de l'année et pas seulement une vigilance en période d'examen. Le stress académique peut contribuer à un véritable mal-être chez certain.e.s étudiant.e.s et devenir une source d'échec universitaire. La présente étude longitudinale confirme que le stress en début d'année peut avoir des effets délétères dans le temps. On peut s'appuyer sur cette donnée pour diagnostiquer les états émotionnels en début d'année et identifier les étudiant.e.s potentiellement vulnérables afin de réduire l'aggravation des risques. Répétées dans le temps, les atteintes liées à un stress perçu élevé risquent en effet d'entraîner des affects négatifs, des conduites addictives ou nocives (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2010). Le repérage des étudiant.e.s présentant un niveau de stress particulièrement élevé en tout début d'année universitaire pourrait permettre d'anticiper ces troubles en proposant des actions de prévention ciblées et adaptées aux problématiques de la population étudiante (examen et sélection, manque de moyens financiers, pression familiale, remaniement des liens affectifs, construction identitaire, choix d'une orientation, gestion études / emplois, etc.).

- 43 Les résultats montrent que la prise en charge peut nécessiter un travail sur l'estime de soi et sur les sentiments capacitaires. L'étude présentée fournit des résultats crédibles quant au rôle modérateur des évaluations de soi (estime de soi, sentiment d'auto-efficacité) dans la régulation du stress perçu. Le stress perçu peut atteindre l'estime de soi, mais celle-ci peut aussi à certains moments devenir une ressource, de même que des croyances élevées quant à ses capacités de réussite. En lien avec les conclusions de la présente étude, il semble pertinent de concevoir des ateliers d'éducation à la santé visant à accroître les compétences psychosociales des étudiant.e.s en matière de gestion du stress, de facilitation de l'estime de soi, de connaissance de soi. Des interventions autour de thématiques, telles qu'identifier les facteurs de stress, connaître et réguler ses réactions, adopter des stratégies de faire face fonctionnelles, prendre conscience de ses compétences, renforcer la confiance en soi et lever l'autocensure, pourraient faciliter l'ajustement des étudiant.e.s tout au long des études.
- 44 En conclusion, le développement au sein des universités de programmes d'éducation à la santé répond à un véritable besoin. Ces programmes sont encore trop peu souvent proposés aux étudiant.e.s et rarement institutionnalisés. Pourtant, la réalité des conditions de vie étudiante amène à ne pas sous-estimer les enjeux de santé mentale chez cette population. Au-delà de la prévention des troubles, il s'avère essentiel de mettre en place une démarche de promotion de la santé mentale, celle-ci pourra contribuer à une plus grande qualité de vie dans les études, facteur essentiel de réussite académique, d'insertion sociale et de bien-être.

BIBLIOGRAPHIE

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self-Esteem in University Students. *Educational Psychology*, 14, 323-330.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling Cognitive Adaptation: A longitudinal Investigation of the Impact of Individual Differences and Coping on College Adjustment and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A Stitch in Time: Self-Regulation and Proactive Coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité*. Bruxelles : De Boeck.
- Bolognini, M., & Preteur, Y. (éd.) (1998). Estime de soi. Perspectives développementales. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 157-177.
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales médico-psychologiques*, 167, 662-668.
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2010). Les troubles des comportements alimentaires chez des étudiants de 1re année : une étude prospective multi-groupes. *Psychologie française*, 55, 295-307.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.
- Burke, P. J., Stets, J. E., & Pirog-Good, M. A. (1988). Gender Identity, Self-Esteem, and Physical and Sexual Abuse in Dating Relationships. *Social Psychology Quarterly*, 51, 272-285.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 386-396.
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1988). Perceived Stress in a Sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (éd.), *The Social Psychology of Health* (pp. 31-67). London: Sage Publications.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Costalat-Founeau, A. M. (2013). *Dynamique identitaire, action et changement*. Paris : L'Harmattan.
- Devonport, T. J., & Lane, A. M. (2006). Cognitive Appraisal of Dissertation Stress among Undergraduate Students. *The Psychological Record*, 56, 259-266.
- Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J., & Le Scanff, C. (2009). Coping with Examinations: Exploring Relationships between Students' Coping Strategies, Implicit Theories of Ability, and Perceived Control. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 515-528.
- Doron, J., Stephan, Y., Maiano, C., & Le Scanff, C. (2011). Motivational Predictors of Coping with Academic Examination. *Journal of Social Psychology*, 151, 87-104.
- Doron, J., Stephan, Y., & Le Scanff, C. (2013). Les stratégies de coping : une revue de la littérature dans les domaines du sport et de l'éducation. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63(5), 303-313.
- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(1), 37-60.
- Furr, S. R., Westefeld, J. S., McConnell, G. N., & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and Depression among College Students: a Decade Later. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 97-100.

- Grebot, E., & Barumandzadeh, T. (2005). L'accès à l'université : une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles. *Annales médico-psychologiques*, 163, 561-567.
- Gruel, L., Galland, O., & Houzel, G. (éd.) (2009). Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse. Rennes : Presses Universitaires.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2001). Bragging about one's School Grades: Gender Stereotyping and Students' Perception of Their Abilities in Science, Mathematics, and Language. *Social Psychology of Education*, 4(3-4), 275-293.
- Hectausen, H. (1974). Achievement Motivation and its Constructs: A Cognitive Model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- Hellemans, C. (2004). Stress, anxiété et processus d'ajustement face à un examen de statistique à venir. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(1), 141-170.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C.-R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's More to Self-Esteem Than Whether it is High or Low: the Importance of Stability of Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., & Neter, J. (2004). *Applied Linear Regression Models*. McGraw-Hill: Irwin.
- Lafay, N., Manzanera, C., Papet, N., Marcelli, D., & Senon, J. L. (2003). Les états dépressifs de la post-adolescence. Résultats d'une enquête menée chez 1 521 étudiants de l'université de Poitiers. *Annales Médico-Psychologiques*, 161, 147-153.
- Lane, A. M., Jones, L., & Stevens, M. J. (2002). Coping with Failure: The Effects of Self-Esteem and Coping on Changes Efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 25, 331-345.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: Mac Graw Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Springer Publishing.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer Publishing.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The Nature and Function of Self-Esteem: Sociometer Theory. In M. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 32, pp. 1-62). San Diego, CA: Academic Press.
- LMDE, La Mutuelle des étudiants et le laboratoire Expertise et prévention de la santé des étudiants (EPSE). Juin 2008. Deuxième enquête nationale sur l'état de santé des étudiants. Principaux enseignements. Consulté le 4 avril 2014. En ligne in www.lmde.com/fileadmin/pdf/securite_sociale/depliant_resultats_ENSE2.pdf.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Le Rhun, B., & Pollet, P. (2011). Diplôme et insertion professionnelle. *Insee Références, France Portrait Social, édition 2011*, 41-50.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres, et la société*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Mazé, C., & Verlhac, J. F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire : rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, 58(2), 89-105.
- Moneta, G. B., Spada, M. M., & Rost, F. M. (2007). Approaches to Studying when Preparing for Final Exams as a Function of Coping Strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 191-202.

- Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). The Association between Stress and Emotional States in Adolescents: The Role of Gender and Self-Esteem. *Personality and Individual Differences*, 49, 430-435.
- Nerdrum, P., Rustoen, T., & Ronnestad, M. H. (2006). Student Psychological Distress: A Psychometric Study of 1750 Norwegian First Year Undergraduate Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 95-109.
- Ninot, G., & Fortes, M. (2007). Étudier la dynamique de construits en psychologie sociale. *Science et Motricité*, 60(1), 11-42.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low Self-Esteem Prospectively Predicts Depression in Adolescence and Young Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 695-708.
- Quintard, B. (1994). Du stress objectif au stress perçu. In M. Bruchon-Schweitzer et R. Dantzer (éd.). *Introduction à la psychologie de la santé* (pp. 43-66). Paris : Presses Universitaires de France.
- Quintard, B. (2001). Le syndrome de l'intestin irritable : un trouble fonctionnel digestif d'origine psychologique ? In M. Bruchon-Schweitzer et B. Quintard (éd.), *Personnalité et maladies. Stress, coping et ajustement* (pp. 133-154). Paris : Dunod.
- Reveillère, C., Nandrino, J.-L., Saily, F., Mercier, C., & Moorel, V. (2001). Études des tracas quotidiens des étudiants : liens avec la santé perçue. *Annales Médico-Psychologiques*, 159, 460-465.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Ronzeau, M., & Van de Velde, C. (2014). Panorama 2013. Conditions de vie des étudiants. *OVE Infos*, 29, 1-8.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rovira, T., Fernandez-Castro, J., & Edo, S. (2005). Antecedents and Consequences of Coping in the Anticipatory Stage of an Exam: A Longitudinal Study Emphasizing the Role of Affect. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18, 209-225.
- Sideridis, G. D. (2006). Coping is not an 'Either' 'Or': The Interaction of Coping Strategies in Regulating Affect, Arousal and Performance. *Stress and Health*, 22, 315-327.
- SMEREP, ORS. (2002). *Santé et recours aux soins des étudiants affiliés à la SMEREP*. Paris : ORS.
- Solberg, V. S., Good, G. E., Nord, D., Holm, C., Hohner, R., Zima, N. (...), & Malen, A. (1994). Assessing Career Search Expectations: Development and Validation of the Career Search Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2, 111-124.
- Spitz, E., Costantini, M. L., & Baumann, M. (2007). Détresse psychologique et stratégies de coping des étudiants en première année universitaire. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 217-225.
- Strenna, L., Chahraoui, K., & Vinay, A. (2009). Santé psychique chez les étudiants de première année d'école supérieure de commerce : liens avec le stress de l'orientation professionnelle, l'estime de soi et le coping. *L'Orientaion scolaire et professionnelle*, 38(2), 183-204.

Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An Examination of the Relationship among Academic Stress, Coping, Motivation, and Performance in College. *Research in Higher Education*, 41, 581-592.

Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among Stress, Coping, and Mental Health in High-Achieving High School Students. *Psychology in the Schools*, 45, 276-290.

Vallacher, R. R., & Nowak, A. (1997). The Emergence of Dynamical Social Psychology. *Psychological Inquiry*, 8, 73-99.

Vallacher, R. R., Nowak, A., Froehlich, M., & Rockloff, M. (2002). The Dynamics of Self-Evaluation. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 370-379.

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

RÉSUMÉS

L'étude porte sur les rôles de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle dans la dynamique du stress perçu chez les étudiant.e.s. Un échantillon de 113 étudiant.e.s a complété un questionnaire en début (T1), milieu (T2) et fin d'année universitaire (T3). Les résultats montrent le rôle protecteur des perceptions positives de soi face à un niveau de stress élevé et renforcent l'intérêt d'une approche longitudinale pour appréhender l'ajustement au stress. Les implications pratiques pour l'accompagnement des étudiant.e.s sont discutées.

The study focuses on the roles of self-esteem and self-efficacy on perceived stress among students. A sample of 113 students completed a survey at the beginning (T1), the middle (T2) and the end (T3) of the university academic year. Results showed the positive influence of high levels of self-esteem and self-efficacy in coping with high levels of perceived stress and supported the importance of a longitudinal approach to better understand adjustment to stress. Practical implications for student support are discussed.

INDEX

Keywords : Perceived stress, self-esteem, self-efficacy, university academic environment, longitudinal study

Mots-clés : stress perçu, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, environnement universitaire, étude longitudinale

AUTEURS

ISABELLE FAURIE

est Maîtresse de conférences, Université Paul Valéry, Montpellier 3. Thèmes de recherche : psychologie sociale, du travail et des organisations, sentiment d'efficacité personnelle, projet de carrière, indécision. Contact : Université Paul Valéry, Montpellier 3, route de Mende, 34199 Montpellier cedex 5. Courriel : isabelle.faurie@univ-montp3.fr

CHARLOTTE THOUIN

est Doctorante, Université Paul Valéry, Montpellier 3. Thèmes de recherche : psychologie sociale, du travail et des organisations, sentiment d'efficacité personnelle, projet de carrière, indécision. Courriel : charlotte.thouin@univ-montp3.fr

CÉLINE SAUVEZON

est Maîtresse de conférences, Université Paul Valéry, Montpellier 3. Thèmes de recherche : psychologie sociale, du travail et des organisations, sentiment d'efficacité personnelle, projet de carrière, indécision. Courriel : celine.sauvezon@univ-monp3.fr