Relation entre sentiment d'efficacité personnelle à entrer à l'université chez les étudiants de 1er cycle et stratégies de coping : construction et validation d'une échelle

Julien Masson and Laura Ratenet

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2319>
ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Julien Masson and Laura Ratenet, « Relation entre sentiment d'efficacité personnelle à entrer à l'université chez les étudiants de 1er cycle et stratégies de coping : construction et validation d'une échelle », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 36(1) | 2020, Online since 12 April 2020, connection on 08 September 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2319>

This text was automatically generated on 8 September 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Relation entre sentiment d'efficacité personnelle à entrer à l'université chez les étudiants de 1er cycle et stratégies de coping : construction et validation d'une échelle

Julien Masson and Laura Ratenet

1. Introduction

1.1. Conditions de vie des étudiants

- 1 Même si les jeunes disposent en général d'une bonne santé physique, l'incidence des problèmes psychiatriques et comportementaux est très élevée dans cette population (Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer et Bourgeois, 2009; Egisdal, Montagni, Tournier et Tzourioet, 2016; Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas et Walters, 2005; Nerdum, Rustoen, et Ronnestad, 2006). C'est notamment le cas des étudiants en première année universitaire et cela serait en partie liée à des difficultés d'adaptation (Guagliardo, Gilbert, Rouillon, Kovess Masfety et Verger, 2009). C'est pourquoi, les étudiants de premier cycle constituent une population particulièrement à risque aussi bien pour la consommation d'alcool et de tabac (Colosio, 2016) que pour les troubles de l'anxiété générés par leur nouvelle vie d'étudiant (Alonso et al., 2004). En effet, le début de la vie universitaire génère souvent des pressions liées à la compétition dans certaines filières et à une nécessité d'autonomie dans les études et dans la vie personnelle (Egisdal et al., 2016). Ainsi, le contexte difficile de l'intégration à l'université amène les étudiants à exprimer des doutes concernant leurs capacités à affronter cette nouvelle situation (Spitz, Costantini et Baumann 2007). Or d'après Lazarus et Folkman (1984a), le stress est défini comme une « transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et pouvant mettre

en danger son bien-être » (p. 19). Ainsi, toute difficulté d'adaptation pourrait engendrer un état de stress et ce dernier s'exprime à travers des plaintes somatiques diverses comme par exemple les maux de tête ou la fatigue (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003; Lazarus et Folkman, 1984b). Il s'ensuit que les étudiants s'adaptent individuellement en adoptant certains comportements (Boujut et al., 2009; Lévy-Garboua, 1976; Mazé et Verlhac, 2013). Seulement, nous savons aujourd'hui que des comportements considérés comme nocifs (alcool, tabac, drogues) peuvent être produits en réponse à des carences ou à des agressions de l'environnement pour faire face à la souffrance psychique, à l'isolement, au manque de perspective (Baumann, Amara, Le Bihan et Spitz, 2006). C'est pourquoi, toute modification de l'environnement peut atteindre le bien-être ou l'équilibre psychologique de la personne (De Grâce, Joshi et Pelletier, 1993). Egdsal et al. (2016) rappellent d'ailleurs que nombres d'études montrent que les années universitaires constituent un moment critique en ce qui concerne le déclenchement de conduite à risques et qu'elles constituent donc un temps enjeu majeur de prévention des troubles psychiatriques chez les étudiants. Par conséquent, les comportements à l'égard de leur santé méritent d'être observés (Baumann et al., 2006) et il est de plus légitime d'agir sur les populations jeunes fin de réduire l'incidence des troubles modérés ou sévères (Egdsal et al., 2016).

- 2 Enfin, d'après Bruchon-Schweitzer (2001), l'individu et son environnement entretiennent une relation réciproque. En effet, lors d'une confrontation à un événement, l'individu serait un agent actif qui interprète la situation et agit sur elle en la modifiant en retour. Pour ce faire, il utilise des stratégies dites d'ajustement qui lui permettent de faire face au stress (Lourel, 2006).

2. Contexte théorique

2.1. Le coping

- 3 Pour tolérer le stress, les individus élaborent une multitude de stratégies adaptatives plus connues sous le nom de « coping » (Lourel, 2006). Elles représentent l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer l'impact de l'événement qui provoque des perturbations émotionnelles susceptibles de mettre en danger son bien-être physique et psychologique (Erlich, 2004). Ainsi, elles protègent l'individu en modifiant les conditions qui sont à l'origine du stress ou en maintenant les réactions émotionnelles en dessous d'un niveau acceptable (Zeidner et Sklofske, 1996, cité par Brunel et Grima, 2010). Il semble que le coping soit en mesure de moduler l'émotion de différentes façons. Au sein de la diversité de modèles, deux grands types de stratégies apparaissent comme des invariants : les stratégies centrées sur le problème et celles centrées sur l'émotion (Dorard, Bungener et Berthoz, 2013). La première permet de faire face aux causes du problème, alors que la seconde limite l'impact émotionnel induit par la situation stressante (Folkman et Lazarus, 1984, cité par Brunel et Grima, 2010). Si les stratégies de coping centrées sur le problème permettent d'atténuer voire d'éliminer le stress par des efforts et des actions directs visant à affronter le problème, les stratégies de coping centrées sur l'émotion permettent une tentative de contrôle, de diminution ou de modification la tension émotionnelle induite par l'exposition à l'événement sans agir sur ce dernier (Dorard et al., 2013). Le coping évitant, constitutif des stratégies de coping centrées sur

l'émotion, favoriserait d'ailleurs la survenue de symptômes anxieux et dépressifs, alors que le coping centré sur le problème aurait un effet protecteur en regard de l'affectivité négative (Stewart, Betson, Lam, Marshall, Lee, et Wong, 1997, cité par Dorard et al., 2013). Or, la stratégie d'évitement que le processus de coping centré sur l'émotion induit apparaît problématique si l'on compare à une centration sur la résolution de problème. C'est pourquoi, Paulhan (1992) déclare que certaines stratégies peuvent influencer directement sur la santé physique et psychologique lorsque celles-ci s'accompagnent de conduites à risques (alcoolisme, tabagisme, drogues). Dans l'approche transactionnelle, l'évaluation cognitive du stress se fait en deux temps (Lazarus et Folkman., 1984b) : d'abord l'évaluation primaire qui désigne les situations perçues comme menaçantes et susceptibles de mettre en déséquilibre l'individu, puis, dans un second temps, l'évaluation secondaire qui consiste pour l'individu lorsqu'il souhaite faire face à un stresser quel qu'il soit, à rechercher et évaluer les ressources personnelles, matérielles et sociales dont il dispose pour contrôler, voir anticiper, une situation perçue comme menaçante (Lourel, 2006). Il semblerait dès lors intéressant de pouvoir donner des ressources aux étudiants afin qu'ils maîtrisent mieux le déploiement du coping centré sur l'émotion. Le sentiment d'efficacité personnelle paraît constituer un levier potentiel.

2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

- 4 Une méta-analyse des recherches montre que le déterminant le plus important lors de l'arrêt des comportements à risque est le sentiment d'efficacité personnelle (Floyd, Prentice-Dunn, et Rogers, 2000). Il peut se définir comme « la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à une situation visée » (Bandura, 1997, p. 3). Dans ce modèle, l'individu possède des connaissances sur lui-même qui lui permettent d'évaluer et de contrôler ses sentiments, ses ressentis et par-là même ses actions. Ainsi, l'efficacité perçue contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (Rondier, 2004).
- 5 C'est pourquoi le sentiment d'efficacité personnelle constitue un prédicteur solide de nombreux comportements en santé (Armitage et Conner, 2001; Godin et Kok, 1996). En effet, plus les apprenants rapportent un sentiment d'efficacité élevé plus ils persévèrent face à des difficultés, mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété, meilleures sont leurs performances (Freire dos Santos, 2014). Pour ce faire, quatre sources d'information permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné et chacune de ces sources pourra être complémentaires des autres (Bandura, 1997) :
 - Les apprentissages énatifs ou expériences de la maîtrise. Ainsi le succès dans une tâche renforce le sentiment d'efficacité personnelle alors que ce dernier est mis à mal en cas d'échec.
 - Les expériences vicariantes. Ainsi les individus ne se basent pas uniquement sur leurs propres expériences pour avoir des informations sur ce qu'ils sont capables de faire mais ils s'appuient également sur la comparaison sociale pour évaluer leur niveau de compétence.
 - La persuasion verbale qui correspond aux encouragements que l'individu peut recevoir par autrui, qui consiste à exprimer de la confiance dans les capacités du sujet à travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations.

- Enfin, les états physiologiques et émotionnels : plus un individu ressentira des émotions négatives (comme la honte ou la peur), moins il se considérera capable de s'engager dans la tâche à accomplir. À l'inverse, plus il se trouvera dans un sentiment de bien-être, plus son sentiment d'efficacité personnelle sera élevé.

2.3. Sentiment d'efficacité personnelle et coping

- 6 D'après l'approche transactionnelle de Lazarus et Folkman (1984a), le stress est défini comme l'état qui émerge lorsque l'individu perçoit une contradiction (réelle ou imaginée) entre les exigences de la situation d'un côté et de l'autre les ressources. Dans la population concernée par notre recherche, le contexte difficile de l'intégration à l'université amène les étudiants à exprimer des doutes concernant leurs capacités à affronter cette nouvelle situation (Spitz et al., 2007). Le coping constitue une phase d'évacuation du stress via l'usage des différentes stratégies (Lazarus et Folkman, 1984a). Ainsi, le sujet met à l'épreuve ses ressources personnelles disponibles pour répondre à la demande de la situation afin de l'améliorer. Seulement, si certaines formes de coping peuvent constituer une forme de résistance permettant de rester en bonne santé, d'autres peuvent avoir des conséquences négatives lorsqu'elles s'accompagnent de conduites à risque (Paulhan, 1992). En effet, les réponses seront fonctions des ressources. Bandura (1997) suggère d'ailleurs que les pairs ou la famille, par leur soutien manifeste ou leurs actes de persuasions verbales, sont des sources importantes de la confiance qu'ont les étudiants dans leurs capacités. Or, d'après l'approche transactionnelle du stress de Lazarus et Folkman (1984a), lorsque l'individu souhaite faire face à un stresser quel qu'il soit, il doit rechercher et évaluer les ressources personnelles, matérielles et sociales dont il dispose pour contrôler voire anticiper une situation perçue comme menaçante. De ce fait, nous voyons aisément que les facteurs personnels et environnementaux vont influencer l'intensité du stress et contribuer à l'élaboration des stratégies de coping plus ou moins adaptées. Les personnes qui vont percevoir la situation comme contrôlable et leurs ressources comme adéquates vont élaborer davantage de stratégies centrées sur le problème. À l'inverse, les personnes anxieuses, dépressives, névrotiques ont tendance à développer des stratégies émotionnelles ou évitantes (Vollrath, Torgersen et Alnæs, 1995) qui peuvent s'accompagner de conduites à risques. Les résultats de Torres et Soldberg (2001) vont d'ailleurs dans ce sens, puisqu'ils montrent que les étudiants qui ont une confiance de leur capacité à réussir les tâches académiques persévèrent davantage et ressentent moins d'émotions négatives (Chemers, Hu, et Garcia, 2001, cité par Dupont, De Clercq et Galand, 2015). Le sentiment d'efficacité personnelle apparaît donc comme une ressource précieuse car s'il est suffisamment élevé, il permettra à l'individu d'évaluer ses ressources personnelles, matérielles et sociales comme suffisantes et adéquates pour élaborer des stratégies centrées sur le problème. De cette manière, il atténuera voire éliminera la source de son stress tout en restant en bonne santé. D'ailleurs, des méta-analyses à travers différentes sphères de fonctionnement confirment le rôle influant du sentiment d'efficacité personnelle dans l'adaptation et dans le changement humain (Boyer et al., 2000; Holden, Moncher, Schinke et Barker, 1990; Moritz, Feltz, Fahrback et Mack, 2000; Multon, Brown et Lent, 1991; Sadri et Roverson, 1993; Stanjkovic et Luthans, 1998 cités par Bandura, 2006). Il apparaît donc pertinent de s'appuyer sur le sentiment d'efficacité personnelle pour mener des actions de prévention au niveau des étudiants. L'objectif de cette recherche est donc de

confirmer les liens que peuvent entretenir le sentiment d'efficacité personnelle et le coping.

- 7 Nous faisons l'hypothèse que plus les étudiants s'estiment capables de gérer leur entrée à l'université, plus ils adopteront des comportements ou des stratégies de coping favorables à leur santé (Spitz, Costantini et Baumann, 2007). Ainsi, plus leur sentiment d'efficacité personnelle sera élevé, plus ils s'orienteront vers des stratégies de coping centrées sur le problème. Inversement, plus leur sentiment d'efficacité personnelle sera faible, plus ils s'orienteront vers des stratégies de coping centrées sur l'émotion. De plus, on peut s'attendre à un lien négatif entre le stress et le sentiment d'efficacité personnelle (Dwyer et Cummings, 2001), d'autant plus que les états émotionnels des individus constituent une source de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997).
- 8 Or, il n'existe pas, à notre connaissance, d'outil permettant d'appréhender le sentiment d'efficacité personnelle que les étudiants ressentent quant à leur capacité à gérer leur nouvelle vie universitaire.
- 9 L'objectif de ce travail est donc double. Dans un premier temps il s'agira de présenter l'élaboration et la validation psychométrique d'un outil permettant de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants de 1er cycle universitaire à faire face à leur nouvelle vie étudiante (SEP universitaire). Dans un second temps nous regarderons quels liens ce SEP entretient avec les différentes orientations du coping et avec le stress.

3. Méthode

3.1. Participants

- 10 Les 631 participants de cette étude ont été recrutés dans différentes universités et via les réseaux sociaux (527 étudiantes et 104 étudiants). Ils étaient en L1 ou équivalent (PACES pour la filière médecine, 1re année pour l'IUT). L'âge des participants variait entre 17 et 25 ans avec une moyenne d'âge de 20,1 ans et un écart-type de 1,45. Ils étaient répartis dans 13 universités différentes et issus de 24 spécialités (par exemple : STAPS, Sciences Humaines et Sociales, Droit Gestion Economie, Arts Lettres Langage, etc.).

3.2. Procédure

- 11 Nous avons ensuite procédé à l'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle « s'intégrer à l'université ». Pendant un mois, nous avons posté sur Internet via Sondageonline® l'ensemble du matériel sous forme d'un questionnaire intitulé « Les étudiants à l'université ». Le lien du questionnaire a ensuite été largement diffusé sur Internet, notamment sur les réseaux sociaux : Facebook, dans les groupes Facebook intitulés « étudiants de ... », mais aussi sur Instagram et Snapchat. La participation se faisait sur la base du volontariat. Afin d'être éligible pour participer à l'étude, les participants devaient respecter une seule condition : être dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. Ainsi, l'échantillon comprenait initialement 867 étudiants dont 631 ont été retenus. Les participants étaient informés du cadre dans lequel l'étude était faite, de l'objectif de recherche, du temps que prenait le remplissage de ce questionnaire, du nombre de questions ainsi que des droits dont ils disposaient. Ils

avaient la possibilité d'obtenir un exemple du mémoire de recherche en nous contactant ultérieurement, aucune gratification ne fut donnée aux étudiants. Chaque participant s'est vu garantir la confidentialité des informations collectées. Le questionnaire était construit de sorte à ce que les étudiants ne devaient pas forcément avoir répondu à chaque item du questionnaire pour passer à l'item suivant. Les données ont été récupérées et traitées grâce au logiciel SPSS ainsi qu'au logiciel Amos.

3.3. Instrument

- 12 Les participants ont débuté le questionnaire par des questions sociodémographiques (sexe, âge, dernier diplôme obtenu, filière universitaire, niveau universitaire, redoublement lors du cursus universitaire). Les étudiants devaient ensuite poursuivre le questionnaire évaluant quatre dimensions à travers 61 items. Elles se déclinent comme suit :

1. Le sentiment d'efficacité personnelle universitaire (items 1 à 15), composé de 15 énoncés permettant de mesurer dans quelle mesure les étudiants se sentent capables de faire face à leur entrée à l'université. La mesure du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants à s'intégrer à l'université a été administrée en demandant aux répondants d'indiquer dans quelle mesure avec 1 (non) et 4 (oui) ils se sentent capables d'effectuer en ensemble de tâches. Exemple : « je suis capable de me mettre au travail lorsqu'il le faudrait », « il est facile pour moi de me faire de nouveaux amis », « lorsque j'échoue, j'ai peur de décevoir mes amis ». Plus le score est élevé, plus le niveau du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant dans sa capacité à s'intégrer à l'université sera fort. Ce questionnaire se basait sur les préconisations de Pajares et Urdan (2006) pour concevoir une échelle de mesure de sentiment d'efficacité personnelle.
2. Le stress perçu (items 16 à 29), composé de 14 énoncés a été évalué avec la version française de l'échelle Perceived Stress Scale à 14 items (PSS 14) développée par Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983). Cette échelle unidimensionnelle permet d'évaluer dans quelle mesure une situation est stressante. Pour chaque item, les étudiants doivent évaluer sa fréquence avec 1 (jamais) et 5 (souvent) pendant une période donnée. Exemple : « Avez-vous été dérangé(e) par un événement inattendu? », « Avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les surmonter? », « Avez-vous affronté avec succès les petits problèmes et ennuis quotidiens? ». Le score final est obtenu en additionnant le score des 14 items. Les sept items négatifs (4, 5, 6, 7, 9, 1 et 13) sont notés en sens inverse. Ainsi, le score total varie de 0 à un maximum de 56. Un score élevé indique un niveau élevé de la perception du stress.
3. Les stratégies d'ajustement face au stress d'une personne se trouvant dans une situation particulièrement stressante aussi appelées les stratégies de coping (items 30 à 56) ont été évaluées avec l'échelle française modifiée et validée par Cousson, Bruchon-Schweitzer, Quintard, Nuissier et Rascle (1996) The Way of CheckList of Coping-Revisited (WCC-R). Il s'agit d'une échelle de Likert en quatre points allant de non à oui avec 1 (non) et 4 (oui) basée sur le modèle à trois facteurs avec 27 items de Cousson et al. (1996). Dans la recherche d'un soutien social, l'étudiant devait par exemple évaluer de 1(non) à 4(oui) l'item suivant « J'ai demandé des conseils à une personne digne de respect et je les ai suivis ». L'item « J'ai espéré qu'un miracle se produirait » illustre par exemple le facteur comportant les stratégies centrées sur les émotions et enfin « j'ai trouvé une ou deux solutions au problème » est un exemple d'item appartenant au facteur regroupant les stratégies centrées sur le problème.
4. La satisfaction dans les études (items 57 à 61) a été mesurée à l'aide de l'Échelle de satisfaction dans les études (ESDE) de Vallerand et Bissonnette développée en 1990. Il s'agit

d'une échelle globale et subjective qui permet de mesurer l'évaluation que porte une personne sur sa qualité de vie en milieu éducationnel selon ses propres critères. C'est une échelle unidimensionnelle de cinq items. Les étudiants doivent indiquer leur degré de désaccord ou d'accord à l'aide de l'échelle de Likert en 7 points avec 1 (fortement en désaccord) et 7 (fortement en accord). Exemple : l'étudiant devrait indiquer pour l'énoncé suivant « en général ma vie académique correspond de près à mes idéaux » son degré de désaccord ou d'accord. Le score total varie entre 7 et 35.

4. 4. Résultats

4.1. L'analyse factorielle exploratoire

- 13 Dans un 1er temps nous avons effectué une analyse en composantes principales afin d'extraire un minimum de facteurs qui expliqueraient la plus grande partie de variance de chacune des dimensions que l'on postule. Nous avons utilisé une rotation oblique (direct oblmin) qui suppose que les facteurs sont corrélés. L'échelle présente les caractéristiques suivantes :
- 14 KMO = ,77 se qui le situe dans la fourchette « moyenne » (entre ,70 et ,80) habituellement admise.

Tableau 1. Solution de la factorisation avec maximum de vraisemblance avec rotation

	Dimensions			
	1	2	3	4
Item 1	0,114	0,671	0,066	-0,072
Item 2	0,64	0,069	0,047	0,612
Item 3	0,317	0,071	0,029	0,78
Item 4	0,139	0,748	-0,065	0,202
Item 5	0,032	0,655	-0,061	-0,001
Item 6	0,113	0,083	0,731	0,218
Item 7	-0,019	-0,024	0,796	-0,048
Item 8	-0,019	0,185	0,281	0,628
Item 9	-0,037	-0,063	0,669	0,009
Item 10	0,078	0,621	0,136	0,206
Item 11	0,12	0,641	-0,026	0,151
Item 12	0,248	0,533	0,143	-0,087
Item 13	0,745	0,151	-0,031	0,071

Item 14	0,822	0,185	-0,084	0,127
Item 15	0,824	0,122	-0,112	0,205
Extraction Method: Principal Component Analysis.				
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.				

- 15 Seuls les items qui présentent une saturation supérieure à ,40 en valeur absolue après rotation seront considérés comme appartenant à une dimension. D'après Brown (2009), ,40 représente une variance suffisante pour justifier une rotation oblique.
- 16 Premières constatations, il apparaît quatre dimensions alors que nous en postulions trois. D'autre part, trois à six variables ont des saturations factorielles élevées sur chaque facteur : allant de ,53 à ,82. La plupart du reste des saturations factorielles sont faibles à nulles. Trois items (2 « il est facile pour moi de me faire des nouveaux amis », 3 « Si j'aperçois quelqu'un que j'aimerais rencontrer, je suis capable d'aller vers cette personne plutôt que d'attendre qu'elle vienne vers moi » et 8 « je peux me rendre seul(e) là où il y a des personnes que je ne connais pas ») possèdent également des saturations élevées sur plusieurs facteurs, or d'après Gorsuch (1983), chaque facteur devrait avoir quelques saturations factorielles élevées avec le reste des saturations factorielles étant nuls ou proches de 0, c'est-à-dire $\pm ,10$. Nous décidons donc de les retirer et d'effectuer une nouvelle analyse factorielle en composantes principales.
- 17 Les résultats sont les suivants :

Tableau 2. Résultats de l'analyse factorielle

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,016	23,201	23,201	3,016	23,201	23,201
2	2,001	15,39	38,591	2,001	15,39	38,591
3	1,644	12,644	51,235	1,644	12,644	51,235
4	0,887	6,824	58,06			
5	0,798	6,139	64,199			
6	0,724	5,569	69,767			
7	0,688	5,295	75,062			
8	0,678	5,215	80,277			
9	0,613	4,712	84,989			
10	0,57	4,382	89,371			

11	0,509	3,919	93,29			
12	0,492	3,783	97,073			
13	0,381	2,927	100			
Extraction Method: Principal Component Analysis						

Tableau 3. structure de la matrice après rotation

	Component		
	1	2	3
Item 1	0,67	-0,082	0,072
Item 4	0,752	-0,174	-0,061
Item 5	0,655	-0,019	-0,058
Item 6	0,091	-0,162	0,742
Item 7	-0,028	0,023	0,808
Item 9	-0,065	0,012	0,675
Item 10	0,622	-0,133	-0,121
Item 11	0,647	-0,152	-0,032
Item 12	0,529	-0,198	-0,123
Item 13	0,16	0,724	-0,034
Item 14	0,198	0,815	-0,097
Item 15	0,139	0,829	-0,132
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.			

4.2. Cohérence interne des trois dimensions

- 18 Nous retrouvons cette fois une structure à trois dimensions telle que postulée. La première dimension correspondrait à « être capable de gérer mon temps ». Elle serait composée des items 1, 4, 5, 10, 11 et 12 avec des saturations comprises entre ,53 et ,75. Aucun de ces items ne sature fortement sur les autres dimensions. Le deuxième facteur correspondrait à notre dimension « être capable de se créer un réseau social » avec les items 13, 14 et 15. Les saturations factorielles des items de cette dimension sont

supérieures à ,40 et vont de ,72 à ,83. Enfin, le troisième facteur correspondrait à la dimension « être capable de s'affranchir du regard des autres » avec trois items ayant des saturations factorielles allant de ,68 à ,81.

- 19 Ces saturations sont relativement élevées et sont toutes significatives. Ceci supporte bien la structure factorielle à trois facteurs de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle universitaire.
- 20 Au niveau des corrélations inter items au sein de chaque dimension, nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 4. Corrélations inter items pour chaque dimension

	Item 1	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15
Item 1	1	0,435	0,326				0,272	0,273	0,238			
Item 4		1	0,388				0,364	0,373	0,264			
Item 5			1				0,255	0,282	0,259			
Item 6				1	0,422	0,236						
Item 7				0,422	1	0,342						
Item 9				0,236	0,342	1						
Item 10							1	0,346	0,21			
Item 11								1	0,256			
Item 12									1			
Item 13										1	0,449	0,484
Item 14										0,449	1	0,594
Item 15										0,484	0,594	1

- 21 Nous avons calculé les indices de cohérence interne, alpha de Cronbach, (Cronbach, 1951) pour chacune des sous échelles. Les niveaux de cohérence interne varient entre ,603 et ,782. L'échelle semble être de bonne qualité avec une légère faiblesse pour la troisième dimension « affranchissement du regard des autres » qui possède un alpha de ,603. En effet, on considère généralement qu'un alpha de Cronbach est insuffisant quand il est inférieur à ,60 voire ,70. Pour la première dimension, « gérer son temps », l'alpha est de ,716 et pour la deuxième « créer un réseau social », ,782. Nous aurions pu améliorer l'alpha de la troisième dimension en retirant certains items. Seulement, le facteur ne dispose que de trois items. Or d'après Broc, Carlsberg, Cazauviel, Fauray et Loyal (2016), il ne convient pas de descendre en dessous de trois items au sein d'une dimension.
- 22 Nous avons également calculé le Rhô de Joreskog car cet indice présente l'avantage d'être moins sensible au nombre d'items et est également plus adapté aux méthodes d'équations structurelles (Albert, Merunka et Valette-Florence, 2010). Les valeurs sont cette fois meilleures : Rhô dimension 1 = ,80, Rhô dimension 2 = ,85 et Rhô dimension 3 = ,74.
- 23 En conclusion partielle, il apparaît bien que notre sentiment d'efficacité personnelle se sous divise en trois dimensions telle que postulé théoriquement. Maintenant que nous avons établi cette structure à travers une première étude exploratoire, nous allons tenter de la confirmer à travers une analyse confirmatoire. Cette recherche sera aussi l'occasion de vérifier les liens théoriques que devrait entretenir ce sentiment d'efficacité personnelle avec d'autres concepts notamment avec le coping (Spitz, Costantini et Baumann 2007).

4.3. L'analyse factorielle confirmatoire

- 24 Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons évalué le niveau d'adéquation des données à partir de plusieurs indices : Khi-carré, Comparative fit index (CFI), Tucker Lewis index (TLI), Standardized root mean square residual (SRMR), Root mean square error of approximation (RMSEA), Akaike information criterion (AIC) et nous avons testé les trois modèles suivants :
- 25 1) Un modèle unidimensionnel : un seul facteur global avec tous les items qui justifierait un score global de sentiment d'efficacité personnelle.

Figure 1. Modèle 1 unidimensionnel

Tableau 5. Valeurs d'indices d'adéquation pour le modèle 1

Test for Exact Fit													
χ^2		df		p									
993		90		< .001									
Fit Measures													
								RMSEA 90% CI					
CFI		TLI		SRMR		RMSEA		Lower		Upper		AIC	
0.497		0.413		0.110		0.126		0.119		0.133		23607	

26 2) Un modèle tridimensionnel: les trois facteurs postulés corrélés entre eux qui justifierait d'utiliser uniquement des sous-scores.

Figure 2. Modèle 2 tridimensionnel

Tableau 6. Valeurs d'indices d'adéquation pour le modèle 2

Test for Exact Fit										
χ^2		df		p						
93.1		62		0.006						
Fit Measures										
						RMSEA 90% CI				
CFI		TLI		SRMR		RMSEA		Lower	Upper	AIC
0.980		0.974		0.0340		0.0282		0.0152	0.0395	19618

27 3) Un modèle tridimensionnel de second ordre : les trois facteurs regroupés sous un facteur général (sentiment d'efficacité personnelle) qui justifierait de pouvoir à la fois utiliser un score global ou des sous-scores.

Figure 3. Modèle 3 tridimensionnel de 2^e ordre

Tableau 7. Valeurs d'indices d'adéquation pour le modèle 3

Test for Exact Fit										
χ^2		df		p						
92.93		62		0.007						
Fit Measures										
						RMSEA 90% CI				
CFI		TLI		SRMR		RMSEA		Lower	Upper	AIC
0.980		0.974		0.0340		0.0282		0.0152	0.0395	15093

- 28 Nous pouvons tout d'abord constater que le modèles 2 et 3 sont ceux qui s'ajustent le mieux à ce que nous avons postulé. Les indicateurs se trouvent au-dessus des seuils minimums préconisés alors que dans le modèle 1, certains indicateurs ne sont pas suffisants (TLI, CFI) ou au contraire, trop importants (RMSEA, AIC).

- 29 Les valeurs attendues pour ces indicateurs sont les suivantes : Khi-deux = ns; CFI > ,90, RMSEA < ,08, mieux < ,05, SRMR > ,07, AIC : le plus faible possible (Roussel, Durrieu, Campoy et El Akremi, 2002).
- 30 Les modèles 2 et 3 sont présentent cependant des valeurs très similaires qui tendraient à montrer que notre échelle pourrait être utilisée aussi bien à un niveau global mais également au niveau des sous scores.

4.4. Étude corrélacionnelle

- 31 La littérature suggère que le sentiment d'efficacité personnelle a un effet indéniable sur les performances universitaires, les attentes, ou encore les stratégies de coping des étudiants (Spitz, Costantini et Baumann, 2007). Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'il existe un lien entre le SEP universitaire et le coping. De plus, le sentiment d'efficacité personnelle devrait entretenir un lien positif avec la satisfaction envers les études (Lindsley, Mathieu, Heffner et Bass, 1994; Little et Madigan, 1994; Yennek, Fenouillet et Heutte, 2015). Le tableau des corrélations est le suivant :

Tableau 8. Corrélations des différentes dimensions du SEP, des stratégies de coping et du stress

N=645	SEP temps	SEP réseau	SEP regard	soutien	émotion	problème	stress
SEP temps	1	,206**	-0,009	,087*	-,263**	,454**	,186**
SEP réseau		1	0,033	,267**	-,161**	,349**	,139**
SEP regard			1	,086*	,170**	0,01	0,027
soutien				1	,285**	,440**	,200**
émotion					1	-0,024	,091*
problème						1	,242**
stress							1

- 32 Pour rappel, d'après Cohen (1988), la corrélation est considérée comme petite si ($r = ,10$), moyenne si ($r = ,30$), enfin importante si ($r = ,50$). On peut noter que ces corrélations sont significatives et positives pour le coping centré sur le problème (de ,349 à ,454) ainsi que pour le coping à la recherche du soutien (de ,086 à ,267). En ce qui concerne l'association des variables coping centré sur les émotions et les trois dimensions du sentiment d'efficacité personnelle les choses sont différentes. Pour le SEP temps et le SEP réseau, les corrélations sont négatives (-,263 et -,161 respectivement). Par contre, bien que faible, la corrélation est positive et significative également avec le SEP regard (,170). Concernant la variable stress, elle semble liée positivement avec le SEP temps (,186) et avec le SEP réseau (,139). En revanche, elle n'entretient pas de lien avec le SEP regard. Si l'on regarde les corrélations entre stress et les différents copings, on s'aperçoit qu'elles sont toutes positives, relativement faibles, mais toutes significatives (de ,091 à ,242).

5. Discussion

- 33 À notre connaissance, il s'agit de la première étude qui vise à développer un outil de mesure capable d'appréhender le sentiment d'efficacité personnelle à s'adapter à l'université des étudiants français inscrits en premier cycle universitaire. Le questionnaire qui résulte de cette étude tient compte à la fois des données de la littérature et du discours des étudiants faisant ressortir le sens que ces derniers donnent à leur vie à l'université. Cette méthode nous a permis d'inventorier l'ensemble des situations qui nuisent à l'adaptation à l'université mais aussi d'identifier le niveau de difficultés qu'ils éprouvent.
- 34 Si l'on aborde plus précisément la démarche de validation, on peut tout d'abord constater que la structure factorielle de l'analyse exploratoire confirme bien ce que nous postulions de manière théorique, à savoir qu'il existe bien trois dimensions distinctes pour le SEP universitaire qui se concentre sur la capacité de l'étudiant à s'intégrer à l'université et aborde plusieurs sujets tels que la capacité à « gérer son temps », la capacité à « se créer un réseau social », et la capacité « s'affranchir du regard des autres », même si l'on peut tout de même souligner une faiblesse de cohérence interne pour cette dernière dimension puisque l'alpha atteint tout juste le seuil plancher préconisé (pour rappel, ,603, pour un seuil considéré comme faible).
- 35 L'analyse confirmatoire nous indique ensuite que le modèle en trois facteurs semble le plus pertinent car il montre les valeurs les plus hautes pour les différents indicateurs d'ajustement utilisés (TLI, CFI, RMSEA, AIC, Khi-deux, SRMR).
- 36 Enfin concernant l'étude corrélationnelle, cette dernière a également permis de confirmer ce que mettait en avant la littérature à savoir que le sentiment d'efficacité personnelle permettait aux individus de mettre en place des stratégies adaptées pour faire face au stress engendré par cet environnement potentiellement stressant (Lazarus et Folkman, 1984a; Vollrath et al., 1995) avec des corrélations positives (,454) entre le SEP « gérer son temps » et le coping centré sur le problème. Inversement, un sentiment d'efficacité personnelle insuffisant dans sa capacité à « gérer son temps » et à « se créer un réseau social » semble lié avec une orientation vers des stratégies de coping dites inadaptées, centrées sur les émotions (corrélations de -,263 entre le SEP « gérer son temps » et le coping centré sur les émotions et corrélations de -,161 entre le SEP « se créer un réseau social » et le coping centré sur les émotions). Malgré une légère faiblesse dans les corrélations (< ,50) entre le SEP intégration à l'université et le coping, ces dernières sont significatives et vont dans le sens attendu. Ainsi, comme annoncé dans la littérature, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle dans la façon dont l'étudiant fait face aux difficultés rencontrées.
- 37 Enfin, d'après la littérature, l'auto-évaluation des croyances en sa capacité devrait affecter la façon dont les personnes évaluent l'environnement (Faurie, Thouin et Sauvezon, 2016). Ainsi, plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, moins le stress perçu devrait être élevé. Dans cette étude, les corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle et le stress perçu sont certes faibles mais restent significatives (,186 entre le SEP « gestion du temps » et stress perçu, ,139 entre le SEP « se créer un réseau social » et le stress perçu). Cependant, elles ne vont pas dans le sens attendu par la littérature. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que lors de l'ajustement étudiant-environnement universitaire, la perception du stress n'est pas statique, elle s'ajuste au

vécu expérientiel. En effet, comme le montre l'étude de Faurie, Thouin et Sauvezon en 2016, une baisse du sentiment d'efficacité personnelle n'est pas forcément automatiquement liée à une augmentation du stress perçu. Dans cette étude, il s'avère qu'une baisse de 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 changer l'impact et la signification. Certes, la présente étude ne fournit pas les résultats attendus quant au rôle modérateur du SEP « intégration à l'université » dans la régulation du stress perçu, mais cette étude peut servir de préambule pour une autre enquête. Il nous semble pertinent de tenir compte du caractère non statique de la perception du stress pour valider l'instrument dans son ensemble. Pour pouvoir appréhender cette évolution temporelle et analyser l'évolution du SEP « intégration à l'université » au cours d'une année universitaire, un protocole à mesure répétées via un protocole longitudinal semble approprié.

6. Conclusion

- 38 Cette recherche avait pour but de mettre au point une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle universitaire qui correspondrait à la croyance que l'étudiant possède en ses capacités à faire face à son entrée dans la vie universitaire avec toutes les difficultés que cela peut présenter (gérer son temps, créer un réseau social et s'affranchir du regard des autres).
- 39 Les résultats des quatre phases (analyse factorielle exploratoire, cohérence interne, analyse factorielle confirmatoire et corrélation) révèlent que l'échelle sentiment d'efficacité personnelle démontre des niveaux psychométriques satisfaisants, soulignant ainsi sa fidélité et sa validité même si certains éléments pourraient être améliorés (notamment la cohérence interne de la dimension « affranchissement du regard des autres » un peu faible $\alpha=,603$). De même, les résultats obtenus dans la partie analyse corrélationnelle, s'ils sont globalement conformes à la littérature, montrent cependant quelques limites qui peuvent potentiellement être expliqués par nos choix méthodologiques. Comme nous l'avons évoqué précédemment, il pourrait être pertinent de procéder à un suivi de cohorte afin de voir comment le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants évolue au fur et à mesure de leur expérience universitaire.

BIBLIOGRAPHY

Albert, N., Merunka, D. et Valette-Florence, P. (2010). Développement et validation de deux nouvelles échelles de mesure de l'amour pour une marque. *Innovations*, 31(1), 109-129. <https://doi.org/10.3917/inno.031.0109>

- Alonso J., Angermeyer, M.-C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., Bryson, H. et Vollebergh, W. A. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe : results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMed) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(420), 21-27.
- Armitage, C. J. et Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour : A Meta-Analytic Review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. Dans A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West et C. McManus (dir.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine*. Cambridge, Royaume Uni : Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Baumannn, J., Amara, M.-E., Le Bihan, E. et Spitz, E. (2006). *Un baromètre de la qualité de vie des étudiant-e-s au sein des universités européennes : une nécessité éthique*. Communication orale présentée au VIIème Congrès de l'ALASS, Milan, Italie. <http://orbulu.uni.lu/handle/10993/8881>
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M. et Bourgeois, M.-L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 167(9), 662-668. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.05.020>
- Broc, G., Carlsberg, M., Cazauvieilh, C., Faury, S. et Loyal, D. (2016). *Stats faciles avec R*. Bruxelles, Belgique : Deboeck Supérieur.
- Brown, J. D. (2009). Statistics Corner. Questions and answers about language testing statistics: Principal components analysis and exploratory factor analysis - Definitions, differences, and choices. *Shiken : JALT Testing et Evaluation SIG Newsletter*, 13(1), 26-30. http://jalt.org/test/bro_29.htm
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 68-83.
- Brunel, O. et Grima, F. (2010). Faire face au conflit travail/école : analyse des stratégies d'ajustement. *M@n@gement*, 13(3), 172-204. <https://doi.org/10.3917/mana.133.0172>
- Cohen, S., Kamarck, T. et Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress, *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385-396.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the social sciences*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Colosio, A. (2016). *Le tabac et la cigarette électronique chez les étudiants en médecine de Limoges*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01575131>
- Cousson F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J. et Rasclé, N. (1996). Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping : validation française de la WCC. *Perceptual and Motor Skills*, 83(2), 104-106. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.83.1.104>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- De Grâce, G.-R., Joshi, P. et Pelletier, R. (1993). L'Échelle de solitude de l'Université Laval (ÉSUL) : validation canadienne-française du UCLA Loneliness Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(1), 12-27.
- Dorard, G., Bungener, C. et Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie Française*, 58(2), 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.01.003>

- Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportements*, 35, 254-267.
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (191), 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Dwyer, A. L. et Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counseling*, 35(3), 208-220.
- Egisdal, M., Montagni, I., Tournier, M. et Tzourioet, C. (2016). Les services en santé mentale à disposition des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur : le cas de l'université de Bordeaux. *Revue française des affaires sociales*, 2(6), 105-122.
- Erlich, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. *Comprendre, Revue de philosophie et de sciences sociales*, (5), 121-140.
- Faurie, I., Thouin, C. et Sauvezon, C. (2016). 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*, 45(1).
- Floyd, D. L., Prentice-Dunn, S. et Rogers, R. W. (2000). A meta-analysis of research on protection motivation theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(2), 407-429. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02323.x>
- Freire dos Santos, C. (2014). *Stress de l'étudiant en odontologie. Étude à la Faculté d'Odontologie de Nancy*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lorraine, Nancy, France. http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUPHA_TD_2014_FREIRE-DOS-SANTOS_CRISTINA.pdf
- Godin, G. et Kok, G. (1996). The Theory of Planned Behaviour : A Review of its Applications to Health-Related Behaviors. *American Journal of Health Promotion*, 11(2), 87-98. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-11.2.87>
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2^e éd.). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Guagliardo, V., Gilbert, F., Rouillon, F., Kovess Masfety, V. et Verger, P. (2009). Troubles psychiatriques chez les étudiants universitaires de première année : prévalence annuelle, retentissement fonctionnel et recours aux soins en région Paca, France. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, (29), 317-321.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. et Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984a). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY : Springer.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984b). Coping and adaptation. Dans W. D. Gentry (dir.), *Handbook of behavior medicine* (p. 282-325). New York, NY : Guilford.
- Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 17(1), 53. <https://doi.org/10.2307/3321303>
- Lindsley, D. H., Mathieu, J. E., Heffner, T. S. et Brass, D. J. (1994, Avril). *Team efficacy, potency, and performance: a longitudinal examination of reciprocal processes*. Communication présentée au Society of Industrial - Organizational Psychology, Nashville, TN.

- Little, B. L. et Madigan, R. M. (1994, Août). *Motivation in work teams : a test of the construct of collective efficacy*. Communication présentée au annual meeting of the Academy of Management, Houston, TX.
- Lourel, M. (2006). Stress et santé : le rôle de la personnalité. Présentation de quelques outils d'évaluation de la personnalité. *Recherche en soins infirmiers*, 85(2), 5. <https://doi.org/10.3917/rsi.085.0005>
- Mazé, C. et Verliac, 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. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001>
- Nerdm, P., Rustoen, T. et Ronnestad, M.H. (2006). Student Psychological Distress: A psychometric study of 1750 Norwegian 1st-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 95-109. <https://doi.org/10.1080/00313830500372075>
- Pajares, F. et Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT : Information Age Publishing
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92(4), 545-557.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 475-476.
- Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E. et El Akremi, A., (2002). *Méthodes d'équations structurelles : recherches et application en gestion*. Paris, France : Economica.
- Spitz, E., Costantini, M.-L. et Baumann, M. (2007). Détresse psychologique et stratégies de coping des étudiants en première année universitaire. *Stress et trauma*, 7(3), 217-225.
- Torres, J. B. et Solberg, V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>
- Vallerand, R. J. et Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études (ESDE) [Construction and validation of the Scale of Satisfaction in Studies]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 22(3), 295-306.
- Vollrath, M., Torgersen, S. et Alnæs, R. (1995). Personality as long-term predictor of coping. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 117-125. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00110-E](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00110-E)
- Yennek, N., Fenouillet, F. et Heutte, J. (2015). *Échelle de satisfaction en formation en ligne*. Communication présentée au Colloque e-Formation des adultes et jeunes adultes, Lille, France.

ABSTRACTS

en

The research presented in this article is about the development and validation of a scale and measurement of self-efficacy of students entering university (university SEP). This is an unprecedented tool that has been developed in several stages with a population of nearly 700 students enrolled in L1 in 13 different universities. The results of the exploratory factor analysis confirm a structure in three factors corresponding to the three potential difficulties identified by the students who enter the university (the management of the time, the creation of a social network and the emancipation of the glance of the others) updated during semi-structured interviews. The prognostic validity of this self-efficacy is partially confirmed by the correlations it has with other constructs conceptually linked (coping, stress).

fr

La recherche présentée dans cet article concerne le développement et la validation d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants qui entrent à l'université (SEP universitaire). Il s'agit d'un outil inédit qui a été développé en plusieurs étapes auprès d'une population de près de 700 étudiants inscrits en L1 dans 13 universités différentes. Les résultats de l'analyse factorielle exploratoire confirment une structure en trois facteurs correspondant aux trois difficultés potentielles identifiées par les étudiants qui entrent à l'université (la gestion du temps, la création d'un réseau social et l'affranchissement du regard des autres) mis à jour lors d'entretiens semi-directifs. La validité pronostique de ce SEP est en partie confirmée par les corrélations qu'il entretient avec d'autres construits conceptuellement liés (coping et stress)

INDEX

Mots-clés: Sentiment d'efficacité personnelle, étudiants, université, santé, coping, stress

AUTHORS

JULIEN MASSON

Université Lyon1, INSPé, Laboratoire P2S, Julien.masson@univ-Lyon1.fr

LAURA RATENET

Université Lyon1