



Compétences cognitives et émotionnelles en vue d'une réussite académique chez les étudiants chinois et français de niveau licence en France

Min You

► To cite this version:

Min You. Compétences cognitives et émotionnelles en vue d'une réussite académique chez les étudiants chinois et français de niveau licence en France. Psychologie. Normandie Université, 2019. Français. NNT : 2019NORMC003 . tel-02300842

HAL Id: tel-02300842

<https://theses.hal.science/tel-02300842>

Submitted on 30 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité PSYCHOLOGIE

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Compétences cognitives et émotionnelles en vue d'une réussite académique chez les étudiants chinois et français de niveau licence en France

**Présentée et soutenue par
Min YOU**

**Thèse soutenue publiquement le 29/03/2019
devant le jury composé de**

Mme MARTINE BATT	Professeur des universités, Université de Lorraine	Rapporteur du jury
M. GILLES FERREOL	Professeur des universités, Université de Franche-Comté	Rapporteur du jury
Mme JOELLE LEBREUILLY	Maître de conférences HDR, Université Caen Normandie	Membre du jury
Mme AGNES SALINAS	Maître de conférences HDR, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par AGNES SALINAS, Centre d'étude et de recherche sur les risques et les vulnérabilités (Caen)



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



CERREV
CENTRE DE RECHERCHE
RISQUES & VULNÉRABILITÉS

Contenu

1. Introduction.....	3
2. Cadre théorique.....	4
2.1. La réussite académique.....	4
2.1.1. Organisation de l'enseignement supérieur en France	6
2.1.2. Performances universitaires et aspects psychologiques	11
2.1.3. La réussite en premier cycle en lien avec les compétences émotionnelles	11
2.1.4. La réussite en Licence et les aspects psychocognitifs et conatifs : traits de la personnalité.....	18
2.2. Le stress	19
2.2.1. Le développement de la conception du stress	20
2.2.2. Stratégies de coping et performances cognitives	43
2.2.3. Processus d'adaptation selon les variables culturelles chinoise et française.....	65
2.2.4. Instruments de mesure pour coping	67
2.2.5. Stress perçu (PSS)	68
2.2.6. Stress et émotions.....	74
2.3. Les différences individuelles	76
2.3.1. L'intelligence émotionnelle :	76
2.3.2. La personnalité	85
2.3.3. Le chronotype.....	129
2. Hypothèses et Méthodologie.....	145
2.1. Étude préliminaire	145
2.2. Étude 1.....	147
2.3. Étude 2.....	147
2.4. Étude 3.....	148
3. Résultats	150
3.1. Etude Préliminaire	150
3.1.1. Corrélations entre stratégies de Coping et sous-échelles d'intelligence Emotionnelle	150
3.1.2. IE and stratégies coping	151
3.1.3. Coping stratégies: Stabilité à travers les situations.....	151
3.2. Etude 1.....	152

3.2.1. Les causes d'expatriation et ses critères de réussite pour les étudiants Chinois en France, et critères de satisfaction de vie avant l'expatriation :	152
3.2.2. Les sources de stress et stratégie de coping pendant l'expatriation pour les étudiants Chinois en France :	154
3.3. Etude 2 Création de questionnaire de la réussite d'expatriation chez les étudiants Chinois en France	159
3.4. Etude 3 La réussite académique chez les étudiants Français de premier cycle	167
3.4.1. La cohérence interne de questionnaire de Profil de compétence émotionnelle : ..	167
3.4.2. La cohérence interne pour le questionnaire de BFI :	167
3.4.3. La cohérence interne pour questionnaire de Chronotype.....	168
3.4.4. La cohérence interne pour le questionnaire du stress perçu (PSS) :	169
3.4.5. Corrélations entre la note de première session, seconde session et le score du stress perçu et les sous-échelles des CompétencesEmotionnelle.....	170
3.4.6. Corrélations entre la note de première session, seconde session et le score du stress perçu et le stress perçu et chronotype :	174
3.4.7. Corrélations entre la note de première session, seconde session et le score du stress perçu et les sous-échelles des cinq grands facteurs de la personnalité :	176
4. Discussion	179
4.1. Discussion de l'étude préliminaire	179
4.2. Discussion étude 1	180
4.3. Discussion étude 2	181
4.4. Discussion étude 3	181
4.5. Discussion générale	186
5. Conclusion.....	187
6. Références	189
7. Table de figures	205
Annexes	206
Annexe 1. Guide d'entretien détaillé	206
Introduction de l'entretien.....	207
Partie I. Les causes d'expatriation	209
Partie II. Sources de stress et les conséquences d'expatriation.....	210
Partie III. Satisfaction d'expatriation	212
Partie IV. Conclusion de l'entretien.....	213
Annexe 2. Questionnaires liés à la réussite académique	214

1. Introduction

Rentrer à l'Université, pour les étudiants, est une expérience riche en décisions, au cours de laquelle il faut s'adapter à un nouvel environnement. Une nouvelle organisation de travail de manière plus efficace peut leur permettre de mieux réussir dans leurs études, mais selon la note ministérielle de 21 novembre 2017¹ 'Parcours et réussite en licence et en Paces', 31% des étudiants de Licence 1 abandonnent leurs études dans cette première année ; 30% des étudiants seulement parviennent à décrocher leur diplôme de licence en trois ans. De l'autre côté de l'Atlantique, chez la population américaine : un étudiant sur deux abandonne avant la fin de sa formation universitaire (Camara, 2003). C'est pourquoi cette thèse s'est focalisée sur des différences individuelles telles que l'intelligence émotionnelle ainsi que les traits de personnalité, qui peuvent avoir des influences sur la réussite académique sur une population d'étudiants en premier cycle universitaire en France.

Pendant de premiers travaux effectués en Master, une première étude quantitative (Laborde, You, Dosseville, & Salinas, 2011) montrait une supériorité de sujets Chinois, basée en partie sur une gestion plus efficace du stress et des émotions en compétition. Dans cette étude, l'intelligence émotionnelle était liée à une plus grande capacité culturelle à s'adapter à des événements stressants. Nous nous sommes donc intéressés aux liens entre réussite, facteurs cognitifs, émotionnels et facteurs liés à des sources de stress.

De nombreuses études apportées par les sociologues ou les géographes sociaux s'intéressent à la nature de la réussite ou de l'échec en cursus universitaire (Dominique, Céline, & Benjamin, 2003), la plupart invoquant des facteurs socio-économiques, territoriaux et didactiques. Cette thèse en psychologie a pour but de mettre en évidence des facteurs cognitifs et émotionnels, liés aux composantes des profils de personnalités mais aussi à la gestion du stress, qui pourraient être explicatifs de la réussite académique. La variable de culture d'appartenance est également interrogée : les étudiants Chinois ont-ils des particularités dans cette gestion des études? Existe-t-il des variants ou des invariants culturels, cognitifs et émotionnels, face à cette prise en compte?

Cette étude utilisera l'analyse comparative entre des étudiants Chinois et étudiants Français pour évaluer, dans le cadre universitaire du cursus de Licence en France, quelle est la

¹<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid30617/notes-flash.html>

part des compétences cognitives, émotionnelles, personnologiques impliquées dans leurs réussites académiques.

2. Cadre théorique

Partir étudier à l'université, il faut apprendre ce qui nous passionne d'une nouvelle manière, s'immerger dans un environnement inconnu. Pour les étudiants de premier cycle, il y a une nécessité de capacité de s'adapter à un nouvel environnement, et de s'ajuster devant les différentes situations. L'intelligence émotionnelle (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004) semble importante pour leur réussite académique. Dans la situation des étudiants expatriés, une situation potentiellement plus vulnérable peut se former (Furnham & Trezise, 1983), notamment pour les étudiants Chinois expatriés en France. L'intelligence émotionnelle est-elle le seul élément qui mène les étudiants de premier cycle vers la réussite académique? Ou bien il existe d'autres facteurs parmi les différences individuelles telles que les traits de la personnalité, le chronotype.

Dans cette thèse, mon objectif est de comprendre les relations entre d'un côté la réussite académique (la performance académique) et le stress perçu subjectif, et d'un autre côté l'influence des différences individuelles (l'intelligence émotionnelle, les traits de personnalité et le chronotype) sur la réussite académique, également les interactions entre ces différences individuelles et le stress perçu subjectif. Nous allons ensuite détailler ces différents concepts dans les paragraphes suivants.

2.1. La réussite académique

La réussite académique pour les étudiants de premier cycle à l'université est synonyme d'achèvement avec succès scolaire. Les résultats académiques et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) sont des indicateurs de réussite, cette réussite est donc porteuse d'une idée de rendement et de performance.² Pour les étudiants à l'université, elle est considérée lorsque l'on a au minimum d'une moyenne de 10 sur 20 dans leurs évaluations. C'est pourquoi la moyenne des résultats sera prise en compte en tant que l'indicateur de la réussite académique, et bien la variable dépendante la plus importante dans cette recherche.

² Sources : http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_definitions

En France depuis la fin des années 1990, l'enseignement supérieur a connu un fort développement en effectifs qui s'accompagne de taux d'échec et d'abandon élevés. Selon les travaux de Michaut et Romainville (2012), ces échecs sont souvent considérés comme de gaspillages sociaux, humains et financiers. En général, 30 % des nouveaux inscrits quitteront en définitive cet enseignement sans aucun diplôme³. Un autre tiers seulement des étudiants ayant accédé au supérieur y obtiendra un diplôme dans les temps prévus. La société française du savoir et l'économie française de la croissance s'accommodent mal de rendements aussi faibles, d'un palier du système éducatif jugé par ailleurs déterminant pour la croissance économique et sociale des pays développés (Aghion & Cohen, 2004). Plus de la moitié d'une classe d'âge accède désormais à ce type d'enseignement dans la plupart des pays européens, on ne peut plus se contenter de prétendre que ce problème ne touche qu'une petite partie de jeunes privilégiés, comme c'était le cas du temps des « héritiers » de Bourdieu et Passeron (1964).

Au-delà de ces enjeux socio-économiques, les politiques d'enseignement supérieur doivent faire face à un ensemble de problèmes dans un contexte de limitation des financements publics (Verdier, 2006): aménagement de la carte des formations supérieures, restriction budgétaire, réduction des aides financières accordées aux étudiants, régulation des parcours des étudiants, autonomie des établissements... Ces derniers sont de plus en plus contraints de rendre compte de leur fonctionnement aux étudiants et à leur tutelle dans le cadre de procédure d'accréditation et d'assurance-qualité, notamment pour renforcer leur attractivité.

Sous le contexte de redressement économique mondial depuis la crise de 2008, le taux de chômage augmente en France, les étudiants ont commencé de plus en plus à avoir la tendance d'enchaîner des études supérieures longues qu'en même temps leur grille de salaire soit très peu élevée (Selz & Thélot, 2004). Selon Michaut et Romainville (2012), l'élargissement des indicateurs de mesure et l'analyse socio-historique des normes de réussite sont incontournables. Comment ont évolué par exemple les normes d'attribution des diplômes ou les conditions d'accès et de poursuite des études? C'est aussi interroger les critères sur lesquels se fondent les recherches et les institutions : attractivité, réussite ou absence aux examens, poursuite des études, rétention des étudiants dans l'établissement, réorientation, interruption ou abandon total des études...

³Sources : <http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/43636350.pdf>

Par rapport à ces facteurs socio-économiques et politiques, en tant que psychologues, nous nous intéressons plus aux différences individuelles qui sont liées à la réussite académique. D'un côté, nous aurions plus de facilité relative pour les isoler, mesurer, entraîner ; d'un autre côté, par rapport aux facteurs socio-économiques et politiques dans lesquels nous possédons peu de marge de manœuvre, nous pourrions intervenir chez les facteurs psychologiques.

2.1.1. Organisation de l'enseignement supérieur en France

Pour mieux comprendre la réussite et l'échec académique, nous allons effectuer une brève présentation du système d'enseignement supérieur en France. Selon Bégin, Michaut, Romainville et Stassen (2012), l'architecture de l'enseignement supérieur français est composé de quatre grands secteurs de formation : le secteur universitaire, le secteur dit des grandes écoles, le secteur professionnel court et le secteur des écoles spécialisées.

- ❖ Le **secteur universitaire** offre des formations générales, technologiques et professionnelles. Depuis l'harmonisation européenne des diplômes, Il est structuré autour du système LMD (Licence-Master-Doctorat). L'accès à la première année de Licence est ouvert à tout titulaire du diplôme de fin d'études secondaires : le Baccalauréat La sélection des étudiants ne s'opère donc pas à l'entrée de l'université, mais lors des examens qui se déroulent principalement à l'issue de chaque semestre. À noter que les non-titulaires du Baccalauréat peuvent accéder à la Licence en obtenant le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). L'accès à la première année de Master est de droit pour les détenteurs de la Licence tandis qu'une sélection, généralement sur dossier, est effectuée pour entrer en seconde année de Master. Le dernier grade universitaire (Doctorat) est délivré après trois années d'études. À noter l'existence d'un concours d'admission en deuxième année des études de Médecine, de Pharmacie, de Sage-femme et d'Odontologie. Ce concours fait l'objet d'un *numerus clausus* fixé chaque année par le ministère de l'enseignement supérieur et le ministère de la santé.
- ❖ Le **secteur dit des grandes écoles** est une spécificité française. Elles regroupent les écoles d'ingénieurs, les écoles normales supérieures (ENS), les

écoles de commerce et les écoles vétérinaires. Ces grandes écoles se caractérisent par le niveau élevé de leur diplôme (le plus souvent, cinq années d'études après le Baccalauréat) et par une forte sélection à l'entrée, généralement après deux années de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Ces classes sont la plupart implantées dans des établissements de l'enseignement secondaire supérieur : les lycées.

- ❖ Le **secteur professionnel court** qui conduit en deux années après le Baccalauréat au brevet de technicien supérieur (BTS) ou au diplôme universitaire de technologie (DUT). Après une sélection à l'entrée, la préparation au BTS est assurée par les lycées, celle du DUT, par les universités. Ces diplômes visaient initialement une insertion professionnelle immédiate, mais les poursuites d'études sont de plus en plus fréquentes, notamment en Licence professionnelle.
- ❖ Le **secteur des écoles spécialisées** est composé d'une multitude d'écoles publiques et privées assurant la formation des étudiants dans différents secteurs professionnels : paramédical, social, artistique, architecture, journalisme... La durée des études varie entre deux et six ans.

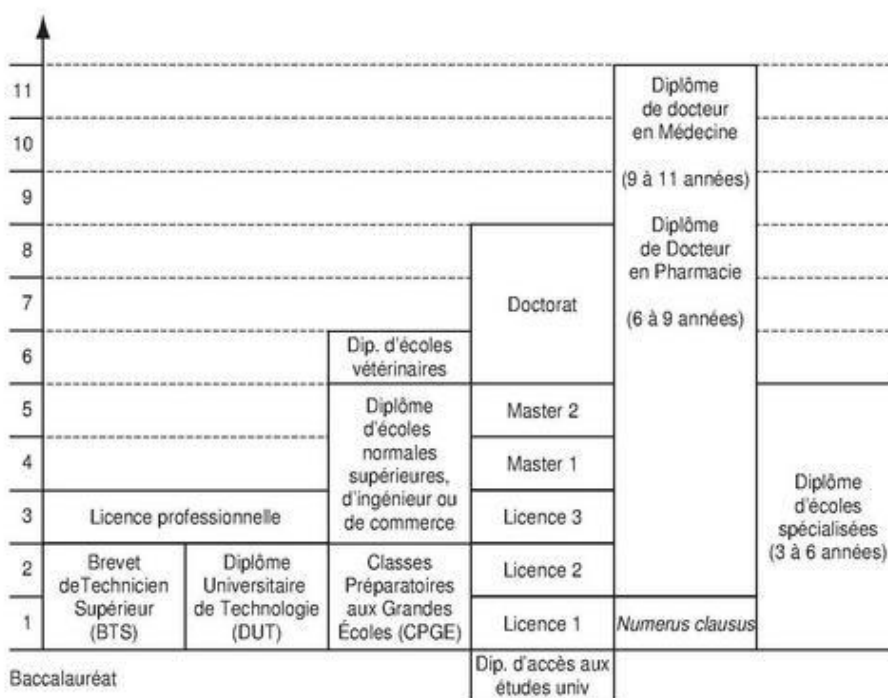


Figure1. Schéma des études supérieures en France

❖ Au niveau des effectifs, à peine plus de 300 000 étudiants étaient inscrits en 1960 dans une formation supérieure. Depuis, l'enseignement supérieur français a connu une forte hausse de ses effectifs, en particulier au cours de la période 1980-2000, passant de 1,2 à 2,2 millions d'étudiants (dont 11 % d'étudiants étrangers). Mais depuis 2000, les effectifs sont quasi stables. En 2008, l'université (hors IUT) accueillait 56 % des étudiants ; le secteur des grandes écoles et les CPGE 16 %, le secteur court 15 % et les écoles spécialisées 13 %. La répartition territoriale des effectifs n'est pas uniforme. Ils se concentrent essentiellement dans les grandes villes et dans la région parisienne où sont surreprésentées les formations d'élites. 55 % d'une génération accède à l'enseignement supérieur. Toutefois, les disparités sociales d'accès sont encore tenaces. 89 % des enfants d'enseignants et 82 % des enfants de cadres supérieurs entrent dans l'enseignement supérieur alors qu'ils ne sont que 33 % parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés. De surcroît, les secteurs de formation sont socialement marqués. Le secteur court, en particulier les STS, apparaît le plus « populaire » tandis que le secteur des grandes écoles accueille majoritairement des enfants de milieux sociaux favorisés. L'université occupe une position intermédiaire (sauf dans les formations médicales) et a connu une relative démocratisation en accueillant un flux important de « nouveaux » bacheliers entre 1985 et 1995.

❖ Au niveau de financement, la dépense d'éducation pour le supérieur représente en France 1,3 % du Produit Intérieur Brut. Elle se situe en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (1,5 %). Le financement est essentiellement public (84 % des dépenses totales) et centralisé (État), même si le système universitaire connaît actuellement une plus grande autonomie dans la gestion financière de ses ressources. En moyenne, la dépense par étudiant en 2007 était de 10 150 euros. Mais, là encore, des disparités selon les secteurs de formations apparaissent. Les formations d'élite et professionnelles sont plus coûteuses que les formations universitaires publiques où une grande partie des enseignements est assurée, particulièrement au niveau Licence, en amphithéâtre. 40 % des étudiants reçoivent une aide financière publique pour effectuer leurs études, en moyenne de 2650 euros annuels (hors allocations

logement et aides sociales diverses). Cette somme ne permet toutefois pas de faire face à l'ensemble des dépenses des étudiants, notamment les « décohabitants » qui complètent leur budget par une aide parentale et/ou un travail salarié. Selon l'observatoire national de la vie étudiante, 80 % des étudiants ont l'expérience d'une activité rémunérée, jobs d'été compris ; à peu près 50 % ont une activité en période d'étude ; environ 20 % ont un travail qui pénalise fortement leurs études en exerçant une activité professionnelle parallèle aux études au moins à mi-temps, au moins six mois par an. À la charge des étudiants, les frais d'inscription dans un établissement public (lycée, école, université) ne dépassent généralement pas 500 euros annuels (171 € en Licence, 231 € en Master, 350 € en Doctorat). Ils sont par contre beaucoup plus importants dans les établissements privés, en particulier dans les écoles de commerce et de gestion (de 4 500 à 7 000 € annuels)

Dans la conclusion du travail de Romaninville et Michaut (2012a), parmi l'ensemble des étudiants inscrits pour la première fois dans un premier cycle de l'enseignement supérieur, 62% passeront en deuxième année, 17 % redoubleront, 14 % se réorienteront et 7 % interrompront leurs études (MESR, 2008). Le taux de réussite en trois ans pour le cursus Licence reste stable d'alentour de 27% de 2008 à 2013, et d'alentour de 12% pour 4 ans (MESR, 2018). Le faible taux de réussite en première année, notamment dans le secteur universitaire, constitue avec les sorties sans diplôme les deux points « sensibles » mis en avant par les politiques. Plus généralement, c'est la faible « productivité » et la sélectivité du système qui sont interrogées. Seuls deux tiers des étudiants inscrits dans le secteur technologique (IUT, STS) et moins de la moitié des étudiants du secteur universitaire obtiennent le diplôme dans le temps formellement imparti. Le parcours d'une fraction des étudiants, y compris dans les secteurs sélectifs à l'entrée, relève davantage du chemin tortueux que de la trajectoire monotone, comme l'attestent les fréquents redoublements et réorientations vers d'autres disciplines ou d'autres secteurs. On observe également une forte augmentation, ces deux dernières décennies, du taux de poursuite des études parmi les étudiants inscrits dans une formation technologique « courte ». Ce qui a sans doute contribué à l'augmentation de la proportion d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur. Les générations récentes, nées de 1978 à 1982, comptent 41 % de diplômés de l'enseignement supérieur, pour 20 % parmi celles nées au début des années 1960 (OCDE, 2009).

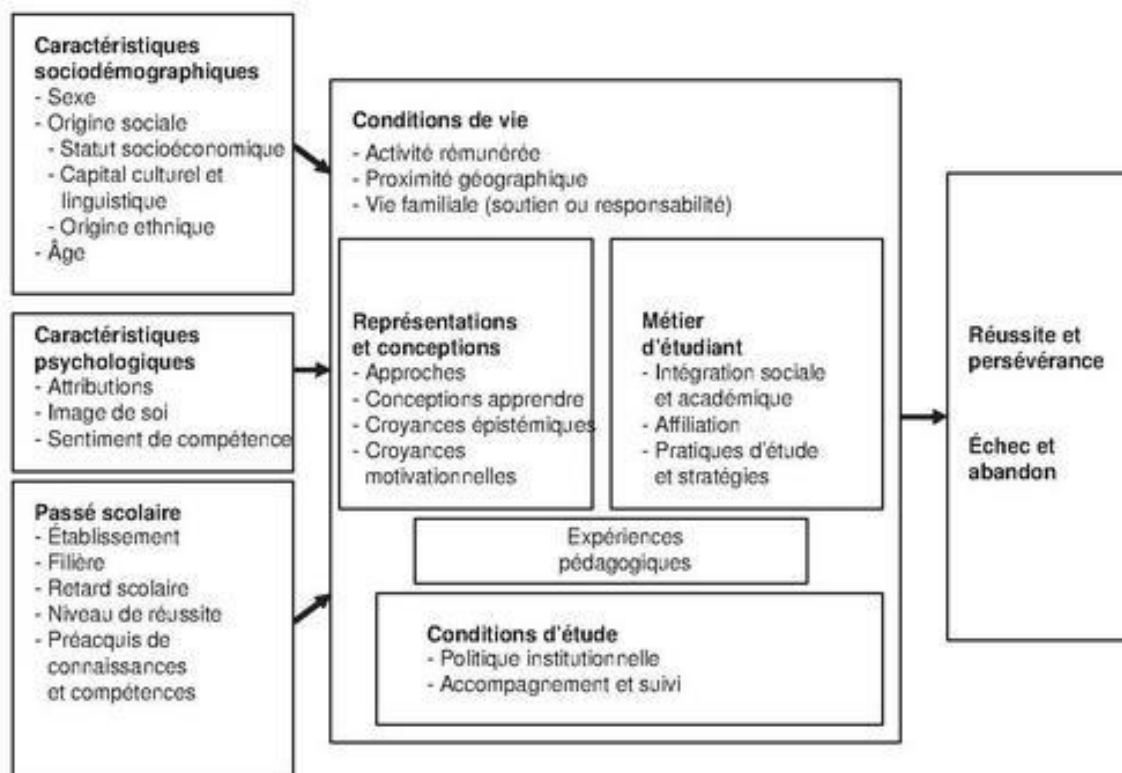


Figure 2. Tableau des facteurs associés à la réussite et à l'échec académique selon Romainville et Michaut (2012a)

Dans le travaux de Romainville et Michaut (2012b), les auteurs nous ont remarqué que la notion de la réussite et de l'échec académique sont souvent interprétés de manière différente, et selon le besoin ils n'ont pas forcément le même sens, et c'est pourquoi dans cette thèse, définir la réussite académique comme celle d'avoir la moyenne des partiels pour passer à l'année suivante des études est considéré comme importante. Egalement dans leur travaux, la réussite académique est discutée principalement autour des aspects socio-économiques, et environnementaux, des aspects psychologiques tels que l'attribution causale, l'image de soi, le stress sont discutés brièvement; pourtant les aspects psychologiques des différences individuelles comme les facteurs cognitifs et émotionnels, liés aux composantes des profils de personnalités mais aussi à la gestion du stress possèdent des influences non négligeables dans la réussite académique. Nous allons ensuite discuter ces évidences dans les paragraphes suivants.

2.1.2. Performances universitaires et aspects psychologiques

Dans la littérature actuelle, la performance académique est discutée sous des angles différents : elle peut être prédite par certains traits de la personnalité comme : conscience, agréabilité, affectivité positive, et stratégie de coping centré sur la tâche (Donald H. Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012). Dans l'étude d'aspects psychosociaux de la réussite de Boujut et Brucho-Schweitzer (2007), l'aspect d'affectivité positive est aussi corrélé positivement avec la réussite académique, mais la réussite académique est corrélée négativement avec l'impulsivité. Les étudiants qui échouent recourent davantage que les autres à un coping centré sur le problème que ceux qui réussissent. Cette réussite académique est également discutée avec la personnalité sous la variabilité du genre (Carvalho, 2016), avec l'intelligence émotionnelle (Petrides et al., 2004), et avec le stress et la stratégie de coping (Mazé & Verlhac, 2013). Le lien entre chronotype et la fatigue chez les étudiants salariés (Martin, 2013) est également discuté. Mais jusqu'à présent, ces différences individuelles n'étaient pas encore étudiées dans l'ensemble de leur relation avec la réussite académique. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à ce sujet, étudier la relation de ces différents facteurs de différences individuelles avec la réussite académique. Dans les paragraphes suivants, nous allons détailler ensemble de ces concepts théoriques.

Le stress chez les étudiants universitaires est associé à la détresse psychologique (Morrison & O'Connor, 2005) et peut aussi nuire à la performance académique (Pritchard & Wilson, 2003). L'existence de ces associations signifie que la compréhension des caractéristiques psychologiques des élèves qui sont vulnérables au stress est importante. De plus, il existe de nombreuses preuves des associations de personnalité, de style d'adaptation et d'autres facteurs. Les variables de différences individuelles avec stress sont similaires d'un contexte à l'autre (professionnel, scolaire...), ce qui signifie que les études sur le stress de l'étudiant fournissent également des éléments qui sont pertinents pour d'autres populations. Dans les travaux de Austin et ses collaborateurs (2010), ils ont mené une étude de la personnalité, de l'intelligence émotionnelle (IE), avec le style de coping et le stress chez les étudiants Canadiens, pour comprendre les associations de ces mesures avec le stress chez les étudiants.

2.1.3. La réussite en premier cycle en lien avec les compétences émotionnelles

Les étudiants qui ont persisté dans leurs études possèdent un score significativement plus élevé des compétences émotionnelles et sociales que les étudiants ayant abandonné leur études au cours des premières années universitaires (J. Parker, J. Hogan, Eastabrook, Oke, & M. Wood, 2006).

Dans une étude de Saklofske et ses collaborateurs (2012), les associations entre la personnalité, l'affect, l'intelligence émotionnelle (IE) et le style d'adaptation mesurées au début de l'année académique et les résultats de partiel ont été examinées chez les étudiants de premier cycle à l'Université d'Edimbourg. Les associations entre les mesures de disposition et d'affect et le stress et la satisfaction de la vie ont également été examinées. L'enquête a été complétée par 238 élèves, dont 163 ont autorisé l'accès à leurs notes de fin d'année. Des données complètes pour la modélisation du stress et de la réussite académique étaient disponibles pour 216 et 156 élèves au finale. Les associations entre la réussite académique et le stress différaient, et le stress élevé n'était pas un facteur de risque de mauvaise performance académique. D'autres analyses étaient fondées sur l'extraction de trois facteurs composites (régulation émotionnelle, Coping d'évitement et coping centré sur les tâches) des sous-échelles de l'IE et de l'adaptation. La modélisation par équation structurelle a montré la performance académique était prédit par la conscience, le caractère agréabilité, l'affect positif et le coping centré sur la tâche. La modélisation du stress et de la satisfaction de la vie a montré des relations avec la personnalité, l'affect et les facteurs de coping centré sur les tâches et de régulation des émotions. Le coping centré sur la tâche a joué un rôle de médiateur dans les deux modèles, et le facteur de régulation des émotions a joué un rôle de médiateur dans le modèle pour le stress et la satisfaction de la vie. Au niveau de la performance académique (le résultat de partiel), la seule différence significative entre les étudiants qui ont échoué et qui ont réussi leur partiel dans cette étude est de leur utilisation de stratégie de coping active.

On sait que les émotions que les étudiants éprouvent pendant leur apprentissage sont liées à des résultats importants comme la réussite académique et les ajustements académiques, ainsi que la santé et le bien-être subjectif des étudiants. Le sujet spécifique de l'anxiété et de ses effets sur la performance académique a été largement étudié (Moshe Zeidner, 1995). Des études sur d'autres corrélations d'émotions négatives ont établi des associations avec le stress chez les étudiants (J. Austin et al., 2010) et avec un ajustement académique plus faible (Halamandaris & Power, 1997). Le rôle des émotions positives dans les contextes éducatifs a fait l'objet de peu de recherches, mais des associations ont été établies avec la performance et l'engagement académique (Lewis, Huebner, Reschly, & Valois, 2009; Pekrun, Elliot, & Maier,

2009; Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008). Dans le contexte de l'étude des émotions des étudiants, il convient également d'examiner l'utilité potentielle de l'intelligence émotionnelle (IE) comme variable explicative. Les modèles de l'IE mettent en lumière une série de capacités liées aux émotions; une composante de l'IE qui semble particulièrement susceptible d'aider les étudiants dans l'environnement d'apprentissage est la Régulation des émotions, car les personnes qui peuvent bien contrôler leurs émotions sont plus aptes à gérer leur stress. D'autres capacités émotionnelles, comme la capacité de percevoir et de comprendre les émotions, devraient contribuer au processus de développement et de maintien du soutien social des étudiants. En plus d'être d'un intérêt théorique, si l'IE est liée à la réussite académique et/ou à l'adaptation académique, ces résultats permettraient le développement de programmes d'intervention conçus pour améliorer les capacités de l'IE des étudiants vulnérables. Lorsqu'on examine plus en détail comment les émotions des étudiants sont liées à leur réussite académique et à leur bien-être, il est important de tenir compte des recherches montrant que la propension à vivre des émotions tant positives que négatives a toujours été liée à des tendances stables en matière de disposition. Ainsi, l'étude des émotions des élèves et de leurs résultats nécessite l'examen d'un réseau d'associations entre les variables de l'état et des traits. Dans le reste de cette section, nous examinons les associations entre les variables clés et les résultats sur la façon dont elles sont liées à la performance académique, au stress des étudiants et autres indices du bien-être des étudiants et à l'adaptation au milieu académique.

Un résultat central de la recherche sur les émotions est l'émergence de deux dimensions distinctes, l'affect positif (AP) et l'affect négatif (AN), à partir de nombreuses études factorielles-analytiques. En plus de l'indépendance factorielle, il est prouvé que l'AP et l'AN sont respectivement liées à une approche bio-comportementale et à des systèmes de retrait distincts (Harmon-Jones, Gable, & Peterson, 2010; D. Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, 1999). L'AP et l'AN diffèrent également dans leurs modèles de corrélation avec des variables comportementales comme les problèmes de santé, le stress et les activités sociales (D. Watson, Clark, & Carey, 1988). Conformément à ces constatations établies, les constatations relatives à l'éducation sur les émotions positives et négatives seront examinées séparément.

Il existe une littérature abondante sur les émotions négatives et les dispositions sous-jacentes qui les favorisent dans les contextes éducatifs. Du point de vue de la recherche sur les différences individuelles, il s'est avéré théoriquement instructif de lier les émotions négatives

à des traits de disposition prédisposants, en particulier à la personnalité et au style d'adaptation. Étant donné que le trait de personnalité du névrotisme (N) est fortement associé à une propension à éprouver des émotions négatives (Matthews, Deary, & Whiteman, 2009), il est d'une importance capitale dans la recherche sur les émotions négatives. En outre, il existe de fortes associations bien établies parmi un ensemble plus large de variables : N, les émotions négatives, le coping maladapté (particulièrement axée sur les émotions), l'anxiété et la détresse psychologique (Matthews et al., 2009). Ces facteurs ont été combinés par certains chercheurs en un facteur capricieux d'affectivité négative (C. Clark, 2005). L'importance de la personnalité et du style de coping par rapport au stress chez les élèves a été examinée dans un certain nombre d'études (J. Austin et al., 2010; R. Watson, Deary, Thompson, & Li, 2008), le stress étant le plus fortement lié à N et au style de coping, tandis que les résultats de Conard et Matthews (2008) indiquent que N est un déterminant plus important du stress des étudiants que la charge de travail perçue.

Maintenir l'accent sur les émotions négatives, la recherche sur les déterminants émotionnels et comportementaux de la réussite académique des étudiants se sont principalement concentrés sur l'anxiété ou, plus précisément, sur l'anxiété liée aux tests, avec des associations négatives constantes avec les performances académiques qui en découlent (Hembree, 1988; Seipp, 1991). D'autres études sur les facteurs émotionnels/dispositifs négatifs chez les élèves ont révélé un large éventail d'associations liées à la santé, à l'adaptation académique et au bien-être. Des exemples de ces constatations sont les associations entre un coping mal adapté à un problème d'alimentation (Wichianson, Bughi, Unger, Spruijt-Metz, & Nguyen-Rodriguez, 2009), N et affect négatif (AN) avec la solitude et une mauvaise adaptation à la vie universitaire (Halamandaris & Power, 1997), N avec un perfectionnisme mal adapté et des problèmes quotidiens auto-reportés (Enns, Cox, Sareen, & Freeman, 2001; Vollrath, 2000), NA avec des niveaux plus faibles d'engagement des étudiants (Reschly et al., 2008) et N et le coping mal adapté avec le mal du pays (Van Tilburg, Vingerhoets, Van Heck, & Kirschbaum, 1999).

Un mécanisme spécifique (le modèle d'élargissement et de construction) du rôle des émotions positives dans la promotion de résultats adaptatifs a été proposé dans lequel les émotions positives favorisent une plus grande souplesse comportementale, une attention et un engagement accrus envers les objectifs de l'approche (Barbara L. Fredrickson, 2001; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Ce mécanisme comprend une relation synergique entre les émotions positives et le coping adapté (B. L. Fredrickson & Joiner, 2002). Pekrun et ses

collaborateurs (2009) soutiennent que les associations positives qu'ils signalent entre les émotions d'espoir et de fierté et la performance académique des élèves pourraient découler d'un tel processus. De même, Reschly et ses collaborateurs (2008) suggèrent que leur découverte d'une médiation partielle de la relation entre les émotions positives et l'engagement académique appuie la théorie de l'élargissement et de la construction.

Cette section se concentrera sur le trait EI, qui a été défini comme " une constellation d'auto-perceptions émotionnelles situées aux niveaux inférieurs des hiérarchies de personnalité " (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke (2007) ont exploré la relation entre EI et la santé, avec des indices de bien-être comme la satisfaction de la vie et des niveaux inférieurs de stress (J. Austin et al., 2010). La régulation des émotions est considérée comme un élément clé des processus sous-jacents à ces associations (J. Austin et al., 2010; Moïra Mikolajczak, Nelis, Hansenne, & Quoidbach, 2008), avec la capacité de réguler à la baisse les émotions négatives et à la hausse les émotions positives, offrant aux étudiants un mécanisme adaptatif pour gérer les facteurs de stress inévitables dans la vie académique. D'autres travaux sur l'IE dans des contextes éducatifs axés sur l'adaptation académique et le décrochage scolaire ont montré que l'IE favorise la réussite de la transition de l'école secondaire à l'université, les scores les plus élevés d'IE étant obtenus par les étudiants de première année qui réussissent leurs études, comparativement à ceux qui ne les ont pas, et par les étudiants qui demeurent à l'université, par comparaison avec ceux qui les abandonnent (J. Parker et al., 2006; J. Parker, Summerfeldt, J. Hogan, & A. Majeski, 2004). Des associations positives entre l'IE et la réussite académique des étudiants ont également été observées (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2011; Hogan et al., 2010; J. D. A. Parker et al., 2004; Petrides et al., 2004).

L'IE s'est également révélée positivement corrélée à coping adapté et négativement corrélée avec coping mal-adapté (J. Austin et al., 2010; Petrides et al., 2007; Donald H. Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson, 2007). Certains travaux récents (J. Austin et al., 2010; Donald H. Saklofske et al., 2007) se sont appuyés sur ces associations empiriques et sur les liens théoriques qui ont été avancés (Matthews & Zeidner, 2012; P. Salovey, Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D., 2000). Il a été suggéré que l'IE facilite " une auto-réglementation réussie et efficace vers les fins souhaitées " (P. Salovey, Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D., 2000), les individus possédant d'un score d'IE élevés ayant une capacité supérieure à gérer leurs émotions dans des situations stressantes, à éviter de ruminer des événements négatifs et à fixer efficacement leurs objectifs futurs. Dans cette perspective, la

composante IE de Régulation des Emotions s'aligne sur (le non-recours à) coping centré sur les émotions, tandis que la compréhension émotionnelle et Régulation des Emotions soutiennent l'adoption d'un coping centré sur les tâches, par exemple en anticipant les émotions que l'on ressentira en travaillant pour atteindre un objectif souhaité.

En utilisant ce cadre de l'IE comme composante de coping, on a constaté que les composites d'IE et d'échelles de coping qui sont dérivés analytiquement par facteur ont un pouvoir explicatif dans l'étude des comportements liés à la santé (Donald H. Saklofske et al., 2007) et du stress (J. Austin et al., 2010). Les modèles utilisés dans ces études s'appuient sur l'approche transactionnelle bien établie des processus de coping, dans laquelle coping est conceptualisée comme une "personnalité en action sous stress" (Bolger, 1990), et on s'attendrait donc à ce qu'elle joue un rôle médiateur dans l'influence de la personnalité sur le stress et les résultats connexes. Un grand nombre d'études (Bolger, 1990; Bolger & Zuckerman, 1995; C. S. Carver et al., 1993; J. Deary et al., 1996) ont mis en évidence le rôle de médiation de coping. Dans les études sur coping et l'IE, un exemple de cette approche est la constatation qu'un facteur plus large de Régulation des émotions, avec des charges provenant de l'IE et des échelles coping, a servi d'intermédiaire entre la personnalité et le stress et le bien-être des étudiants universitaires canadiens (J. Austin et al., 2010).

Dans cette étude d'Austin et ses collaborateurs (2010), les associations entre l'intelligence émotionnelle (IE), coping, la personnalité et le stress lié à l'examen dans un groupe de 475 étudiants Canadiens de premier cycle ont été examinés. Le stress a été mesuré au début du semestre et de nouveau pendant la période précédant l'examen. Des niveaux de stress plus élevés étaient associés à des scores plus faibles pour les composantes de l'IE et des scores plus élevés pour coping centré sur les émotions et la névrose. Une analyse factorielle à l'échelle des sous-échelles de l'IE et de coping a produit trois facteurs composites qui, chacun avaient des charges élevées d'au moins une sous-échelle de l'IE et d'une sous-échelle de coping. Les associations du facteur régulation des émotions (élevé de plusieurs composantes de l'IE et de coping centré sur les émotions) et le coping centré sur les tâches (charges élevées d'adaptabilité de l'IE et le coping centré sur les tâches) de la personnalité, du stress et du bien-être subjectif (Subjective Well-being, SWB) ont été examinés à l'aide d'une équation structurelle modélisation. Les résultats ont montré que ces facteurs médient l'effet de la personnalité sur le stress et le bien-être subjectif.

Dans cette étude, nous nous concentrons sur le trait IE. Le Trait de IE est évalué par auto-évaluation, couvre les perceptions de soi liées aux émotions et chevauche le domaine de la personnalité (Petrides et al., 2007). Les modèles de l'IE comprennent des composantes qui sont clairement liées à l'adaptation. En particulier, on s'attendrait à ce que l'IE intrapersonnel soit associé à une meilleure maîtrise des émotions et à une meilleure gestion du stress, tandis que l'IE interpersonnel serait lié à une plus grande tendance à utiliser des stratégies d'adaptation consistant à demander du soutien aux autres. Des études antérieures, ainsi que les résultats rapportés ailleurs dans ce numéro spécial, ont montré que le trait EI est associé à une meilleure régulation des émotions et à un coping adaptative (Downey, Johnston, Hansen, Birney, & Stough, 2010; Moïra Mikolajczak et al., 2008; Petrides et al., 2007; Donald H. Saklofske et al., 2007; V. Petrides, Pérez-González, & Furnham, 2007) et avec des niveaux inférieurs de stress et d'épuisement professionnel (M. Mikolajczak, Luminet, & Menil, 2006; Moïra Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007; Pau et al., 2007; Slaski & Cartwright, 2002). Chez les étudiants, la caractéristique IE est positivement associée à la rétention et avec des performances académiques pendant la période de la transition de l'école à l'enseignement supérieur (J. Parker et al., 2004; J. D. A. Parker, Hogan, Eastabrook, Oke, & Wood, 2006). Une étude rapportée par Saklofske et al (2007) examiné les associations entre le trait de caractère IE et coping à l'aide d'une équation factorielle analytique et structurelle (MEB). L'analyse factorielle a montré que le trait IE et le coping rationnel étaient chargés positivement sur un facteur d'ordre supérieur, tandis que le coping émotionnel était chargée négativement, et le SEM a montré que ce facteur composite agissait comme médiateur entre la personnalité et l'état d'esprit, les comportements liés à la santé. La portée de cette enquête sur les associations de l'IE et les associations de lutte contre le dopage était toutefois limité par l'utilisation d'une échelle d'IE à traits courts, ce qui signifie que les associations des sous-composantes de l'IE avec l'adaptation étaient les suivantes n'a pas fait l'objet d'une enquête. Dans la présente étude, on a utilisé la forme abrégée de l'inventaire du quotient émotionnel (EQ-i) (Reuven Bar-On, 2006), ce qui a permis d'examiner les associations des cinq sous-composantes de l'IE mesurées par cette échelle avec coping. Le coping a été évalué à l'aide de l'Inventaire des stratégies de coping dans les situations stressantes (N. S. Endler & Parker, 1999), qui comporte des sous-échelles mesurant les stratégies de coping centré sur les tâches, les émotions, les distractions et la diversion sociale. Compte tenu du contenu des sous-échelles EQ-i, les associations suivantes ont été formulées : (a) les composantes Intrapersonnel, Gestion du stress et Humeur générale seront corrélées négativement avec coping centré sur les émotions, (b) la composante Adaptabilité, qui couvre la résolution de

problèmes et la flexibilité dans le domaine émotionnel, sera positivement corrélée avec le coping centré sur les tâches, et (c) la composante Interpersonal EI sera positivement corrélée avec le coping de diversion sociale. De plus, on s'attendait à ce que (a) une analyse factorielle à l'échelle des échelles de l'IE et de coping donne des facteurs d'ordre supérieur significatifs, et (b) qu'un ou plusieurs de ces facteurs servent de médiateurs dans les associations entre la personnalité et le stress. La deuxième de ces prédictions fait suite à des résultats antérieurs (J. Deary et al., 1996) montrant que le style de coping sert de médiateur entre la personnalité et le stress, et aux conclusions de Saklofske et ses collaborateurs (2007) qui ont montré qu'un facteur composite IE/Coping jouait un rôle similaire dans la médiation du lien entre la personnalité et les comportements sains.

2.1.4. La réussite en Licence et les aspects psychocognitifs et conatifs : traits de la personnalité

Par contre, des données probantes ont été trouvées dans un certain nombre d'études sur les effets positifs et protecteurs des traits de personnalité (en particulier Extraversion, E et Conscience, C), des émotions positives et le coping centré sur les tâches. L'extraversion est associée à l'expérience d'émotions positives (Matthews et al., 2009) et, comme pour N et AN mentionné auparavant, l'existence d'une large dimension tempéramentale d'affectivité positive sous-jacente à ces associations a été proposée (C. Clark, 2005). On a constaté qu'une corrélation positive entre E et C et le coping centré sur les tâches (J. Deary et al., 1996) et, parmi les traits de personnalité, C'est le prédicteur le plus solide et le plus constant de la réussite académique (Poropat, 2009). Il existe également des associations entre la motivation à l'égard de la réussite et C, la motivation à l'égard de la réussite se révélant médiatrice de la relation entre C et la performance académique (Michelle Richardson & Abraham, 2009; M. Richardson, Abraham, & Bond, 2012). Austin et ses collaborateurs (2010) ont signalé que le C et le coping centré sur les tâches étaient associées à des niveaux de stress moins élevés chez les étudiants, et Lewis et ses collaborateurs (2009) ont montré que les émotions positives avaient plus de validité que les émotions négatives pour prévoir une gamme de résultats positifs tels que le coping adapté et l'engagement des étudiants de collège et de lycée.

Les résultats les plus solides sur les associations entre la personnalité et le stress ont trait au trait de Neuroticisme (N), qui a toujours été associé aux symptômes de stress, les individus ayant obtenu de meilleurs résultats en N rapportant des niveaux de stress plus élevés

(Matthews et al., 2009). On a également trouvé des preuves d'associations négatives entre le stress et Extraversion (E) et la Conscienciosité (C) (J. Deary et al., 1996; Vollrath, 2000). La prise en compte des styles de coping et de leurs relations avec la personnalité permet de mieux comprendre ces associations. Les principales constatations sont les associations d'associations entre la gestion de la détresse et de l'inquiétude axée sur les émotions (Matthews, Schwan, Campbell, Saklofske, & Mohamed, 2000) et de N avec des stratégies de coping centré sur les émotions et plus généralement avec des stratégies de coping qui sont classées comme problématiques ou inefficaces. En revanche, E et C ont été associés à coping centré sur les tâches et à des stratégies de coping plus généralement adaptatives (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Hewitt & Flett, 1996).

2.2. Le stress

Selon des études récentes (INRS), un salarié européen sur cinq déclare vivre le stress à son travail. Le système éducatif représentant un microcosme de la situation sociétale, ce constat amène à réfléchir sur le stress et sur les théories et recherches qui sont liées à cette notion.

Si nous nous intéressons à l'épistémologie du stress, nous nous apercevons que le concept même du stress est étudié depuis le Vème siècle avant J.-C. (Héraclite, Hippocrate). A partir des années 50, plusieurs scientifiques, tels que des biologistes (Hans Selye, 1956), des physiciens et des psychologues, ont étudié la notion de stress. De ce fait, il n'existe aucune définition universelle du stress. En biologie, par exemple, le stress serait une « agression s'exerçant sur l'organisme et la réaction de l'organisme aux agressions » (Graziani & Joël, 2004) alors qu'en psychologie, il serait la résultante d'un élément ou d'une situation perçu comme insurmontable au moins sur le moment et nécessitant un effort d'adaptation important.

Il faut retenir, de toutes les définitions existantes, qu'elles partagent des notions de types contraintes/agressions, et réactions/gestion. De ce fait, le stress nous apparaît indissociable de la manière d'y faire face. On pourrait dire que le stress devrait être étudié de manière bio-socio-psychologique; peu de travaux concerne la confrontation de l'étudiant en milieu universitaire face à la notion de réussite académique versus échec.

2.2.1. Le développement de la conception du stress

Dans les travaux de Guillet (2012a), le concept de stress à partir des modèles de stress physiologiques, interactionnistes et transactionnels sera défini. Les différents modèles présentés correspondent à des modèles généraux ou spécifiques de stress.

La notion de stress est polysémique. Elle renvoie à la fois aux « contraintes » vis-à-vis des événements et aux « pressions » d'une personne ou d'un objet. D'un point de vue, le stress est considéré comme un agent ou un stimulus qui entraîne une manifestation due au stress. D'un autre point de vue, le stress n'est plus considéré comme un agent, mais comme le résultat de l'action de l'agent (se sentir stressé). Ces deux positions reflètent deux orientations pour définir le stress. La première s'appuie sur des conceptions biologiques et physiologiques où le stress est considéré comme une source de nuisance, alors que la seconde, psychologique, considère le stress comme une variable relationnelle entre l'individu et la situation.

2.2.1.1. Les conceptions physiologiques - Les premières conceptualisations

Dans cette orientation, le stress est considéré comme un stimulus. Il est une variable de l'environnement physique ou social. Le stress est défini comme un stimulus de forte intensité opposé à ceux qui ne le sont pas. Cette définition ne rend pas compte des situations dans lesquelles l'absence de stimulation peut être stressante.

- ❖ Cannon (1932) a été le premier à mettre l'accent sur le fait que des changements physiologiques associés à l'exposition au stress constituaient une relation homéostatique destinée à mobiliser les ressources nécessaires. Il a utilisé le terme de stress dans un sens physiologique. Il conçoit le stress comme correspondant à des stimuli aussi bien physiques qu'émotionnels. Suite au stimulus, un déséquilibre physiologique est créé et l'homéostasie affectée, diverses manifestations dues au stresser s'ensuivent. Il est nécessaire que l'organisme atténue les effets de l'exposition au stresser et retrouve son équilibre par la mobilisation des ressources disponibles. Ceci par un accroissement dans la production d'énergie, une augmentation de la consommation d'oxygène et une accélération du rythme cardiaque. La nature de la réponse et son aboutissement déterminent la perception du résultat comme positif, l'individu est incité à agir. Dans le cas où le résultat est perçu comme négatif, une détresse survient chez l'individu.

- ❖ À la suite des travaux de Cannon (1932), les conceptions de Selye (1956) ont permis d'avancer sur la définition physiologique du stress. Pour Selye (Hans Selye, 1956; H. Selye, 1975), le stress est la réponse de l'organisme aux exigences de l'environnement. Le stress correspond à des manifestations organiques non spécifiques en réponse à une agression physique. L'ensemble de ces réponses non spécifiques est provoqué par un agent agressif physique entraînant des réponses stéréotypées quel que soit l'agent.
- ❖ Suite aux expériences réalisées sur les animaux, Selye (1956) a élaboré un modèle théorique le « Syndrome Général d'Adaptation » (SGA) qui stipule qu'à la suite d'un événement négatif, l'organisme a pour objectif de rétablir l'homéostasie. Le « Syndrome Général d'Adaptation » se décompose en trois stades : phase d'alarme, phase de résistance, phase d'épuisement.

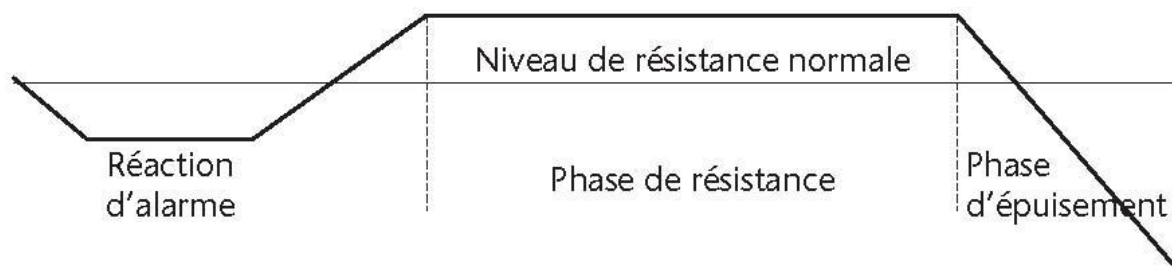


Figure 3. Les trois phases du Syndrome Général d'Adaptation (selon Selye).

Dans le cas d'une situation normale, sans contrainte, l'individu est dans un état d'homéostasie, son niveau de résistance est normal. Lorsque survient un événement pénible, traumatisant, impliquant la mobilisation de ressources, le niveau homéostatique se trouve perturbé. Le premier stade, la réaction d'alarme, correspond à la réponse face à cette perturbation. L'individu se trouve affaibli face à la perturbation, il se trouve en deçà de son niveau de résistance normal. Il doit mobiliser les forces, les ressources qu'il possède. C'est une phase de mobilisation des ressources hormonales. La seconde phase est la phase d'adaptation ou la phase de résistance qui correspond à une période de compensation avec une recharge des moyens de défense utilisés dans la phase d'alarme. Cette phase est très impliquante car la mobilisation des

ressources dépasse le niveau de résistance normal. La troisième phase est la phase d'épuisement lorsque les ressources biologiques et psychologiques ne sont pas suffisantes. Si l'individu parvient à faire face, il retrouve son niveau de résistance normal. Si, l'agression persiste en durée et en intensité, l'organisme perd ses ressources adaptatives et les conséquences sont négatives.

Ces premiers travaux sur le stress, dans cette conception physiologique, reposent sur un schéma stimulus-réponse. Cette conception est critiquable car elle ne prend pas en compte les variations interindividuelles. Une situation peut être perçue comme stressante pour un individu, mais pas par un autre. De plus, ces conceptions définissent l'individu comme passif face à une situation stressante et elles n'intègrent pas de composantes psychologiques, ni d'évaluation subjective des situations environnementales.

À la suite de ces travaux, les recherches se sont orientées vers des modélisations qui intègrent les composantes individuelles et sociales. Ces travaux s'orientent également vers l'explication des mécanismes pour décrire les facteurs déclencheurs, les facteurs modérateurs du stress et les conséquences négatives du stress.

2.2.1.2. Les conceptions interactionnistes

Éloignées d'une simple relation de cause à effet, les conceptions interactionnelles du stress mettent l'accent sur la dimension cognitive entre le stimulus aversif et la réponse de l'individu. Dans cette optique, le stress ne peut être ni réduit à sa composante environnementale (source de stress), ni à sa composante individuelle (les ressources). Le stress est le résultat d'une relation dynamique entre l'individu et les exigences de l'environnement, les ressources individuelles et sociales pour faire face à ces demandes, et la perception par l'individu de cette relation. C'est un processus par lequel des événements menaçants provoquent des comportements d'ajustement face à cette menace. Les événements environnementaux entraînant ces processus sont appelés « stress » ou « agents de stress ». Les réactions qu'ils suscitent sont désignées comme « réponse de stress ». Le stress est défini comme le résultat de l'appréhension individuelle de la situation et de la réaction à celle-ci.

Plusieurs modèles ont été développés pour comprendre cette relation. En premier lieu, McGrath (1970) a élaboré un modèle en quatre stades : 1) la demande, 2) la perception cognitive de la demande, 3) les réponses (physiologiques, psychologiques, comportementales

et sociales) et 4) les conséquences perçues des réponses. Le stress est le résultat de la différence entre la demande perçue de la situation et les ressources de la personne (capacités de faire face). Pour Lazarus (1966), il y a stress quand une situation a été évaluée par le sujet comme impliquant et comme excédant ses ressources adaptatives. Par conséquent, le stress dépend autant de la situation environnementale, des ressources ou des capacités de faire face.

❖ Modèle de Kagan et Levi (1974)

Le modèle de Kagan et Levi (1974) vise à comprendre le stress, ses causes, ses manifestations et ses conséquences dans l'environnement *global*. Il intègre différents facteurs et concepts qui permettent une compréhension du modèle.

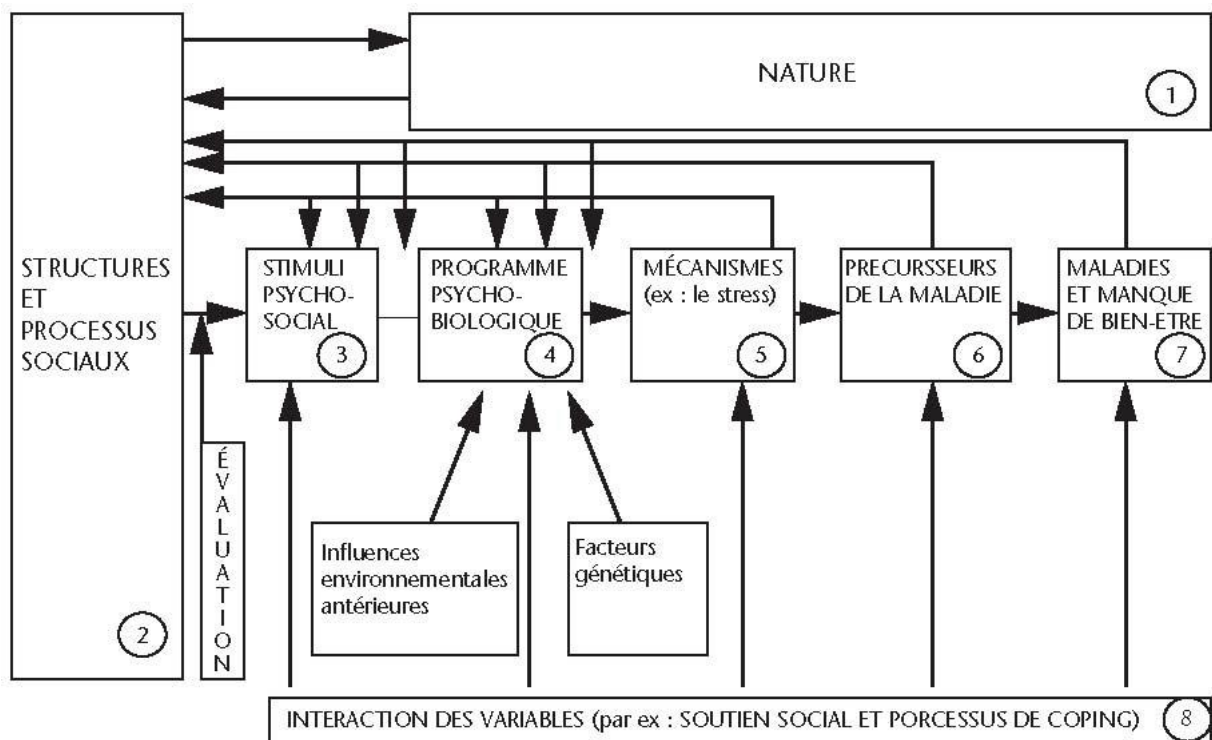


Figure 4. Le modèle proposé par Kagan et Levi (1974) intégratif en huit ensembles

La nature, les processus et les structures sociales, les stimuli psychosociaux, les mécanismes psychobiologiques, les réactions (par ex. : le stress), les signes avant-coureurs de la maladie, les maladies et les variables modératrices. Les **stimuli psychosociaux** correspondent à l'ensemble des stimuli, suspectés ou capables d'être la cause de maladies, lesquels trouvent leur origine dans les relations sociales (absence du père ou de la mère, voire des deux, parents divorcés, favoritisme, privation de nourriture, de jeu,

l'adoption, la pauvreté, sentiment de sécurité, estime de soi). Ils affectent l'organisme à travers les processus nerveux. Les **mécanismes psychobiologiques** sont des tendances à réagir selon un certain schéma, par exemple, lors des résolutions de problèmes ou d'adaptation à l'environnement. Les déterminants de ces programmes sont des facteurs génétiques et environnementaux. (1. Processus mentaux : menace, peur, ambiguïté ; 2. Processus hormonaux ; 3. Processus immunogènes ; 4. Processus physiologiques ; 5. Processus sociaux). Les **mécanismes** (par ex. : le stress) sont les réactions physiologiques de l'organisme induites par les stimuli psychosociaux qui, sous certaines conditions d'intensité, de fréquence ou de durée, et en présence ou en l'absence de certaines variables, vont conduire à l'apparition de maladies psychosomatiques. Les **signes avant-coureurs de maladies** (précurseurs) correspondent aux dysfonctionnements du système physique et mental qui ne conduisent pas obligatoirement à l'incapacité ou à l'impuissance, mais, si le stress persiste, cela peut le devenir. Les **maladies** sont une incapacité causée par un dysfonctionnement mental ou somatique. L'incapacité ou l'impuissance est l'échec à l'accomplissement d'une tâche. La maladie n'est pas à considérer du point de vue de la cellule, des organes, mais considérée du point de vue individuel ou social, au niveau de la résistance et de la satisfaction. Les **variables interactives** sont les facteurs intrinsèques et extrinsèques, mentaux ou physiques, qui altèrent les actions des mécanismes, des précurseurs et de la maladie.

Les stimuli psychosociaux sont la cause de changements physiologiques qui peuvent conduire à des signes avant-coureurs ou à des maladies, mais il n'est pas toujours possible de savoir sous quelles circonstances ceci a lieu. Chez quelques individus et sous certaines conditions, même des signaux normaux peuvent être interprétés par l'individu comme des symptômes de maladies (comme dans le cas des hypocondriaques). Si les stimulations psychosociales sont prononcées, prolongées ou se répètent fréquemment et/ou si l'organisme est prédisposé à réagir en fonction de la présence ou de l'absence de certaines variables interactives, le résultat peut être un hyper- ou un hypo-fonctionnement d'un ou de plusieurs organes ou du système organique. Ces réactions peuvent ou non être accompagnées par des réactions émotionnelles non plaisantes telles que l'anxiété, la dépression ou l'appréhension. La privation ou l'excès d'un large nombre de stimuli, plaisant ou non, peut augmenter la fréquence ou l'intensité des réponses physiologiques stéréotypées comme le stress.

Les facteurs psychosociaux, qui proviennent des dispositions sociales, sont médiatisés par la perception et l'expérience. Ils incluent les structures et les processus de l'environnement qui peuvent provoquer des effets pathogènes (ou salutogènes) ; des mécanismes physiologiques, comportementaux, cognitifs et émotionnels qui aboutissent à la maladie (anxiété, dépression, difficultés de mémorisation et de concentration, consommation abusive d'alcool et de tabac), ou favoriser la santé et le bien-être. Les facteurs psychosociaux peuvent également favoriser une augmentation des maladies mentales et physiques, et une diminution du bien-être, de la satisfaction et de la qualité de vie. De plus, les facteurs psychosociaux intègrent les aspects du système de soin, les mesures de promotion de la santé, et d'influence sur l'efficacité et l'efficience des soins.

Un ensemble de dénominateurs sont communs dans l'émergence ou l'apparition de problèmes psychosociaux conduisant à la maladie : l'écart entre les besoins humains et les possibilités environnementales pour leur satisfaction ; l'écart entre les ressources individuelles et les demandes environnementales, l'écart entre les attentes et la situation perçue. Ces écarts peuvent être observés dans des cas de privation du temps, lorsqu'il y a conflit de rôle, lorsqu'un changement survient subitement et que les règles de fonctionnement ne sont pas acceptées (Cornia, 1994).

Selon ce modèle, les individus sont entourés par la nature (box 1), celle-ci influence l'individu en l'obligeant à des modifications et des changements sociaux pour nous ajuster (box 2). Les actions des individus sont expérimentées, filtrées et évaluées par le cerveau (box 3). Ces actions sur l'organisme sont influencées par un programme psychobiologique (box 4) et conditionnées par des influences environnementales et des facteurs génétiques. Les interactions entre tous ces facteurs conduisent à une réaction de l'organisme. Certaines réactions peuvent affecter la santé. La plupart de ces mécanismes sont spécifiques (box 5) dans le sens où ils sont liés à des stressors individuels ou à certaines caractéristiques individuelles de l'organisme, ou conduisent à des réactions spécifiques de morbidité ou de mortalité. D'autres mécanismes sont non spécifiques dans le sens où ils sont déclenchés sous certaines conditions, chez certains individus et liés à certains types de morbidité et de mortalité. Ces derniers mécanismes ont été définis comme étant « le stress ». Ces mécanismes peuvent être des précurseurs aux maladies (box 6) ou au manque de bien-être (box 7). Cette séquence d'événements n'est pas à sens unique, mais prend place dans un système avec des boucles d'interactions. Ce flux d'événement est modifié par l'interaction de variables (box 8),

telles que l'importance du soutien social, les capacités de faire face de l'individu, les émotions et les capacités à résoudre des problèmes. Ces variables agissent notamment sur les box 5 à 7.

❖ Le modèle de Lazarus et Folkman (1984) :

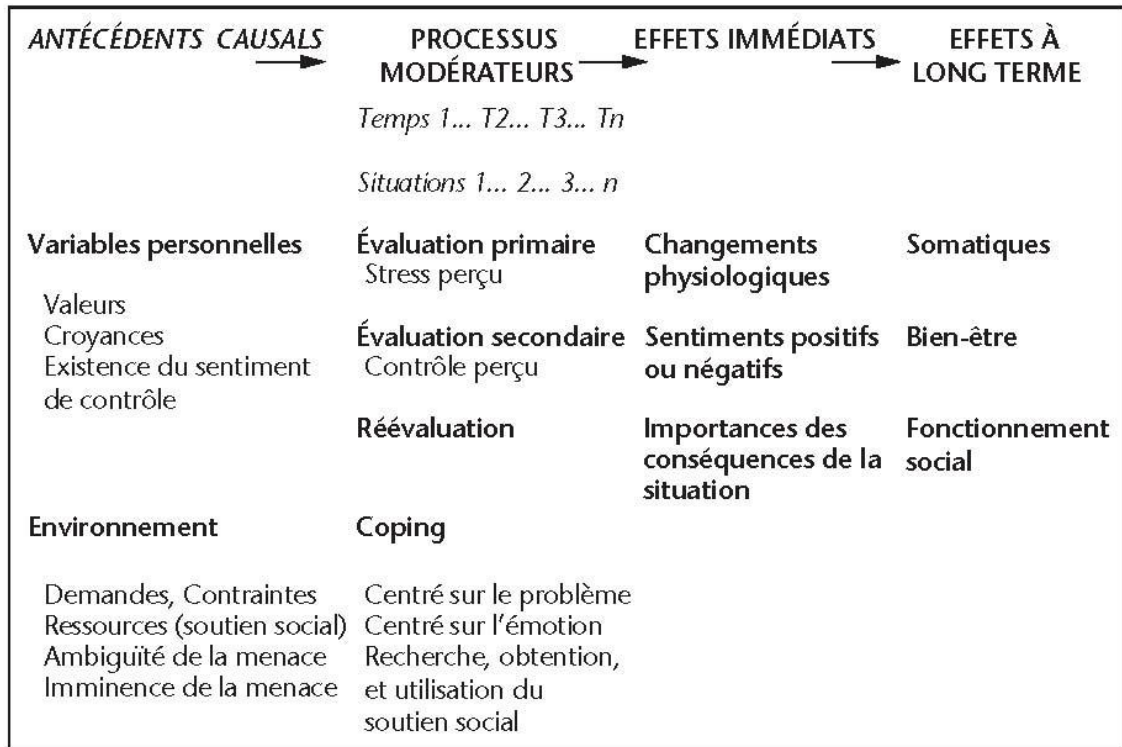


Figure 5. Schématisation théorique du stress, du coping et de l'adaptation, Lazarus et Folkman (1984)

Le modèle de Lazarus et Folkman (1984) souligne que le stress psychologique est déterminé par la perception individuelle de la relation spécifique avec l'environnement. Cette perception résulte de facteurs personnels (les responsabilités, la vulnérabilité, les croyances, les ressources) et de facteurs situationnels, environnementaux (la nature et l'imminence de la menace).

Le constat de Lazarus et Folkman (1984) est que la prise en compte des prédicteurs (variables personnelles et variables environnementales) ne suffit pas à expliquer les conséquences sur la santé, sur le bien-être et sur le comportement des individus. De plus, ces dimensions ne rendent pas compte des processus présents entre ces variables prédictives et les conséquences. L'idée est de déterminer la réaction face aux demandes environnementales et de décrire comment ces demandes peuvent affecter les processus d'adaptation de l'individu à long terme.

Le modèle développé par Lazarus et Folkman (1984) permet de mettre en évidence trois types de variables intervenant dans l'évaluation de stress. Ces types de variables comprennent : les prédicteurs (*causal antecedents*), les médiateurs (*mediating processes*), les effets à court terme (*immediate effects*) et les effets à long terme (*long term effects*). Ce modèle inclut les processus transactionnels comprenant les évaluations successives « primaire », « secondaire », avec la « réévaluation » et la mise en place des processus de coping.

Les prédicteurs englobent les déclencheurs du stress. Il peut s'agir d'agents stressants, d'événements aversifs, des tracas quotidiens, professionnels ou familiaux. Les prédicteurs sont constitués de deux ensembles : les variables personnelles et les variables liées à l'environnement.

Les caractéristiques personnelles regroupent des caractéristiques permettant une définition générale et globalisante de la personne telles que son âge, son sexe, sa profession, sa constitution physique. Deux caractéristiques personnelles apparaissent dans le modèle développé par Lazarus et Folkman (1984). Il s'agit de l'engagement (la motivation) et des croyances.

L'engagement révèle et détermine ce qui est saillant dans une situation stressante pour une personne, ce qu'elle signifie pour tel ou tel individu. Il détermine ce qui est en jeu dans une situation stressante. La motivation influence l'évaluation par le degré de vulnérabilité engendré par l'engagement et l'effort à l'engagement. L'engagement ou la motivation soulignent le désir individuel du respect des valeurs et de parvenir aux buts désirés. Ces motivations engagent l'individu dans la situation qui peut être perçue comme un challenge, une difficulté, ou un bénéfice pour la personne ou encore comme une menace ou une difficulté

Les croyances constituent aussi une variable personnelle importante par le fait qu'elles influencent la compréhension, le raisonnement et même l'évaluation. Les croyances constituent un niveau d'influence implicite du fait de la non-conscience de leur influence sur l'évaluation. Les croyances déterminent ce que sont les faits, comment sont les choses dans l'environnement de la personne. Elles aident à la compréhension de l'environnement, à lui donner une signification.

Les variables environnementales ou situationnelles impliquent des demandes ou des contraintes. En effet, l'environnement produit des traumatismes, des situations aversives sources de stress auxquelles l'individu est confronté. Ces contraintes peuvent être de plusieurs ordres : le bruit, la pollution, le travail, la situation géographique, l'intensité, la gravité ou le niveau d'exigence d'une situation. Il est nécessaire pour l'individu d'identifier les caractéristiques de la situation car elles déterminent la menace potentielle et le degré de dangerosité de la situation. Lors de l'évaluation de la situation, les caractéristiques de celle-ci sont prises en compte, par exemple, la nature de cette situation et sa gravité. La plupart des événements de l'environnement sont potentiellement stressants et l'intensité de stress perçu dépend de l'importance que l'individu leur attribue. L'importance du degré de stress de chaque événement est déterminée par la relation de la personne à la situation. Un simple inventaire de situations stressantes, sans référence aux variables personnelles ne suffit pas pour considérer qu'un événement est stressant. Encore faut-il qu'il soit perçu comme tel.

Un certain nombre d'éléments importent dans la qualification et le jugement des variables situationnelles. Il s'agit de la nouveauté, de la prédictibilité et de l'incertitude liée aux événements et l'ambiguïté. Les facteurs temporels sont également essentiels comme l'imminence de la menace et sa durée.

L'être humain se retrouve à un moment ou un autre dans une situation nouvelle pour laquelle il ne possède pas d'expérience. Si la situation est complètement nouvelle, mais qu'elle n'a pas de lien avec des expériences psychologiques désagréables, aucun jugement négatif, aucune menace ne sera ressentie. La connaissance de l'individu vis-à-vis de la menace ou du gain n'est pas forcément directe, l'individu peut avoir vu, lu ou entendu des informations vis-à-vis de cette situation nouvelle pour lui. La culture générale permet à l'individu de comprendre et d'interpréter un autre comportement simplement parce qu'une autre personne a vécu cette expérience. Ainsi, la nouveauté de la situation est stressante seulement si des connotations ou des associations peuvent être faites avec la menace ou le danger potentiel. La prédictibilité implique qu'il y a des caractéristiques environnementales prédictibles qui peuvent être découvertes ou apprises. Un choc prévisible est moins aversif pour l'individu comparativement à la situation où ce choc n'a pas pu être prédit ou signalé. À partir du moment où le choc, l'événement peut être signalé ou prévu, l'individu a la possibilité d'anticiper la mobilisation des ressources pour faire face et de réduire l'aversion, la nocivité

de l'élément stresser. Selon Lazarus et Folkman (1984), ce concept de prédictibilité implique deux autres facteurs permettant d'expliquer son importance. Il s'agit, tout d'abord du contrôle sur l'environnement et la possibilité d'avoir des feed-back.

Il est relativement rare qu'une personne sache exactement ce qui va se passer, ce qui va survenir, quand un événement va apparaître et sa durée. Lorsque les informations nécessaires au jugement ou à la perception de la situation ne sont pas claires ou insuffisantes, il peut être considéré que cette situation est ambiguë. L'ambiguïté crée une condition où l'individu est obligé de faire des inférences par rapport à ses dispositions, ses croyances ou ses expériences. Plus l'ambiguïté est grande, plus l'influence des facteurs personnels dans la compréhension de la situation sera importante. L'ambiguïté de la nature de la situation rend difficile l'identification des caractéristiques de la situation. Les ressources individuelles jouent un rôle plus important lors d'une situation ambiguë comparativement à une situation plus claire.

Les facteurs temporels ont leur importance dans le modèle de stress et sont de natures diverses. L'imminence réfère au temps jusqu'à l'apparition de l'événement. De manière générale, plus un événement aversif est imminent, plus l'intensité de stress est susceptible d'être importante. Ceci est d'autant plus vrai lorsque cet événement est considéré comme une menace ou un danger. La durée réfère à la persistance de l'événement stressant dans le temps. Contrairement à l'imminence qui fait référence à la période précédant l'apparition de l'événement stressant, la durée renvoie à la période pendant laquelle l'événement perdure. C'est cette durée qui va mettre à mal l'individu d'un point de vue psychologique et physique.

Les processus modérateurs sont des stratégies mises en place par les individus face à des situations stressantes qui permettent ou non l'ajustement à de telles situations. Ces processus sont de natures diverses : perceptivo-cognitive, affective, comportementale, psychosociale. Ils jouent le rôle de tampon entre les prédicteurs et la réponse à la source de stress.

Les évaluations du stress ne sont pas seulement déterminées par des stimuli ou des réponses, mais aussi par les interprétations de la personne concernant leur relation avec l'environnement. Autrement dit, la perception d'un stimulus est un produit à la fois de l'interprétation des sentiments vis-à-vis de cet événement et de l'évaluation des capacités des

ressources à faire face. Ce qui conduit à distinguer l'évaluation primaire ou stress perçu (*primary appraisal*), évaluation secondaire ou contrôle perçu (*secondary appraisal*), le soutien social (*social support*) et le faire face (*coping*).

❖ Stress perçu, contrôle perçu et réévaluation

Le stress perçu correspond aux évaluations de la situation aversive et les ressources disponibles. Le stress résulte de la perception de l'écart perçu entre les contraintes de la situation et les ressources disponibles. Un stimulus ne sera pas évalué de la même manière par tous les individus. La manière dont les personnes fonctionnent dans la perception des exigences d'une situation renvoie à l'évaluation primaire. Au cours de celle-ci, l'individu détermine la nature de la situation, sa gravité et la menace qu'elle comporte. Cette évaluation primaire correspond au « stress perçu ». C'est une évaluation subjective : une situation peut conduire à une menace ou être ressentie comme un défi. Le stress perçu est à envisager comme une variable modératrice qui module la relation entre la situation stressante et les réactions de la personne.

Cette évaluation de stress perçu est suivie par l'évaluation secondaire qualifiée de « contrôle perçu ». Il s'agit d'une estimation par le sujet de ses ressources et de ses capacités à contrôler la situation. Ce qui importe est l'écart entre les exigences de la situation et les possibilités subjectives de contrôle. Le sentiment de contrôle conditionne l'apparition des sentiments négatifs ou positifs dans l'appréhension d'une situation stressante.

Cette évaluation primaire interagit avec l'évaluation secondaire dans chaque situation pour constituer la réévaluation. Cette réévaluation se produit en influençant le degré de stress, sa durée et en agissant sur la qualité de réactions émotionnelles, créant de nouvelles informations. Il s'agit de la prise en compte de l'écart entre l'évaluation primaire et secondaire, de l'écart entre les contraintes imposées par le stimulus et les possibilités individuelles de contrôle, d'action sur la situation.

Parmi les processus de médiation, le soutien social constitue un élément important pour l'évaluation du stress et les processus d'ajustement. L'environnement n'est pas uniquement une source de stress, il produit des ressources vitales que l'individu peut utiliser pour survivre et faire face. Le soutien social perçu produit une aide conséquente face aux

situations de stress (aide affective, matérielle, morale). Le soutien social perçu est l'ensemble des relations interpersonnelles d'un individu lui procurant un lien, une aide voire des informations sur la menace de la situation. Ce qui importe n'est pas tant la densité du soutien social, mais le soutien social perçu comme bénéfique par la personne.

Le coping est un terme élaboré dans une perspective transactionnelle pour désigner les stratégies d'ajustement élaborées par les individus pour rendre tolérable la tension induite par une situation aversive. Le coping désigne l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique (S. Lazarus & Launier, 1978). Selon Lazarus et Folkman (1984), le coping est défini comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser ou réduire les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu. Le coping prend des formes différentes suivant l'évaluation que l'individu fait de la situation. Selon Folkman et Lazarus (1988), les processus d'évaluation des relations-personnes-environnement sont influencés par les caractéristiques personnelles antérieures et les variables environnementales.

Les effets immédiats correspondent à des changements physiologiques. En effet, l'adaptation à la situation aversive nécessite de mettre en place des capacités, des ressources qui modifient les mécanismes biologiques ordinaires. Les effets immédiats correspondent également à des sentiments positifs ou négatifs qui font référence aux émotions. Par exemple, ces sentiments négatifs peuvent prendre la forme de la colère face aux éléments aversifs d'une situation.

Les effets à long terme : Les processus modérateurs et les prédicteurs ont des conséquences négatives ou positives. Ces conséquences négatives peuvent être de trois ordres : conséquences somatiques sur la santé, le bien-être, la satisfaction, sur le fonctionnement social au travail ou dans la société. Parmi les conséquences positives, la mise en œuvre des ressources adaptatives qui apportent de l'expérience à l'individu. Si la situation dure, l'intégrité de l'individu peut être atteinte et le rendre vulnérable.

La santé somatique : C'est l'idée que le stress, les émotions et les processus de faire face sont des causes de maladies. À des stimuli stressants correspond une manifestation physiologique due au stress. La baisse des défenses conduit à l'apparition de maladies somatiques. L'inadéquation entre les demandes de l'environnement et les possibilités de

l'individu à faire face à la situation aversive est la cause de maladies somatiques. Il peut s'agir d'une simple fatigue dans la mesure où cette fatigue a un retentissement sur le corps. La maladie somatique correspond également à des désordres endocriniens, hormonaux.

Le moral (bien-être, satisfaction) : Le moral correspond à ce que l'individu pense à propos de lui-même et ce qu'il pense de sa condition de vie. Le moral est lié à des notions comme la satisfaction, le bien-être subjectif, la gaieté. Sur le long terme, le moral positif dépend de l'importance de la tendance à évaluer une situation comme stimulante plutôt que menaçante. Les gens qui se considèrent compétents face à une situation aversive parviennent à faire face de manière efficace. Ces personnes devraient ressentir moins de stress et être moins opprimées par des tracasseries quotidiens : elles traitent les situations de telle manière qu'elles prévoient le stress ou modèrent son effet lorsqu'il survient.

Le fonctionnement social est conceptualisé selon une perspective psychosociale comme la manière par laquelle l'individu accomplit ses différents rôles dans la société. Ce peut être le rôle de parent, d'époux ou d'épouse ou d'un membre d'une communauté. Le fonctionnement social est influencé par une multitude de facteurs incluant l'histoire de l'individu (dépendance, autonomie, intimité) et les valeurs culturelles, les attitudes sociales normées. Une personne, placée fréquemment dans des situations menaçantes risque des problèmes de fonctionnement social. La menace encourage la fuite ou les comportements défensifs qui entraînent l'individu à se replier sur lui-même, à se montrer hostile, à adopter des comportements agressifs.

Le modèle de Lazarus et Folkman (1984) a été repris et adapté en France pour constituer le modèle explicatif en psychologie de la santé (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014; Bruchon-Schweitzer & Dantzer, 1996). Ce modèle reprend les dimensions présentes dans le modèle de Lazarus et Folkman (1984), en y ajoutant quelques spécificités et en regroupant les effets immédiats et les effets à long terme.

2.2.1.3. Les conceptions transactionnelles

L'approche cognitive transactionnelle du stress permet de sortir d'une définition linéaire du stress en termes de stimulus ou en termes de réponse pour se centrer sur la transaction entre les composantes individuelles et situationnelles.

Dans cette conception, le stress n'est pas lié à un événement particulier, mais à un déséquilibre perçu par le sujet entre la situation et ses propres possibilités de contrôle. La perception individuelle joue un rôle prépondérant face aux exigences de l'environnement pour mobiliser les ressources qui permettront de s'ajuster. Des différences interindividuelles peuvent être observées face à une même situation aversive ; celle-ci peut entraîner divers comportements tels que la nervosité, l'anxiété, la baisse de performance, une augmentation du degré de stress. Dans cette orientation, le stress est considéré comme une transaction particulière entre l'individu et son environnement.

Ces différents modèles sont présentés de manière détaillée selon les travaux de synthèse de Guillet (2012a) dans les points suivants : le modèle de French (1963), le modèle de Cox et Mackay (1978), le modèle de Lazarus et Folkman (1984), et le modèle de Fischer(Fischer, 1984).

❖ Le Modèle de French (1963)

L'objectif de French (1963) est de décrire les effets de l'environnement social sur la santé mentale. Il fait l'hypothèse que les comportements sont déterminés en fonction de la personne, de l'environnement psychosocial et que ces facteurs sont interdépendants. Il s'agit donc de conceptualiser les interactions de la personne avec son environnement.

Ce modèle avance plusieurs hypothèses :

- les effets de l'environnement objectif sur la santé mentale et physique sont modérés par l'environnement psychosocial et par les réponses de l'individu ;

- les comportements sont déterminés par l'espace de vie (*the life space*). Cet espace de vie est défini par l'environnement psychosocial et par l'individu, qui sont considérés comme des facteurs interdépendants, c'est-à-dire que les effets de l'environnement sont conditionnés par les relations interpersonnelles ;

- la meilleure prédiction concernant la santé mentale est de connaître les variables de la personnalité les plus pertinentes face aux variables environnementales. Par exemple, pour savoir si un individu va beaucoup manger au cours d'un dîner, nous devons connaître au préalable s'il a très faim.

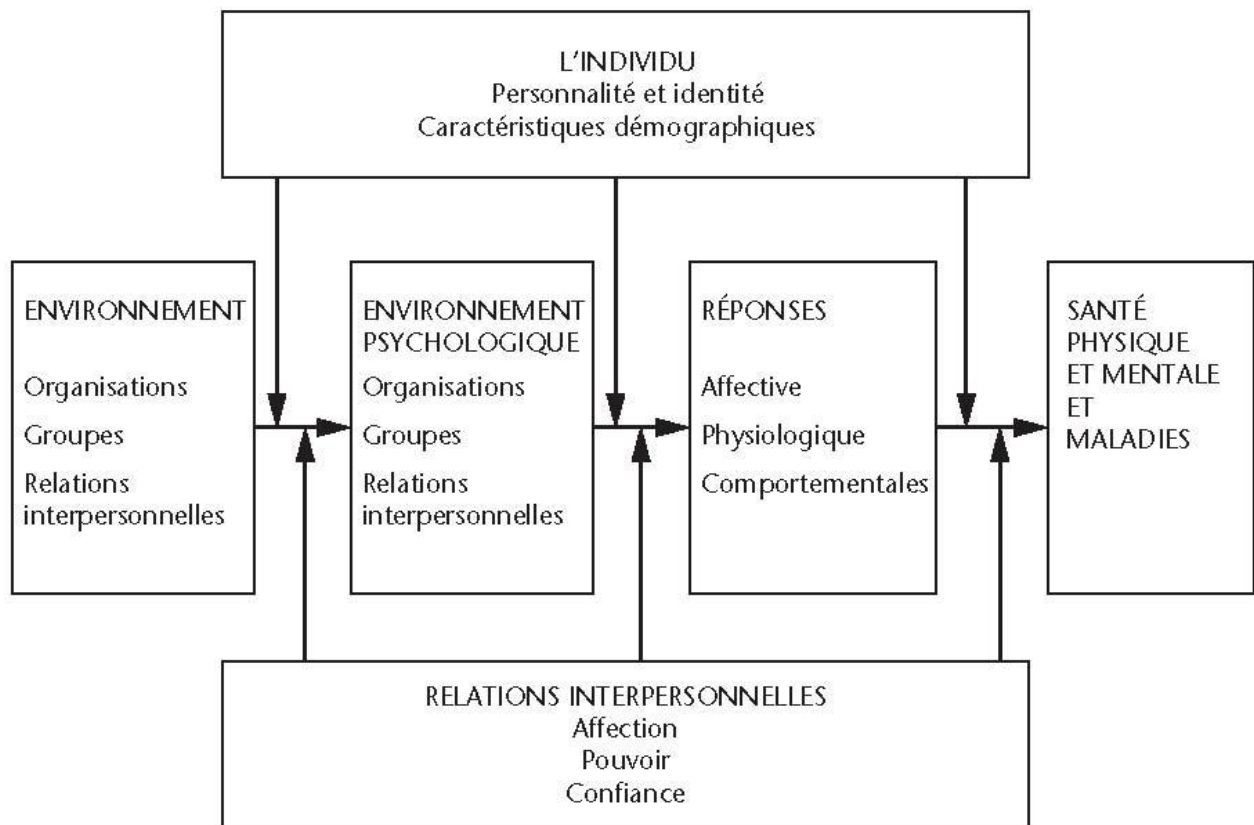


Figure 6. Les six ensembles de variables inclus dans l'approche environnementale de la santé mentale selon French (1963)

Le modèle de French (1963) comprend six ensembles de variables qui influencent la santé mentale. Les deux premiers ensembles du modèle font la distinction entre l'environnement objectif et l'environnement psychologique. L'environnement objectif inclut les aspects physiques et biologiques, tels que la nourriture ou les bactéries. Mais le modèle se centre davantage sur les aspects de l'environnement social, spécialement sur les organisations, les groupes restreints, les relations interpersonnelles. Les effets de l'environnement social sont médiatisés par l'environnement psychologique. L'environnement psychologique pour une personne donnée consiste en les aspects de l'environnement objectif dans ses contacts, ceux-ci peuvent affecter ses perceptions et ses réponses. Par conséquent, la première hypothèse générale représentée par le premier élément avance que l'environnement subjectif est l'un des déterminants de l'environnement psychosocial. L'environnement psychosocial, selon la seconde hypothèse, provoque des réponses affectives, physiologiques et comportementales chez l'individu. Ces réponses sont supposées affecter la santé de l'individu. Ce modèle a servi de base pour le développement d'autres modèles, notamment le Person-Environment Fit model développé par French et Caplan (1972).

❖ Le modèle de Cox et Mackay (1978)

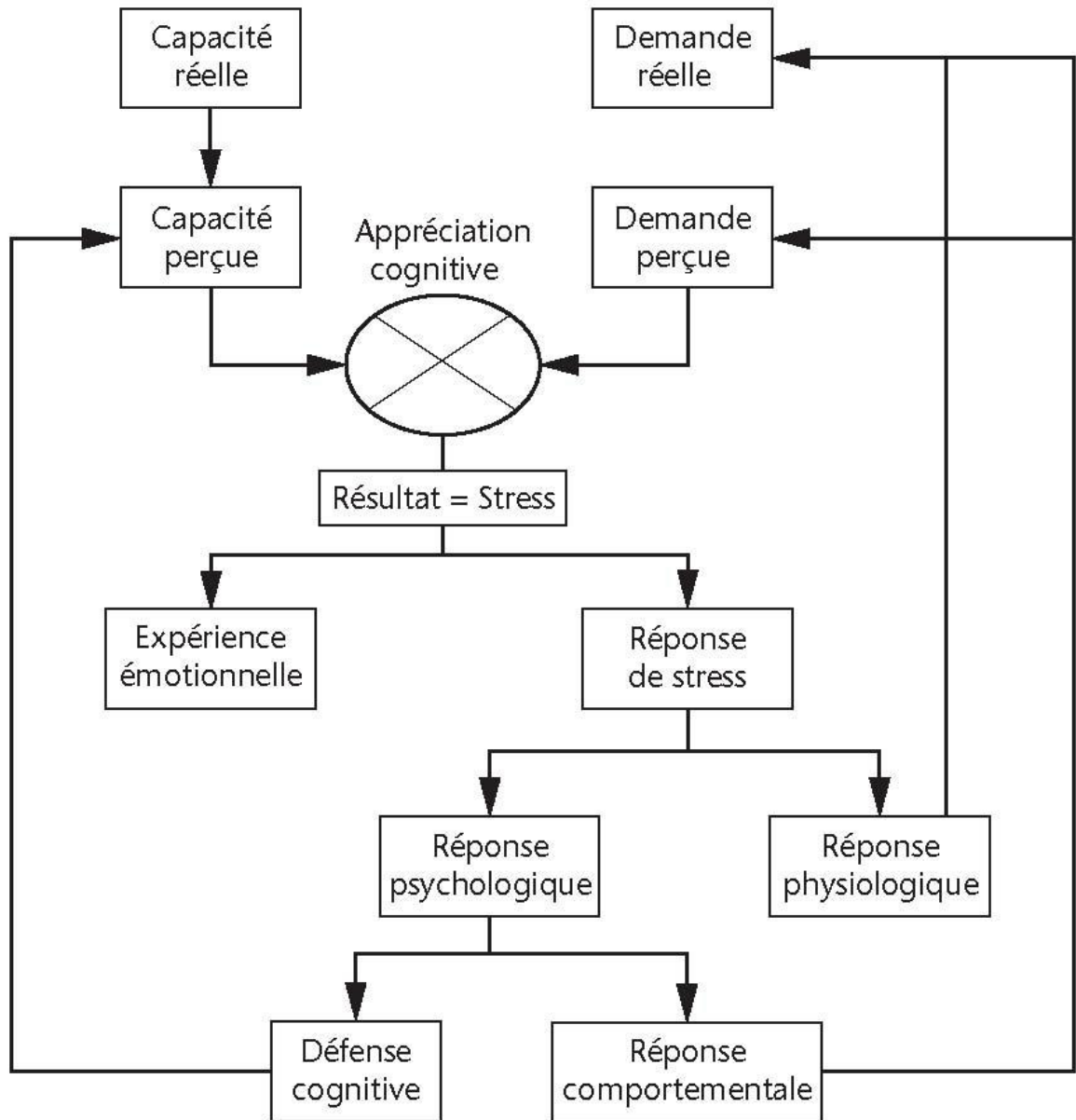


Figure 7. Le modèle transactionnel de Cox et Mackay (1978)

Le modèle de Cox et Mackay (1978) est un modèle transactionnel. Dans ce modèle, le stress est un phénomène personnel, perceptif enraciné dans des processus psychologiques. Ce modèle distingue quatre étapes. La première étape est représentée par les sources de demande qui peuvent être déterminées par l'environnement et par des besoins physiologiques ou psychologiques. La deuxième étape est celle de l'évaluation perçue de la demande et de la capacité à faire face. Il y a stress lorsqu'il y a déséquilibre entre demande et capacité de faire face. La troisième étape correspond aux moyens à la disposition de l'individu pour faire face et aux conséquences des processus de faire face à la situation aversive. La quatrième étape est

représentée par les changements psychologiques et physiologiques engendrés par le stress. Il s'agit des conséquences des processus d'adaptation. La particularité de ce modèle réside en l'inclusion des possibilités de feed-back à chacune des quatre étapes. De cette manière, la perception du stimulus et de ses exigences est changeante en fonction des conséquences de chaque étape d'évaluation, tout comme la perception des capacités de faire face et la perception du coût des processus mis en œuvre.

Le modèle de Cox et Mackay (1978) établit un parallèle entre capacité et demande. Ces deux dimensions convergent vers une appréciation cognitive. Une distinction est faite entre capacité réelle et capacité perçue. La capacité réelle correspond aux aptitudes réelles de l'individu alors que les capacités perçues correspondent aux capacités supposées et subjectives de l'individu, ce qu'il croit pouvoir faire et pouvoir être. Une même distinction est faite pour la demande : demande réelle et demande perçue. La demande réelle consiste en ce que requière véritablement la situation alors que la demande perçue correspond à l'idée que s'en fait l'individu, c'est une perception supposée et subjective.

À partir de ces informations, un traitement cognitif est effectué. Ce traitement cognitif peut conduire à un diagnostic révélant ou non une source de stress. Il y a stress lorsqu'il y a déséquilibre entre capacité et demande et que seule l'appréciation cognitive peut déterminer, lorsque l'organisme ne peut pas faire face de manière adéquate. Une dimension « expérience émotionnelle » entre en jeu pour déterminer le niveau de gravité de stress et par là même les connaissances particulières et personnelles pour y faire face. Face à cette source de stress, l'individu fournit des réponses de stress. Ces réponses peuvent être d'ordres physiologiques et psychologiques. Elles sont le produit et les manifestations du stress. Des mécanismes de défense physiologique interviennent pour supporter ce stress.

À chaque étape de ces mécanismes, des processus de feed-back sont susceptibles d'intervenir pour modifier la perception de la demande et réaliser une appréciation cognitive en considérant les nouveaux éléments. Un feed-back intervient pour modifier aussi bien la demande réelle que la demande perçue. Ce feed-back va permettre de moduler la demande, de la réévaluer voire même d'inhiber la demande si les capacités sont dépassées. Les réponses psychologiques déclenchent des réponses comportementales propres à la demande afin de faire face à celle-ci. Si ces réponses comportementales sont inadaptées, un autre feed-back opère sur la demande, ce feed-back entraîne alors un réajustement ou une inhibition.

Parallèlement à ces réponses comportementales, des défenses cognitives entrent en jeu agissant par feed-back sur la capacité perçue, permettant une réévaluation des capacités et un réajustement face à la situation à affronter.

Selon Cox (1978), il y a stress quand il y a déséquilibre entre la perception des exigences et la perception de la capacité à faire face à ces exigences. Ce qui importe est l'évaluation cognitive de la situation stressante et l'estimation des possibilités de faire face de l'individu. Autrement dit, dans la perspective développée par Cox (1978), la perception réelle et subjective de la demande et celle des capacités est prépondérante face au stress.

❖ Le modèle de Fischer (1984)

La perspective développée par Fischer (1984) s'oriente vers l'étude des conditions stressantes de manière plus analytique, au plus près des processus cognitifs, en prenant en compte les représentations et l'utilisation des connaissances vis-à-vis de la tâche. Si un individu ne construit pas une représentation correcte de la situation aversive, il agit en utilisant des informations erronées de la situation aversive. L'hypothèse de Fischer (1984) est que les processus cognitifs, tels que l'attention ou la mémoire, sont affectés par l'apparition de situations aversives. Ces processus cognitifs constituent pour l'auteur les connaissances. Ces connaissances sont utilisées pour parvenir à mobiliser les ressources adéquates dans la perspective de la résolution du problème. Par exemple, un individu qui doit faire des efforts pour parvenir à la réalisation de son activité peut décider de l'investissement qu'il est prêt à mobiliser compte tenu des connaissances préalables en mémoire sur cette situation particulière. De la même manière, un autre individu peut considérer qu'il est nécessaire pour lui de faire l'économie de ses ressources dans le but de parvenir au succès d'une autre activité qu'il a catégorisée comme plus essentielle.

Ce modèle cherche à représenter de manière précise un ensemble de processus cognitifs autour du noyau transactionnel (modèle du monde, coût du modèle). Fischer (1984) prend en compte la construction de la représentation du problème et l'intervention des processus attentionnels et mnésiques. Il cherche également à détailler les plans élaborés par l'individu, les buts qu'il se fixe et les moyens pour les atteindre.

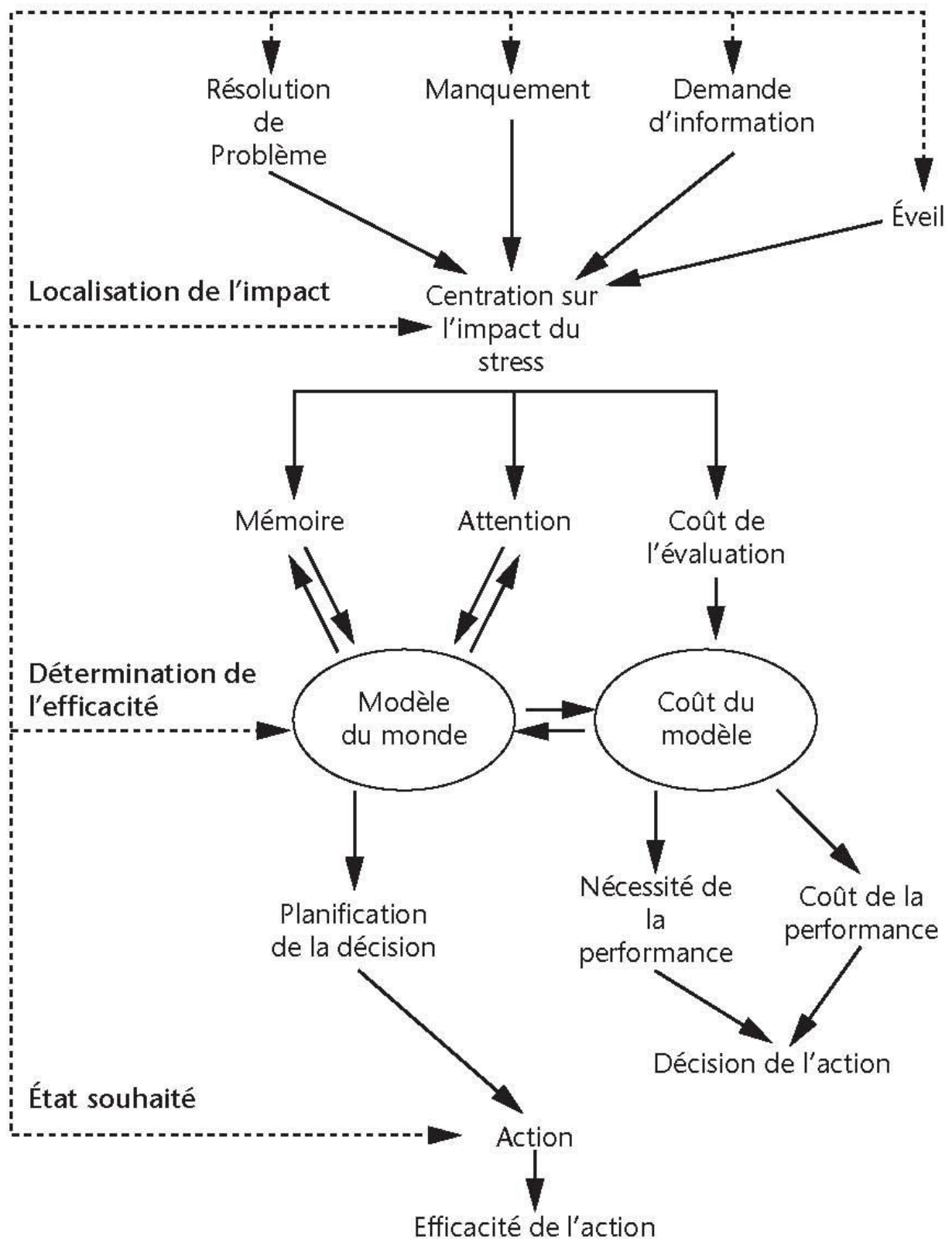


Figure 8. Conceptualisation des effets du stress, Fischer (1984)

Le modèle conceptuel des effets du stress élaboré par Fischer (1984) se centre sur différentes étapes de contrôle.

Interaction des facteurs et mode d'activation : À la suite de l'apparition de facteurs associés à des sources de stress, il s'agit pour l'individu d'établir les conditions de l'action ou de l'inaction. Les processus d'adaptation aux conditions stressantes sont dépendants de l'information et des représentations relatives aux sources de stress. Si ces représentations sont adéquates, l'individu peut s'engager dans une activité de résolution de problème. Dans le cas contraire, il apparaît nécessaire pour l'individu de recueillir davantage d'informations. Cette première étape constituée par l'apparition des sources de stress met en éveil l'individu qui s'interroge sur la réalité de ses ressources. L'efficacité de la mobilisation d'énergie ou de ressources nécessite que le contrôle soit possible. Pour cela, une représentation mentale de la demande des différentes tâches à réaliser et de l'objectif à atteindre doit être produite. Dans le cas où les conditions sont incertaines, que l'individu n'a pas idée des implications de la demande, la mobilisation de l'énergie sera probablement inefficace, des priorités seront appliquées pour la réalisation de tâche pour parvenir à un équilibre.

Compte tenu du type de situations aversives rencontrées, l'individu se centre sur les modes d'impact du stress d'un point de vue physiologique et psychologique.

Localisation de l'impact (Impact location): Selon Fischer (1984), la perception du contrôle dépend des connaissances. Ces connaissances impliquent deux processus cognitifs interdépendants : attention et mémoire. Ces deux processus sont proposés pour décrire les changements fonctionnels dans les conditions stressantes. La nature de la tâche détermine précisément les aspects de la mémoire et de l'attention qui sont impliqués. Le problème pour l'individu est constitué par les distorsions qui surviennent à cause des changements d'attention et de mémoire. Ces distorsions conduisent les individus à une inadéquation des ressources mobilisées pour la résolution du problème. Un individu retrouve plus facilement les informations et les éléments saillants liés à cette source de stress si ses capacités mnésiques sont importantes. Les individus capables de se rappeler des expériences précédentes relatives à une même tâche ou à un même problème peuvent générer des réponses adéquates et avoir un contrôle efficace sur la situation.

Un troisième processus intervient dans cette étape. Il s'agit du coût de l'évaluation. En effet, il est nécessaire de décider du coût de l'effort qui doit être alloué pour surmonter le problème ou pour parvenir au bien-être et à la réussite de la tâche.

Déterminants de l'efficacité (Efficiency determinants) : Compte tenu des connaissances antérieures, de la mobilisation de l'attention et du rappel des expériences précédentes, des critères pour l'efficacité du jugement sont impliqués. Il s'agit de reconsidérer les caractéristiques individuelles nécessaires pour la résolution du problème en fonction des caractéristiques situationnelles. Ceci compte tenu des ressources disponibles, des connaissances acquises et du coût qu'implique l'engagement dans la réalisation du problème. Par exemple, un individu peut avoir décidé du coût physiologique à investir pour maintenir son niveau de performance pour ne pas consumer toutes ses ressources. De la même manière, un individu très fatigué peut produire un effort supplémentaire pour maintenir son niveau de performance et ses possibilités de faire face. Dans ce cas, le coût est plus important, mais l'individu risque d'aller au-delà de ses ressources. Il est possible également d'allouer les ressources dans différentes directions ou différents objectifs. Dans ce cas, l'intégrité du sujet ne sera pas atteinte car la résolution des problèmes s'effectuera sur une durée plus longue.

À la suite de cela, une planification de l'action doit être proposée. Dans la plupart des cas, les stratégies peuvent seulement être efficaces s'il y a des données relatives à des expériences antérieures. Quand une personne inexpérimentée travaille pour la première fois dans des conditions stressantes, l'acquisition des connaissances pour la réalisation de son activité est réduite. Il n'a pas de connaissances adéquates pour mettre en place des stratégies pour maximiser son efficacité.

Action souhaitée (Operating suitability): Au vu des éléments décisionnels concernant la nature des facteurs de stress, des connaissances en mémoire, de l'expérience réelle ou supposée relative à la situation et en fonction du coût de l'action, l'individu peut prendre la décision de l'action ou de l'inaction. Il s'agit d'une opérationnalisation de l'action dans le but d'atteindre l'objectif souhaité. L'efficacité de l'action est ensuite observée par le succès dans la résolution du problème ou par l'échec. Auquel cas, des désordres physiologiques ou psychologiques peuvent survenir.

Fischer (1984) propose une approche concernant la nature des processus cognitifs médiateurs centrée sur la perception du contrôle personnel. Selon Fischer (1984), les conditions stressantes d'une activité et l'incapacité à faire face à une activité rendent compte de la perception du stress. Dans le cas où les conditions sont stressantes, le but peut minimiser les effets du stress par des efforts compensatoires si l'individu se perçoit insuffisamment

compétent. Le coût du comportement de l'individu doit être comparé au coût de l'inaction. Pour illustration, les individus qui se sentent fortement menacés, considérant le retour à l'état d'équilibre trop coûteux sous-évaluent leurs possibilités de contrôle, et ont ainsi tendance à ne pas s'engager dans des comportements de contrôle ou d'ajustement. Au contraire, si la situation ne représente pas une menace irréversible, le déséquilibre est faible et l'individu peut prendre la décision de faire face pour rétablir l'état d'équilibre ou parvenir à la réalisation de l'activité aversive. Si une tentative de retour à un état d'équilibre est trop coûteuse, un état de stress s'installe. La perception des ressources individuelles de faire face est un facteur important qui explique les différences interindividuelles face à une situation aversive.

❖ Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984)

Le modèle développé ci-dessous s'inscrit dans la perspective transactionnelle du stress dans la mesure où il se centre sur une évaluation de la situation et sur une évaluation des ressources individuelles. En fonction de ces deux évaluations successives, un comportement d'action ou d'inaction survient.

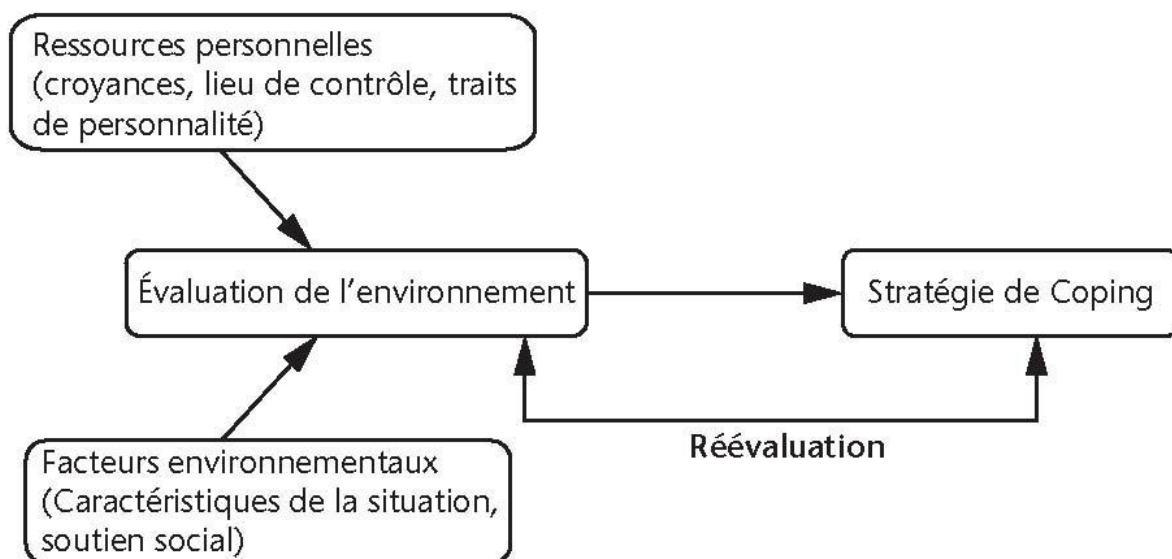


Figure 9. Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984)

L'approche cognitive transactionnelle du stress permet de sortir d'une définition linéaire du stress en termes de stimulus ou en termes de réponse pour se centrer sur la transaction entre les composantes individuelles et situationnelles. Cette approche implique des

évaluations successives, l'évaluation primaire et l'évaluation secondaire suivie de la réévaluation. L'idée avancée par Lazarus et Folkman (1984) est que le stress ne dépend pas seulement d'une invasion de forces environnementales hostiles, mais aussi d'un ensemble de termes liés à la vulnérabilité, aux ressources personnelles, aux capacités de faire face.

-L'évaluation (Stress perçu) primaire fait référence à l'évaluation de la nature de la situation et de ses caractéristiques. Il s'agit pour l'individu de se demander ce qui est en jeu dans cette situation, si elle peut être dommageable pour son bien-être. Cette évaluation est réalisée en fonction de l'état de l'individu, en tenant compte des caractéristiques de l'individu, des capacités de faire face à la situation. L'évaluation primaire dépend des antécédents, des caractéristiques perçues de la situation du stimulus et de la structure psychologique de l'individu. Les facteurs situationnels qui influencent cette évaluation primaire sont par exemple l'amplitude et l'intensité du stimulus, la durée et le degré de contrôle de ce stimulus. Les facteurs individuels qui affectent l'évaluation primaire correspondent aux ressources personnelles, aux croyances en ses propres capacités, au contrôle et aux traits de personnalités ainsi qu'aux ressources disponibles dans l'environnement et aux caractéristiques de la situation. Lorsque l'individu réalise une évaluation qui traduit une menace potentielle, un second processus d'évaluation se produit. Il s'agit de l'évaluation secondaire.

-L'évaluation secondaire (Contrôle perçu) fait référence aux processus d'évaluation cognitive qui se centrent sur ce qui peut être réalisé face à une situation évaluée comme menaçante ou négative pour le bien-être de l'individu. Cette évaluation secondaire porte sur les ressources disponibles, sur les possibilités d'adaptation du sujet face à cette situation. Quand un stimulus est évalué comme nécessitant un ajustement, les individus évaluent leurs ressources pour déterminer s'ils peuvent faire face à la situation. Sur la base de nouvelles informations recueillies sur les ressources individuelles et environnementales disponibles, une réévaluation peut avoir lieu. Grâce à cette réévaluation, la personne peut fournir une réponse à la situation stressante et agir en fonction de ses propres capacités. Les processus mis en jeu sont centrés sur le problème à résoudre impliquant des modifications de la situation aversive pour en réduire son impact. Les processus en jeu peuvent également être centrés sur l'émotion en atténuant le coût affectif provoqué par la situation stressante.

Dans cette conception, le stress n'est pas lié à un événement particulier, mais à un déséquilibre perçu par le sujet entre la situation et ses propres possibilités de contrôle. Cette

perspective permet de sortir des conceptions linéaires de type stimulus réponse. Cette forme d'évaluation successive, évaluation primaire et secondaire peut être modélisée de la manière suivante : la perception individuelle joue un rôle prépondérant face aux exigences de l'environnement pour une mobilisation des ressources pour s'ajuster. Des différences interindividuelles peuvent être observées face à une même situation aversive car elle peut entraîner des comportements divers tels que la nervosité, l'anxiété, la baisse de performance, une augmentation du degré de stress.

2.2.2. Stratégies de coping et performances cognitives

Le coping représente : « les efforts constant, au plan cognitif et comportemental, pour gérer des demandes externes et/ou internes, qui sont évaluées comme mettant à l'épreuve, ou dépassant, les ressources d'un individu » (R. S. Lazarus & Folkman, 1984).

Dans les travaux de littérature de Hazanov et ses collaborateurs (Hazanov, Kaiser, & With, 2014), Le fait d'être confronté à des stressors plus ou moins fréquents et intenses est connu pour avoir un effet délétère tant sur le bien-être que sur la santé physique et mentale (Avison W.R. & I.H., 1994; DeLongis, 1988; Lester, 1994). Les effets potentiellement négatifs de l'exposition fréquente à des stressors sont modérés par différents facteurs, dont notamment les stratégies de gestion dites de « coping » (Holahan C.J. & R.H., 1994; Turner R.J. & P., 1994).

De manière générale, la notion de coping se réfère à toutes les stratégies comportementales et cognitives qu'il est possible de mettre en œuvre pour faire face à une situation stressante. À ce jour, plus d'une trentaine de définitions du concept de coping ont été élaborées et discutées (De Ridder, 1997). Ces définitions diffèrent les unes des autres principalement quant à la stabilité ou à la variabilité des choix de coping individuels en fonction des paramètres changeants d'une situation, quant à la nature automatisée ou consciemment planifiées des stratégies de gestion, et enfin quant à l'étendue du domaine d'application des stratégies de coping (fonctionnement général *versus* limité à des situations stressantes).

Historiquement, le concept de coping peut être relié à deux domaines de recherche éloignés, tant d'un point de vue théorique que méthodologique : l'expérimentation sur le comportement animalier d'un côté et le courant psychanalytique de la psychologie du moi de l'autre (Lazarus et Folkman, 1984). Dans l'approche expérimentale suivant une tradition

évolutionniste darwinienne, des auteurs comme Miller ou Ursin – cités par Lazarus (Lazarus et Folkman, 1984) – ont montré que la survie d'un animal dépendait de sa capacité à découvrir dans son environnement ce qui est prédictible et contrôlable pour éviter ou surmonter des dangers. D'après Lazarus, le coping chez l'animal est un mécanisme vital, qui consiste à agir pour contrôler les conditions environnementales aversives, dans le but de réduire d'éventuels troubles psychophysiologiques, principalement au moyen de comportements de fuite et d'évitement.

Différents auteurs (Parker & Endler, 1996; Snyder & Dinoff, 1999) situent les premières recherches sur le coping dans les années 1960, dans le cadre de travaux psychanalytiques portant sur les mécanismes de défense tels qu'initialement décrits par Freud, puis surtout développé par sa fille Anna (Freud, 1946). La fonction de ces mécanismes de défense serait de maintenir, voire de restaurer, une sorte d'« homéostasie psychologique » lorsque celle-ci est menacée par des conflits d'origine intrapsychiques (Vaillant, 1971).

Plusieurs modèles classifient les mécanismes de défense sur un continuum allant des stratégies les plus archaïques et inadaptées aux plus matures et typiques d'un fonctionnement adaptatif (Haan, 1965, 1969; Vaillant, 1971). Initialement conçus comme des mécanismes principalement inconscients, l'accent a ensuite de plus en plus été mis sur les stratégies conscientes qu'il est possible de mettre en œuvre pour faire face à une situation stressante, autonomisant progressivement l'étude des stratégies de coping du domaine de la psychanalyse dont elle est partiellement issue (Parker & Endler, 1996; Snyder & Dinoff, 1999).

Deux approches ont prédominé la conceptualisation et la recherche sur le coping ; elles ont parfois été décrites dans la littérature en termes d'approche différentielle et situationnelle (Parker et Endler, 1996). Partant de l'idée qu'un certain nombre de caractéristiques relativement stables de l'individu le prédisposent à agir d'une manière plutôt que d'une autre lors de situations stressantes, de nombreux auteurs ont postulé l'existence de différences interindividuelles stables en termes de préférences dans le choix des stratégies de coping, lorsque celui-ci est observé à différents moments dans le temps et pour différents types de situations stressantes (Terry, 1994). Pour expliquer ces différences individuelles, les chercheurs ont fait appel à deux concepts différents : celui de trait de personnalité et celui de style de coping.

L'explication basée sur la notion de trait de personnalité consiste à rechercher des liens stables entre des traits de personnalité d'un côté et des stratégies de coping de l'autre, dans l'idée que les premiers prédisposeraient l'individu à réagir d'une manière plutôt que d'une autre (P. T. J. Costa, Somerfield, & McCrae, 1996) dans certaines situations de stress (Lazarus et Folkman, 1984).

La notion de style de coping semble plus inclusive que celle de trait (Lazarus et Folkman, 1984) ; elle fait référence à une disposition relativement stable qui, quelle que soit la situation que l'individu rencontre, influencerait le choix de ses stratégies de coping (Terry, 1994).

Le « modèle transactionnel du stress et du coping » développé par Lazarus (R. S. Lazarus & Folkman, 1984; Monat & Lazarus, 1977) est emblématique de la seconde approche dite situationnelle ou contextuelle (Holahan, Moos, & Schaefer, 1996). Ce modèle effectue un rapprochement entre deux domaines de recherche qui, à notre connaissance, n'avaient jusqu'à pas été envisagés conjointement de manière systématique, à savoir celui du stress et celui du coping. Jusqu'à là, le coping avait surtout été considéré comme une caractéristique propre au fonctionnement de l'individu, certes observable dans des situations de stress, mais pas exclusivement. Quant au stress, la façon dont il avait été conçu avant l'apparition du modèle transactionnel est résumée ci-après.

En psychologie, avant d'être défini par Lazarus dans une perspective transactionnelle, le stress a tantôt été assimilé à la réaction d'un organisme face à une demande qui excède ses ressources (réponse de stress), tantôt à l'événement déclencheur qui suscite cette réaction (situation stressante).

C'est dans une perspective essentiellement physiologique, en référence aux travaux de Hans Selye, que le stress a été défini comme une réaction non spécifique de l'organisme, qui a lieu lorsqu'un organisme est confronté à des agressions physiques diverses, dénommées « stressseurs » (RIVOLIER, 1989). En 1936, Selye décrit le « syndrome du stress », qu'il nomme alors « syndrome général d'adaptation » (SGA) et qui comprend trois phases (H. Selye, 1977) : une réaction initiale d'alarme, une phase de résistance ou d'adaptation et enfin une phase d'épuisement pouvant aller jusqu'à la mort.

Selon Rivolier (1989), c'est plus tard qu'est apparue l'idée qu'un stressseur pouvait également être de type psychologique, et que les composantes physiologiques, psychologiques et comportementales de la réponse de stress, ont commencé à être étudiées

conjointement. D'après ce même auteur, en psychologie comme en médecine, on pensait depuis longtemps que certaines étapes du cycle de vie, de même que certains changements d'origine psychosociaux, nécessitaient un effort d'adaptation de la part de l'individu et pouvaient de ce fait représenter un événement stressant.

À partir des années 1960, le stress a commencé à être considéré comme une partie intégrante de la condition humaine au sens où, selon Lazarus (Lazarus et Folkman, 1984), chaque individu rencontre forcément au cours de son existence un certain nombre d'événements stressants qui l'affectent et auxquels il doit s'ajuster. Des auteurs comme Holmes et Rahe (Holmes & Rahe, 1967; Rahe & Arthur, 1977) ont alors émis l'hypothèse d'un lien causal entre des changements de vie – ou plus précisément des événements qui entraînent un changement de vie à différents niveaux – et, parallèlement, une augmentation de la vulnérabilité des individus face à la maladie (Rivoli, 1989).

Les premiers travaux basés sur cette définition du stress ont porté surtout sur des événements de vie majeurs (Avison et Gotlib, 1994), comme par exemple le décès d'un proche, le chômage, le divorce, etc. La nature des stressors étudiés s'est ensuite progressivement diversifiée (Avison et Gotlib, 1994), notamment après que certains auteurs aient émis l'hypothèse selon laquelle l'impact de tracas quotidiens mineurs mais répétitifs pourrait jouer un rôle plus important sur la santé et le bien-être que des événements de vie certes plus importants mais aussi relativement peu fréquents (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981; R. S. Lazarus & Folkman, 1984). Ces tracas ou *daily hassles* font référence aux petits problèmes de tous les jours, tels que le chien qui vomit sur la moquette ou une dispute conjugale (Lazarus et Folkman, 1984).

S'il est nécessaire de décrire et d'étudier ces différents types de stressors, il ne faut pas pour autant oublier qu'ils sont considérés comme stressants sur la base de la réaction qu'ils provoquent chez une majorité d'individus (Lazarus et Folkman, 1984). Cette conception du stress, à l'instar de la précédente qui le définit comme une réponse, tient très peu compte des différences individuelles. Elle souffre en effet d'un problème de circularité (Lazarus et Folkman, 1984) : la spécificité d'une réaction de stress (par rapport à d'autres réponses) réside dans le fait qu'elle a été provoquée par un stressor et la spécificité de ce dernier (par rapport à d'autres situations) repose sur la réaction de stress qu'il a provoquée. Le stress ne peut donc pas être défini de manière systématique sans que la relation entre un stimulus et une réponse soit considérée ensemble (Lazarus et Folkman, 1984).

2.2.2.1. *Le modèle transactionnel du stress et du coping*

C'est dans un contexte scientifique interdisciplinaire que s'est développée l'idée qu'il était nécessaire de considérer le stress psychologique comme « une relation particulière entre une personne et son environnement qui est évaluée subjectivement comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être » (Lazarus et Folkman, 1984).

Envisagé dans une perspective à la fois dynamique et systémique (Rivolier, 1989), le stress devient une notion qui intègre à la fois des variables contextuelles et des processus d'évaluation cognitive (Lazarus et Folkman, 1984).

Développé au départ comme modèle explicatif du stress et de coping, le modèle transactionnel a ensuite été développé et reformulé pour s'appliquer aux théories cognitives-motivationnelles-relationnelles des émotions (Lazarus, 1991).

Une synthèse de ce modèle, qui tient compte des écrits récents de Lazarus (1991, 2001) et des adjonctions pertinentes par rapport aux notions de stress et de coping qui ont pu être faites, est présentée ci-dessous.

Le terme « transactionnel » fait référence au fait que la personne et l'environnement sont considérés comme entretenant une relation dynamique, mutuellement réciproque et bidirectionnelle (Folkman, Lazarus, Gruen, & DeLongis, 1986). Lorsque cette relation est évaluée par l'individu comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être, on parle alors de stress. Deux processus médiatisent le lien entre une telle relation personne-stresseur, et les conséquences que celle-ci peut avoir à court, moyen et long terme : l'évaluation cognitive de la situation et le choix des stratégies de coping (Folkman et al., 1986).

Le modèle transactionnel est fondé sur l'idée que l'individu évalue en permanence sa relation à l'environnement, et ce, relativement aux implications que cette relation peut avoir pour son bien-être personnel et l'atteinte de ses buts (R.S. Lazarus, 2001). Le terme d'évaluation dépasse la simple notion de traitement de l'information (Lazarus et Folkman, 1984) et fait référence ici au fait que l'individu, par l'intermédiaire de ce processus, considère la signification de ce qui se passe pour lui personnellement (Lazarus, 2001).

Le processus d'évaluation a une fonction adaptative qui consiste à trouver un équilibre entre deux types d'influences : celles des réalités de l'environnement (demandes, contraintes, ressources) et celles des intérêts de la personne dans la situation (R.S. Lazarus, 1991). Il est en effet nécessaire de percevoir la réalité environnementale de manière suffisamment lucide pour

pouvoir s'y adapter, tout en restant optimiste et en conservant les indispensables illusions qui protègent l'estime de soi (Lazarus, 1991).

Selon Lazarus et Folkman (1984), l'évaluation cognitive se fait principalement par deux processus cognitifs : l'« évaluation primaire » (*primary appraisal*) et l'évaluation secondaire (*secondary appraisal*) (Lazarus et Folkman, 1984). Puisque la relation entre l'individu et son environnement est en constante évolution, les termes de cette transaction sont constamment reconsidérés au moyen d'un processus de réévaluation (*reappraisal*). Ce processus est de nature similaire aux processus d'évaluation primaire et secondaire, mais il a lieu à la suite de ceux-ci, et se réitère au gré des nouvelles informations disponibles et des réactions de l'individu, modifiant sur cette base les résultats de ces premières évaluations (Lazarus et Folkman, 1984).

-L'évaluation primaire est le processus par lequel un individu cherche à déterminer si et de quelle manière un événement donné est pertinent pour lui, compte tenu de ses buts, de ses valeurs, et de ses croyances (Lazarus, 2001). Le processus d'évaluation primaire porte sur deux dimensions : la pertinence ou non de l'événement par rapport aux buts activés dans une situation est tout d'abord considérée. Ensuite, le caractère facilitateur ou obstructif de l'événement par rapport aux buts ou à la satisfaction d'un besoin est pris en compte (Lazarus, 1991). Ce processus d'évaluation aboutit à trois cas de figures possibles (Lazarus et Folkman, 1984) :

1. l'événement est jugé non pertinent : dans ce cas, rien d'autre n'est à considérer et l'individu n'y prêterait pas (plus) attention ;
2. l'événement est jugé pertinent et positif : les présentes conditions soit facilitent la réalisation des objectifs de l'individu (Lazarus, 2001), soit vont dans le sens d'une préservation voire d'une amélioration de son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984). Les émotions typiquement ressenties dans ce cas-là sont positives, comme la joie, le bonheur, la gaieté, etc. (Lazarus et Folkman, 1984) ;
3. la relation à l'environnement est évaluée comme pertinente et stressante (Lazarus, 2001) c'est-à-dire que la situation entrave ou menace d'entraver la réalisation d'un but ou la satisfaction d'un besoin (Lazarus, 2001).

Les situations qui nous intéressent ici sont celles concernées par ce troisième cas de figure, mais conformément à la définition transactionnelle du stress évoquée plus haut, la qualification de « stressante » dépend aussi de l'évaluation secondaire (Lazarus, 2001).

L'évaluation secondaire : Le processus d'évaluation secondaire a lieu lorsque la relation entre l'individu et l'environnement a été évaluée comme pertinente et stressante. Au moyen de ce processus, l'individu cherche à savoir si quelque chose doit ou peut être fait, et si oui, quoi. L'évaluation secondaire porte sur les stratégies de gestion possibles dans la situation, la probabilité de chacune d'entre elles de parvenir au résultat escompté, la probabilité de les accomplir de manière efficace, et les conséquences de chacune de ces actions possibles, de même que les contraintes sociales et intrapsychiques liées à leur réalisation (Lazarus, 2001 ; Lazarus et Folkman, 1984). Ces différents éléments de l'évaluation secondaire se résument en trois composantes : le blâme ou le crédit (qui peuvent être attribués à soi-même ou à un agent externe), le potentiel de coping et les attentes pour le futur (Lazarus, 1991). Le choix de ce qui devra éventuellement être entrepris pour gérer la situation, dépendra du résultat de cette évaluation (Lazarus, 2001 ; Lazarus et Folkman, 1984).

Les processus d'évaluation primaire et secondaire sont aussi importants l'un que l'autre et n'entretiennent pas un ordre spécifique, malgré leur appellation (Lazarus et Folkman, 1984). Ils interagissent constamment pour déterminer si la transaction est stressante ou non, et si oui de quelle manière et à quel point (Lazarus et Folkman, 1984).

Les auteurs regroupent les situations évaluées comme stressantes en trois catégories thématiques distinctes (Lazarus et Folkman, 1984) :

- ❖ le préjudice, le dommage ou la perte : quelque chose a eu lieu qui constitue un dommage ou une perte pour l'individu, comme par exemple une maladie ou la perte d'une personne proche. Les émotions attendues lors de telles situations sont la tristesse, la colère, la déception, la culpabilité et le dégoût (Folkman et Lazarus, 1985) ;
- ❖ la menace : le dommage ou la perte n'ont pas encore eu lieu mais sont possibles/probables dans le futur. Le fait qu'ils soient prévisibles permet à l'individu d'avoir recours à des efforts de coping dit anticipatoires (Lazarus et Folkman, 1984).

Les émotions typiquement ressenties lors d'une menace sont la peur, l'anxiété, l'inquiétude (Folkman & Lazarus, 1985) ;

- ❖ le défi : face à un dommage ou à une perte possible, une mobilisation des efforts de coping est nécessaire comme c'est le cas pour la menace, mais là, l'évaluation est focalisée sur les gains potentiels de cette transaction et sur la maîtrise de celle-ci (Lazarus et Folkman, 1984). Les émotions ressenties dans une telle situation sont surtout positives, comme la confiance, l'espoir, l'impatience (Folkman & Lazarus, 1985).

Notons que ces différentes catégories ne sont à dissocier qu'à des fins descriptives car en réalité, l'évaluation d'une relation de personne à stresser peut être complexe et mixte : une perte passée peut également constituer une menace pour l'avenir ; une situation de menace peut évoluer et devenir un défi, etc. (Lazarus, 2001). À titre d'exemple, la perte d'un emploi peut devenir une menace pour la survie économique d'une personne.

Ces différents processus d'évaluation sont influencés tant par des facteurs personnels, comme la confiance en soi et la croyance en sa propre efficacité « Self-efficacy belief », voir Bandura (1997), que par des facteurs situationnels, tels que la nouveauté, la prévisibilité, l'incertitude des conséquences ou encore la durée d'exposition au stresser (Lazarus, 2001; Lazarus et Folkman, 1984).

Ces différents facteurs, considérés comme des antécédents de l'évaluation cognitive, sont interdépendants et contribuent à déterminer si une personne va évaluer une situation comme représentant une menace ou un défi, et à quel point sa réaction émotionnelle va être intense (Lazarus, 2001). À partir du moment où une transaction est évaluée comme stressante, et tant qu'elle est considérée comme telle, l'individu doit faire quelque chose en rapport avec ce qui lui arrive et en fonction de la façon dont il a évalué la situation ; c'est là qu'interviennent les stratégies de coping.

2.2.2.2. Les stratégies de coping

Le coping est défini par Lazarus comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, (mis en œuvre) pour gérer des demandes

externes et/ou internes spécifiques qui sont évaluées comme menaçantes ou excédant les ressources de la personne » (Lazarus et Folkman, 1984).

Cette définition a plusieurs particularités si on la compare aux précédentes conceptualisations du coping : il s'agit d'un processus qui a lieu à un moment spécifique, et non pas d'une caractéristique stable de l'individu (Lazarus et Folkman, 1984). Le coping ne comprend ici que ce que la personne fait consciemment et lors de situations évaluées comme psychologiquement stressantes (Lazarus et Folkman, 1984). Enfin, il est important de noter que la notion de stratégies de coping est indépendante de l'efficacité réelle des efforts de gestion mise en œuvre pour maîtriser une situation évaluée comme stressante (Lazarus et Folkman, 1984).

Définir le coping en termes de stratégies implique de tenir compte du déroulement temporel de la situation (Lazarus et Folkman, 1984). D'abord, pour décrire le coping, on s'intéressera à ce qu'une personne pense et/ou fait réellement dans une situation donnée, compte tenu des paramètres objectifs connus de cette situation. Ensuite, la mesure du coping ne peut être statique et doit prendre en compte l'évolution temporelle des paramètres de la situation en cours : les stratégies de coping étant constamment influencées par les processus de réévaluation qui permettent à l'individu de tenir compte des changements qui interviennent dans son environnement (Lazarus et Folkman, 1984).

2.2.2.2.1. Principales dimensions de coping

Étant donné que les stratégies de coping observées sont multiples (Parker et Endler, 1992) et que le nombre de réponses possibles est théoriquement infini, il est nécessaire de les catégoriser d'une manière ou d'une autre (De Ridder, 1997; Schwarzer & Schwarzer, 1996). Empiriquement, cette catégorisation est généralement réalisée au moyen de l'analyse factorielle et les solutions retenues sont très variables d'un échantillon à un autre, ainsi que d'une situation de stress à une autre (Schwarzer & Schwarzer, 1996).

La littérature fait aussi état de plusieurs dimensions qui sont fonctionnellement équivalentes aux stratégies centrées sur l'émotion ou sur le problème, discutées plus haut (Parker & Endler, 1992). Ainsi, de nombreux auteurs assimilent les stratégies de coping centrées sur le problème à celles qui sont « orientées vers la tâche » (*task-oriented*) tandis que les stratégies de coping centrées sur l'émotion sont dites « orientées vers la personne »

(*person-oriented*) (Parker et Endler, 1992). D'autres auteurs ont distingué le coping « assimilateur » et le coping « accommodateur ». D'autres encore ont fait une distinction entre le coping de « contrôle primaire » et le coping de « contrôle secondaire » (Rudolph, Dennig, & Weisz, 1995), pour désigner respectivement les stratégies qui visent à contrôler les conditions objectives, et celles qui visent l'ajustement de la personne à la situation (Schwarzer et Schwarzer, 1996).

La distinction entre stratégies d'approche et d'évitement est fréquente, elle aussi (De Ridder, 1997). Globalement, l'approche fait référence à des stratégies orientées vers une confrontation du problème, tandis que les stratégies d'évitement ont pour but d'éviter la confrontation au stresser (Holahan et Moos, 1994).

Enfin, d'autres auteurs (Cosway, Endler, Sadler, & Deary, 2000; Parker & Endler, 1992) proposent de prendre en compte trois dimensions de base : le coping orienté vers la tâche (ou le problème), le coping orienté vers l'émotion (ou la personne) et l'évitement. Selon cette perspective, le coping orienté vers la tâche inclurait des stratégies comme l'analyse du problème, le réajustement des priorités et la gestion du temps (Cosway et al., 2000). Parmi les efforts orientés vers l'émotion, on trouve le fait de se blâmer soi-même, de s'inquiéter de ce que l'on va faire ensuite ou encore de s'énervier (Cosway *et al.*, 2000). Enfin le coping d'évitement comprend des stratégies comme par exemple faire du lèche-vitrines, téléphoner à quelqu'un ou aller voir un film (Cosway *et al.*, 2000). Ces stratégies d'évitement consistent à rechercher des contacts sociaux (diversion sociale) ou à s'engager dans des activités de remplacement (distraction) (Parker & Endler, 1992).

Ces trois dimensions semblent faire l'objet d'un consensus (Norman S. Endler & Parker, 1990; Mathews, Zeidner, & Roberts, 2003; Parker & Endler, 1996) et paraissent susceptibles de décrire le coping à la fois en termes de dispositions générales et tel qu'il se manifeste dans des situations spécifiques (Mathews et al., 2003).

Ces dimensions de base représentent différentes façons de faire face à une situation stressante. Elles ne sont probablement pas équivalentes du point de vue de leur résultat adaptatif pour l'individu (Watson D., David J.P., & J., 1999). On sait par exemple que certaines stratégies permettent d'alléger les difficultés et de réduire la détresse émotionnelle qui en résulte, tandis que d'autres ne font qu'exacerber le problème (M. Zeidner & Saklofske,

1996). Le fait d'évaluer les différentes stratégies de coping devrait permettre, entre autres, d'aider les cliniciens à diagnostiquer un coping inadapté et à proposer des façons plus adaptées de gérer le stress (Zeidner et Saklofske, 1996).

2.2.2.2.2. Fonctions du coping : problème *versus* émotion

Lazarus et collègues (Lazarus et Folkman, 1984) ont distingué deux fonctions majeures du coping qui visent à modifier la relation de personne à stresser. La première de ces fonctions consiste à influencer le vécu émotionnel déclenché par la situation évaluée comme stressante, tandis que la seconde revient à essayer d'agir concrètement sur la situation pour la modifier (Lazarus et Folkman, 1984). Les efforts de coping relatifs à ces deux fonctions sont regroupés sous les termes respectifs de « coping centré sur l'émotion » et de « coping centré sur le problème » (*emotion-focused coping versus problem-focused coping*) (Lazarus et Folkman, 1984).

Dans la littérature, il est souvent fait référence aux efforts relatifs à chacune de ces deux fonctions, en termes de types de coping, chacun incluant différentes stratégies.

Le coping centré sur l'émotion comprend, entre autres (Lazarus et Folkman, 1984):

1) des stratégies de palliation destinées à réduire la détresse émotionnelle telles que : la relaxation, la distraction, l'exercice physique, l'évitement, la recherche de soutien émotionnel auprès d'un proche, le déni, la consommation excessive d'alcool ou de drogues, 2) des stratégies qui augmentent la détresse émotionnelle (autoculpabilisation), 3) des stratégies qui consistent à modifier la représentation du stresser ou à changer ses propres buts et/ou normes dans la situation. Par exemple, en se disant que la situation n'est pas si grave ou en acceptant de réduire son niveau d'exigence personnel (Lazarus et Folkman, 1984).

Les stratégies de coping destinées à gérer une réaction émotionnelle sont nombreuses à pouvoir s'appliquer à diverses situations, ce qui les distingue des stratégies centrées sur le problème qui sont plus difficiles à décrire sans faire référence à une situation spécifique.

Le coping centré sur le problème consiste à tenter de modifier concrètement la relation de personne à stresser en agissant activement sur la situation. L'action est parfois précédée par une recherche active d'informations visant à réduire l'incertitude quant au type d'action à

entreprendre (Lazarus, 2001). Dans des situations de perte irréversibles, des stratégies de réorientation active et de substitution de renforçateurs peuvent être mises en place.

Dans la littérature sur le coping, la distinction entre coping centré sur l'émotion et le coping centré sur le problème semble avoir été adoptée par une majorité d'auteurs. On trouve également toute une littérature qui tend à opposer ces stratégies en termes d'efficacité, les stratégies centrées sur l'émotion étant généralement considérées comme inadaptées. Lazarus (2001) fait cependant remarquer que cette distinction entre coping centré sur l'émotion ou le problème est arbitraire, et qu'une même stratégie peut simultanément servir ces deux fonctions. De plus, il note que dans la majorité des situations de stress, il est typique d'avoir recours simultanément, ou de manière séquentielle, à ces deux types de stratégies de gestion. Ces stratégies forment un tout ; elles peuvent agir en synergie ou se nuire mutuellement (Lazarus, 2001). Enfin, l'efficacité ou la nocivité d'une stratégie de coping, qu'elle soit centrée sur l'émotion ou sur le problème, dépend largement des circonstances dans lesquelles elle est réalisée (Lazarus, 2001).

L'auteur donne à ce propos l'exemple du déni, une stratégie de coping centrée sur l'émotion, dans le cas d'une personne qui a subi une attaque cardiaque (Lazarus, 2001) : au moment de son hospitalisation, le déni serait une stratégie propice car elle lui éviterait bien des angoisses. À son retour au domicile par contre, alors que le patient doit modifier drastiquement son hygiène de vie, la même stratégie se révélerait improductive. Comme le montre cet exemple, le déni (à l'instar d'autres stratégies centrées sur l'émotion), peut être bénéfique quand rien ne peut être fait pour prévenir un dommage, mais lorsque cette stratégie interfère avec une action adaptative nécessaire, elle devient nuisible (Lazarus, 2001). Inversement, les stratégies de coping centrées sur le problème semblent adéquates dans les situations où un changement est possible, mais persévérer dans de tels efforts, alors que rien ne peut raisonnablement être fait pour modifier la situation, peut nuire à la santé et au bien-être (Lazarus, 2001).

2.2.2.2.3. Coping adapté *versus* inadapté

La question de l'efficacité (succès) ou de l'efficience (rapport entre coûts et bénéfices) des stratégies de gestion est présente implicitement dans presque toutes les discussions sur le coping (Matthews *et al.*, 2003). En principe, pour dire d'une stratégie de coping qu'elle est adaptée, il faudrait pouvoir prendre en compte le contexte de son application et se baser sur un

certain nombre de critères de succès (Matthews *et al.*, 2003). Mais aucun de ces critères n'est universel (Zeidner et Saklofske, 1996) et le choix de ceux qui sont à prendre en compte n'est pas trivial puisque les conclusions sur l'efficacité d'une stratégie de gestion particulière en dépendent (Matthews *et al.*, 2003).

Pour juger de l'efficacité du coping en référence à une situation spécifique, les critères les plus courants sont (Matthews *et al.*, 2003, pp. 17-19 ; Zeidner et Saklofske, 1996) :

- la résolution du conflit ou de la situation stressante (autant que possible) ;
- une réduction des réactions physiologiques et biochimiques (respiration, rythme cardiaque, etc.) ;
- une réduction de la détresse psychologique et le maintien de l'anxiété dans des limites supportables ;
- un fonctionnement social normatif, c'est-à-dire que les comportements qui ont été mis en œuvre ne sont pas déviants par rapport à ce qui est socialement acceptable ;
- une reprise des activités routinières qui avaient lieu avant l'événement stressant ;
- le bien-être de l'individu et des différentes personnes directement confrontées à une situation ou concernées par celle-ci ;
- le maintien d'une estime de soi positive ;
- l'efficacité perçue : l'individu doit au moins avoir l'impression que sa façon de faire face lui a été utile.

Perrez et Reicherts (1992) ont proposé une méthodologie pour évaluer le niveau de pertinence d'une stratégie de gestion, qui tient compte à la fois des propriétés objectives de la situation, de l'évaluation subjective qu'en fait le sujet et de ses buts activés dans la situation. Dans ce modèle, la fonctionnalité d'une stratégie de coping est évaluée selon trois critères (Perrez & Reicherts, 1992) :

La stratégie de coping doit être compatible avec certaines règles de gestion cognitives et comportementales qui se sont empiriquement avérées être efficaces dans des conditions internes et externes similaires (critère d'efficacité). Les coûts et les effets négatifs doivent être compensés de manière acceptable par les bénéfices (critère d'efficience). Les moyens mis en œuvre doivent être éthiquement acceptables (critère normatif).

Actuellement, bien que de nombreux auteurs reconnaissent que la valeur fonctionnelle d'une stratégie de gestion est fonction des caractéristiques propres à chaque situation

rencontrée (Matthews *et al.*, 2003), l'évaluation standardisée des stratégies de coping continue généralement de ne tenir compte que d'un nombre très restreint de critères d'efficacité ou d'efficience.

Une des méthodes les plus courantes pour évaluer le coping consiste à rechercher des liens entre, d'une part, le recours systématique à certaines stratégies de gestion, et d'autre part, un certain nombre de variables qui sont soit des indicateurs directs d'une symptomatologie anxio-dépressive, soit des dimensions de la personnalité ou du fonctionnement psychologique, qui sont connus pour corrélérer avec certains troubles psychophysiologiques.

Les situations de stress rencontrées étant par définition très variées, il faut relever qu'à la base, un comportement adapté nécessite de disposer d'un vaste répertoire de stratégies et de ressources, mais également la capacité d'en faire un usage flexible, combiné et créatif (Holahan *et al.*, 1996 ; Matthews *et al.*, 2003).

Notons que certaines stratégies de coping sont peu adaptées quelle que soit la situation dans laquelle elles sont mises en œuvre, parce qu'elles ont des effets nocifs connus à moyen ou long terme bien qu'elles puissent procurer un soulagement immédiat de courte durée (Matthews *et al.*, 2003). Parmi ces stratégies figurent l'usage excessif d'alcool ou de stupéfiants (Zeidner et Saklofske, 1996), ainsi que des comportements qui impliquent une prise de risque élevée comme la conduite à haute vitesse (Matthews *et al.*, 2003).

Certains auteurs ont considéré que le coping orienté vers l'émotion était mal adapté, alors que d'autres auteurs sont arrivés à une conclusion inverse (Matthews *et al.*, 2003). Le moment où l'effet des stratégies de gestion est évalué explique peut-être cette divergence : il semblerait en effet qu'à court terme, le fait de maintenir la détresse émotionnelle dans des limites gérables reflète un coping efficace (Matthews *et al.*, 2003). Par contre, lorsque les effets sur le long terme sont pris en compte, il apparaît parfois préférable de pouvoir exprimer dès le départ ses émotions sans trop de retenue (Matthews *et al.*, 2003).

Le coping centré sur le problème est généralement considéré comme adaptatif dans des situations où quelque chose peut être fait par la personne pour gérer la menace ou modifier les conditions qui sont à l'origine du stress (Zeidner et Saklofske, 1996). Les personnes qui essaient de gérer le problème auraient tendance à mieux s'adapter aux

stresseurs rencontrés et à présenter moins de symptômes psychologiques que ceux qui se focalisent sur la régulation du vécu émotionnel (Holahan *et al.*, 1996).

À l'instar du coping centré sur l'émotion, les stratégies d'évitement semblent ne pas avoir les mêmes effets selon que l'on considère l'impact à court ou à long terme. À court terme, l'évitement permettrait de préserver un équilibre émotionnel (Matthews *et al.*, 2003), de réduire le stress ou l'anxiété (Parker et Endler, 1992) et d'échapper à une pression constante (Zeidner et Saklofske, 1996). Les stratégies cognitives d'évitement semblent particulièrement efficaces pour supporter la douleur, le bruit ainsi que des traitements médicaux pénibles (Matthews *et al.*, 2003). À long terme cependant, les diverses stratégies regroupées sous le terme « d'évitement » semblent porter préjudice au bien-être (Matthews *et al.*, 2003).

En résumé, il semblerait, d'un point de vue très général, que les stratégies de coping centrées sur la régulation de la détresse émotionnelle et d'évitement des situations stressantes soient adaptées et efficaces surtout à court terme, mais que dans des situations où il est possible d'agir pour modifier les conditions à l'origine d'un stress, ces formes de coping ne devraient pas être surutilisées, et encore moins se substituer à la mise en œuvre de stratégies orientées vers la résolution de problèmes.

Étant donné la variété des processus impliqués plus ou moins directement dans le coping, les raisons d'un coping mal adapté sont multiples, et très variables d'un individu à l'autre (Matthews *et al.*, 2003). L'origine d'un coping dysfonctionnel est à rechercher à différents niveaux et relativement à toutes les variables qui, d'une manière ou d'une autre, influencent ce mécanisme.

Jusque-là, nous avons décrit les différentes stratégies et dimensions de coping sans faire référence à l'impact de différences interindividuelles sur le choix des stratégies de gestion du stress. Des liens ont cependant été mis en évidence entre certaines stratégies de coping et des caractéristiques du fonctionnement psychologique et de la personnalité. Ci-dessous, nous tentons brièvement d'en décrire quelques-uns.

2.2.2.2.4. Caractéristiques individuels et l'efficacité de coping

Sachant que certaines personnes parviennent mieux que d'autres à faire face à des situations stressantes (C. R. Snyder, 1999), la question se pose de savoir quelles sont les caractéristiques des individus qui se montrent capables de sélectionner les bonnes stratégies au bon moment ou qui réussissent à les mener à bien avec plus d'efficacité.

De nombreux aspects du fonctionnement psychologique sont liés de manière plus ou moins directe avec le choix de certaines stratégies de coping. Compte tenu du nombre important de liens décrits dans la littérature récente, il serait impossible de les aborder tous ; nous ne mentionnerons donc ci-après que les exemples qui nous semblent les plus pertinents.

Parmi les traits de personnalité qui ont été mis en lien avec le coping, on trouve en bonne place le « névrosisme » (Charles S. Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; Parkes, 1986; Watson D. et al., 1999), qui est fortement corrélé à divers indicateurs de psychopathologie (dépression, anxiété, abus de substances, troubles alimentaires, somatoformes et de personnalité). Le névrosisme semble également être un facteur prédictif important de la vulnérabilité au stress (Matthews *et al.*, 2003).

Ainsi, les personnes qui ont un score élevé de névrosisme rapportent plus souvent que d'autres des événements de vie négatifs ; ils tendent aussi à s'auto-évaluer et à évaluer leur environnement avec pessimisme, à employer plus de stratégies de coping centrées sur la régulation de l'émotion et moins de stratégies centrées sur la résolution de problème (Matthews et al., 2003; Watson D. et al., 1999).

La capacité à appliquer et à généraliser de manière flexible ses capacités cognitives à de nouveaux problèmes semble être une caractéristique reconnue du facteur *g* ou d'intelligence fluide (Matthews *et al.*, 2003). Zeidner considère que l'intelligence fait référence à une capacité globale d'adaptation à l'environnement et s'attend à ce que des personnes dites « intelligentes » soient mieux ajustées socialement et émotionnellement que celles qui le sont moins (Moshe Zeidner, 1995). Telle une ressource personnelle, l'intelligence devrait alors influencer le choix des stratégies de gestion à différents niveaux (Zeidner, 1995). Mais bien que l'importance de l'intelligence en tant que ressource pour un coping adaptatif ait été soulignée, la recherche empirique dans ce domaine est extrêmement rare et lacunaire (Zeidner, 1995).

En revanche, le lien entre l'étude des stratégies de coping et le concept aujourd'hui très populaire d'intelligence émotionnelle (IE, EI en anglais) semble plus prometteur (P Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999). Bien que certains auteurs critiquent vivement le fait de qualifier d'« intelligence » les compétences émotionnelles habituellement discutées dans ce cadre, il semble toutefois qu'un consensus émerge sur l'existence de différences individuelles en termes de capacités à expérimenter, à réguler et à utiliser les processus émotionnels à des fins adaptatives (R. Scherer, 2008). Si les auteurs semblent diverger quant au nombre et à la nature précise de ces compétences émotionnelles (R. D. Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001), le fait de gérer efficacement des situations stressantes est souvent considéré comme un élément clé de l'intelligence émotionnelle (Matthews *et al.*, 2003). D'après Matthews, un coping adapté serait même parfois considéré comme de l'intelligence émotionnelle « en action ».

Selon Avison (Avison et Gotlib, 1994), le support social émotionnel et instrumental semble également être une ressource importante pour faire face au stress (Parker et Endler, 1992). La qualité du support social semble contribuer principalement de deux manières à un coping efficace : premièrement, indépendamment du niveau de stress actuel, le soutien émotionnel d'un tiers constitue un facteur protecteur susceptible de renforcer la confiance et l'estime de soi, et contribue ainsi à protéger la santé mentale et physique (Holahan et al., 1996; Plancherel, Bolognini, & Nunez, 1994; P Salovey et al., 1999). Deuxièmement, selon l'hypothèse connue sous le nom de « l'effet tampon », le support social contribuerait à amortir l'impact du stress sur le bien-être de l'individu, lorsque des tiers prodiguent des conseils qui peuvent aider la personne à mieux évaluer sa situation et à planifier des stratégies de coping adaptées (Holahan et al., 1996 ; Plancherel et al., 1994 ; Salovey, 1999).

Dans la littérature sur le coping, il est souvent fait référence à différents concepts qui se chevauchent partiellement, et qui ont trait à la façon dont l'individu se perçoit lui-même, et/ou appréhende les situations qu'il rencontre. Ces variables semblent exercer une influence plus ou moins directe sur la façon dont ces situations sont évaluées, sur la réaction émotionnelle qui s'en suit, ainsi que sur les stratégies de gestion que l'individu tente ou ne tente pas de mettre en place pour y faire face. Parmi ces variables, on trouve la confiance en soi, le *self-efficacy belief* (Bandura, 1997), la contrôlabilité (perçue), l'estime de soi, mais aussi certaines tendances d'attribution causale ou de *locus of control* (Rotter, 1966), et même l'optimisme.

Selon Cox, au moment de l'évaluation d'une situation, la perception que l'individu a de ses propres capacités à faire face serait plus importante encore que le fait de posséder réellement ces capacités (Tom Cox, 1987), notamment pour déterminer dans quelle mesure la situation est vécue comme stressante.

Nous retiendrons de ce qui précède, que bien qu'il soit indéniablement crucial de disposer dès le départ d'un capital de ressources, telles que les compétences émotionnelles mentionnées plus haut ou encore un réseau social de qualité, il semble tout aussi important de pouvoir croire, dans une certaine mesure, en nos capacités à agir efficacement pour modifier les situations stressantes que nous rencontrons, sans quoi il nous sera difficile de mobiliser nos efforts et de mettre en œuvre des stratégies de gestion du stress adaptées.

Pour conclure, depuis son origine, et tout au long du XX^e siècle, le concept de coping a beaucoup évolué. Un des aspects majeurs de cette évolution nous paraît être la compréhension par les chercheurs du fait qu'il n'est pas possible de porter d'emblée un jugement relatif à la valeur adaptative ou dysfonctionnelle des stratégies de gestion du stress, et encore moins sur la qualité du fonctionnement psychologique de l'individu qui les met en œuvre.

La plupart des auteurs semblent aujourd'hui d'accord pour dire que l'efficacité d'une stratégie de coping ne peut être déterminée que sur la base de plusieurs critères, et notamment en tenant compte des caractéristiques de l'individu, de la façon dont il évalue subjectivement sa situation, et de l'adéquation de son comportement aux circonstances précises du moment.

Cette évolution du concept de coping, ainsi que de la façon de l'étudier, doit beaucoup au développement du modèle transactionnel de Lazarus (Lazarus et Folkman, 1984).

L'étude croisée des résultats de recherches ayant envisagé les stratégies de coping exclusivement en termes de dispositions stables de l'individu, ou en termes de réponses comportementales déterminées par des catégories de stressors prototypiques a permis de mettre en évidence toute l'importance d'un modèle qui tienne explicitement compte de la relation de personne à stressor.

Bien des questions relatives au coping restent encore ouvertes, ce qui peut s'expliquer par la présence d'un certain nombre de difficultés d'ordre méthodologique. La recherche dans le domaine des stratégies de gestion du stress se fait encore souvent au moyen de questionnaires basés sur le rapport verbal relatif à des situations passées, voire fictives. Outre le fait que les questionnaires ne permettent pas d'accéder à des informations essentielles sur le contexte des situations stressantes rencontrées, elles ne permettent pas non plus de savoir ce que font réellement les individus lorsqu'ils sont confrontés à ces situations. Il paraît donc nécessaire actuellement de développer des méthodes complémentaires à celles qui existent déjà, et qui permettraient d'évaluer le coping tel qu'il a lieu dans un contexte donné, et non pas seulement tel que la personne s'en souvient. Un exemple qui permet d'estimer les stratégies d'évaluation cognitive et de coping de manière plus écologique consiste à avoir recours à un échantillonnage de situations stressantes réelles au moyen d'instruments d'évaluation ambulatoires qui permettent de remplir des questionnaires de coping informatisés installés sur des agendas électroniques portables au moment, ou juste après, la confrontation avec un stressor (une source de stress).

2.2.2.2.5. Les études du stress et l'intelligence émotionnelle

Dans une étude, Susan Folkman et Richard Lazarus (1985) ont étudié l'évolution dans le temps du vécu émotionnel et des stratégies de coping d'étudiants universitaires confrontés à une situation d'examen. Partant d'une situation familière et écologiquement pertinente pour une population estudiantine, les auteurs identifient trois phases successives relatives à la passation d'un contrôle continu : une phase initiale d'anticipation lors de laquelle l'étudiant se prépare à l'examen, une phase d'attente des résultats et enfin une phase qui suit l'annonce des résultats.

L'étude complète se déroule en deux étapes : premièrement, les auteurs étudient les changements de vécu émotionnel et des formes de gestion du stress pour l'ensemble des sujets. Dans un second temps, ils s'intéressent aux différences interindividuelles dans le vécu émotionnel des sujets. Ces différences sont mises en lien avec les stratégies de coping utilisées et l'évaluation cognitive de la situation. Le présent résumé portera uniquement sur la première étape de cette recherche.

Les participants à l'étude (cent trente-six étudiants universitaires de l'université de Californie, site de Berkeley) sont invités à répondre à un questionnaire de « stress » à trois moments différents : deux jours avant un contrôle continu (temps 1), deux jours avant la communication des résultats (temps 2), et cinq jours après la communication des résultats (temps 3). Les items du questionnaire portent sur différentes composantes d'un événement stressant : l'évaluation cognitive, le vécu émotionnel et les stratégies de gestion du stress. Enfin les notes à l'examen sont prises en compte.

Concernant le vécu émotionnel, les auteurs considèrent deux questions :

- le vécu émotionnel des sujets est-il différent en fonction des trois temps étudiés? Les auteurs font l'hypothèse que les émotions qui indiquent un défi ou une menace seront ressenties surtout pendant la phase d'anticipation (temps 1), pour diminuer après l'examen et être presque absentes suite à la communication des résultats (temps 3). Les émotions qui correspondent à une situation d'échec-perte, par contre, seront peu ressenties pendant la phase d'anticipation (temps 1) et deviendront prépondérantes quand les résultats sont connus (temps 3) ;
- les changements dans le degré de certitude quant aux résultats de l'examen ont-ils une influence sur les émotions ressenties?

L'issue de la situation stressante constituée par l'examen est incertaine jusqu'à la communication des résultats. Les auteurs font donc l'hypothèse que l'étudiant peut ressentir en même temps des émotions qui indiquent le défi et des émotions correspondant à la menace au temps 1 et au temps 2. Au moment où l'incertitude est levée (temps 3), les étudiants vont ressentir plus d'émotions liées ou à une situation d'échec-perte, ou à un bénéfice en fonction du résultat. Au contraire de la phase d'anticipation, les auteurs s'attendent à ce que l'émotion ressentie soit bien différenciée.

Les émotions ressenties par les sujets changent au cours des trois phases de l'étude. Ainsi les émotions liées à une situation de menace (soucieux, effrayé, anxieux) ou de défi (confiant, plein d'espoir, enthousiaste) sont fortement ressenties aux temps 1 et 2, pour diminuer significativement en intensité au temps 3. Les émotions liées à une situation d'échec-perte (fâché, triste, déçu, coupable, dégoûté) ou de réussite (joyeux, content, soulagé) augmentent significativement en intensité entre le temps 1 et le temps 2 et restent élevées au temps 3. Ces résultats appuient la position théorique des auteurs, selon laquelle un

changement dans l'évaluation cognitive d'une situation stressante engendre un changement dans la qualité des émotions ressenties.

En ce qui concerne le rôle du niveau d'incertitude, les résultats montrent que lorsque celui-ci est élevé les étudiants peuvent éprouver en même temps des émotions négatives (menace) et des émotions positives (défi). Par contre, lorsque l'issue de la situation stressante est connue, les étudiants éprouvent soit des émotions positives (réussite), soit des émotions négatives (échec-perde).

Relativement aux stratégies de gestion du stress, les auteurs formulent deux hypothèses :

- les étudiants vont utiliser en même temps des stratégies de coping centrées sur la régulation du vécu émotionnel (*emotion-focused coping*) et des stratégies centrées sur la résolution du problème (*problem-focused coping*) ;
- le choix des stratégies de gestion du stress sera différent en fonction de l'évolution de la situation dans le temps.

Conformément à la première hypothèse, à chacune des trois phases de l'étude, la plupart des sujets (94 %) utilisent tour à tour des stratégies de coping centrées sur le problème et des stratégies centrées sur l'émotion.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, les résultats montrent qu'il y a des changements importants dans le choix des stratégies de coping en fonction de l'évolution dynamique de la situation. Ainsi, le coping centré sur le problème est utilisé principalement au temps 1, par contre au temps 2 l'utilisation de cette stratégie diminue de façon importante. Ce changement s'explique par le fait que dans la phase d'anticipation, le coping centré sur le problème soutient la préparation à l'examen, tandis qu'au temps 2 cette même stratégie devient peu pertinente car l'issue de l'examen n'est plus influençable. En ce qui concerne la régulation du vécu émotionnel, au temps 1, les auteurs observent notamment des auto-injonctions d'optimisme et la recherche active de soutien émotionnel par un tiers.

Après l'examen (temps 2) la prise de distance émotionnelle augmente significativement par rapport au temps 1. Selon les auteurs, cette stratégie est utilisée surtout dans les contextes où, il n'y a rien d'autre à faire qu'à attendre.

Entre le temps 2 et le temps 3, aucune stratégie de coping ne semble augmenter de manière significative pour l'ensemble du groupe. En fait, au temps 3, le recours à une stratégie de coping n'est plus un phénomène partagé par tout le groupe, mais dépend de la performance individuelle des étudiants. Les étudiants ayant obtenu une mauvaise note font plus appel à des stratégies de coping centrée sur l'émotion que les étudiants pour lesquels l'examen a été réussi.

Pour comprendre ce qu'une personne met en œuvre lorsqu'elle se trouve dans une situation qu'elle juge stressante, il est nécessaire de considérer un certain nombre de variables liées à la personne et à l'environnement et qui peuvent être regroupées en deux grandes catégories opposées : les ressources et les contraintes.

Parmi les grandes catégories de ressources dont l'utilité a été mise en évidence dans la majorité des situations stressantes, Lazarus mentionne la santé, l'énergie, un certain nombre de croyances positives, des compétences liées à la résolution de problèmes, des compétences sociales, le support social et enfin les ressources matérielles (Lazarus et Folkman, 1984).

Parmi les raisons qui font que les individus n'utilisent souvent pas au mieux leurs ressources, Lazarus distingue trois types de contraintes (R. S. Lazarus & Folkman, 1984): a) les contraintes personnelles (valeurs, croyances, besoins de dépendance, peur de l'échec/du succès, préférences personnelles); b) les contraintes liées à l'environnement (manque de ressources disponibles, compétition entre les individus pour l'usage de ces ressources) et c) un niveau de menace particulièrement élevé qui fait que dans certaines situations extrêmes, les individus n'ont plus accès à leurs propres ressources.

La spécificité du modèle transactionnel réside dans le fait qu'il tient compte à la fois des variables objectives propres au contexte, et des caractéristiques subjectives de l'évaluation que fait l'individu en situation (Frydenberg, 1996).

Le fait de juger de la valeur adaptative d'une stratégie de coping qu'après avoir pris en compte le contexte de sa réalisation, et mesuré ses effets à moyen et long terme, constitue une particularité fondamentale du modèle transactionnel qui le distingue des précédentes conceptualisations du coping.

D'un point de vue méthodologique, une définition du coping qui se centre sur la relation personne-stresseur implique que l'observation et la mesure des stratégies de gestion doivent porter sur ce qu'une personne fait réellement dans une situation spécifique, et non pas sur ce qu'elle pense devoir faire de manière générale (Lazarus et Folkman, 1984). En conséquence, l'étude des stratégies de coping devrait être à la fois contextualisée et micro-analytique (Lazarus et Folkman, 1984).

Les auteurs de ce modèle reconnaissent par ailleurs qu'il est utile d'identifier la présence de préférences individuelles stables dans le choix de stratégies de coping. Pour ce faire, ils préconisent à la fois d'exposer plusieurs sujets à une même situation, mais également à différents types de situations stressantes, le tout de préférence dans une perspective longitudinale ; ce qui revient à utiliser un plan de recherche intra-individuel, imbriqué dans un plan interindividuel (Lazarus, 2001 ; Lazarus et Folkman, 1984).

Le modèle transactionnel s'est aujourd'hui imposé comme un cadre théorique incontournable dans le domaine de la recherche sur le stress psychologique et les stratégies de coping. Selon Holahan (Holahan et Moos, 1994), ce modèle a fondamentalement modifié notre manière d'envisager le phénomène du stress : après avoir longtemps mis l'accent sur les aspects négatifs du stress en termes de vulnérabilité à différents troubles somatiques et psychologiques, de nombreux auteurs s'intéressent de plus en plus aux capacités d'adaptation, à l'action constructive et à la croissance personnelle face au défi (Holahan et Moos, 1994 ; Holahan *et al.*, 1996).

Plusieurs auteurs ont montré notamment que la résistance individuelle au stress, parfois appelée « résilience », se développait progressivement par l'exposition à des situations dans lesquelles un sujet fait l'expérience de maîtriser efficacement un événement initialement évalué comme stressant. Cette exposition répétée à des situations stressantes mais maîtrisables faciliterait l'acquisition de compétences de gestion nouvelles. La diversification et l'application flexible de ces nouvelles capacités de gestion auraient en retour un impact positif sur le niveau de stress perçu.

2.2.3. Processus d'adaptation selon les variables culturelles chinoise et française

L'expérience d'expatriation va souvent s'accompagner d'un certain stress. Pour s'adapter à la culture du pays d'accueil, l'individu va passer par un processus d'acculturation, qui est défini lorsqu'« un groupe d'individus ayant une culture différente a un premier

contact continu avec une autre culture, avec des changements consécutifs dans les modèles de leur culture originale... » (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). Sabatier et Berry (1999) ont proposé le concept de stress d'acculturation, qui se définit simplement comme le stress ressenti par une personne en situation d'acculturation. Selon Siljanen et Lämsä (2009), l'adaptation interculturelle a besoin d'un noyau dans lequel l'individu expatrié peut trouver un sens pour soi dans un futur à long terme, ces noyau sont identifiés comme : l'avancement de carrière, la communauté locale du pays d'accueil, et l'idéologie.

La littérature traditionnelle concernant le stress et l'expatriation s'est intéressée majoritairement d'un côté aux managers et au travail au sein d'une filiale de son entreprise implantée à l'étranger (Bournois, 1991; Dunbar, 1992; Kohonen, 2008; Zimmermann, Holman, & Sparrow, 2003); et d'un autre côté aux étudiants partis pour un séjour d'études à l'étranger (Hunley, 2010; J. Richardson & McKenna, 2002). Au cours d'une recherche portant sur les étudiants chinois dans les universités anglaises (Lu, 1990), il est ressorti que l'expérience du mal de pays est dominante et stable tout à long du séjour d'étude à l'étranger, alors que les autres symptômes psychologiques qui sont plus saillants en début de séjour (e.g., le stress lié à la différence culturelle) diminuent avec le temps.

La proximité de la culture d'accueil va jouer un rôle sur le stress accompagnant l'expatriation. C'est ainsi que Furnham et Trezise (1983) ont trouvé que les étudiants étrangers présentent un niveau de troubles psychologiques significativement plus élevé que celui des étudiants natifs du pays d'accueil ; plus précisément, s'il s'agit d'un pays européen les étudiants étrangers européens devraient être moins stressés que les étudiants venant d'autres continents, car leur culture d'origine est plus proche.

Un des éléments fondamentaux de l'expérience d'expatriation, dans la plupart des cas, est la confrontation avec une langue étrangère. A ce jour, très peu de chercheurs ont examiné la relation entre le stress et l'acquisition d'une langue étrangère. Parmi ceux-ci, Allen et Herron (2003) ont montré que les étudiants expatriés ayant tendance à être plus anxieux ont plus de mal à apprendre une seconde langue que les étudiants qui sont moins anxieux. Par rapport à des étudiants universitaires généraux, les étudiants expatriés peuvent construire une population potentiellement plus vulnérable.

2.2.4. Instruments de mesure pour coping

La diversité des recherches menées dans le domaine du coping en termes de populations et de types de situations étudiées semble avoir contribué au fait que les instruments qui ont été mis au point pour le mesurer sont aussi très nombreux et variés.

Depuis les années 1980, la majorité des auteurs semblent avoir choisi des méthodes basées sur le « rapport verbal » (*self-report*) (Beehr & McGrath, 1996; Parker & Endler, 1992; C. R. Snyder, 1999). Dans ce type d'instruments, il est généralement demandé aux individus soit de répondre par oui ou par non pour dire s'ils utiliseraient telle ou telle stratégie, soit d'indiquer sur une échelle graduée à quel point il est probable qu'ils y aient recours ou à quelle fréquence ils l'emploient, soit enfin de sélectionner parmi un répertoire de stratégies celles qu'ils ont utilisées ou seraient susceptibles d'utiliser (Parker et Endler, 1992).

Ces instruments basés sur le rapport verbal sont pour la plupart des entretiens semi-structurés ou des questionnaires (Beehr et McGrath, 1996) qui permettent de mesurer des dimensions de coping variées (Parker et Endler, 1992). La diversité des approches et des méthodes employées pour l'étude et la mesure du coping, à la fois en termes de construits théoriques et d'instruments employés, fait qu'il est très difficile de généraliser les résultats obtenus (Parker et Endler, 1992).

Malgré cela, il semblerait que la majorité des études porte sur un nombre restreint de dimensions de coping. Elle a pour objectif de rechercher des liens entre, d'une part, ces dimensions et, d'autre part, soit des résultats que l'on pourrait leur attribuer en termes d'adaptation, soit des caractéristiques propres aux personnes qui en font usage.

Chinese Coping Strategies Scale (Chinese-CS), le questionnaire de coping chinois est construit pour mesurer le style de coping chez les sujets d'origine chinoise, développé par Siu et ses collaborateurs (2006). Le questionnaire est construit à travers des entretiens, les sujets sont demandés de décrire comment ils vont faire face devant un évènement stressant récent. Les stratégies de coping sont ensuite générées par la liste de réponse. Le questionnaire est construit de 12 items avec quatre styles de coping : Coping active, coping passive, support social et relaxation/loisirs. Les réponses de cette questionnaire est basé sur une échelle de Likert(Likert, 1932) de 1(n'ai jamais utilisé) à 6 (de utilisé très souvent).

2.2.5. Stress perçu (PSS)

Dans les travaux de Guillet (2012b), une synthèse sur la littérature du développement de questionnaire de L'évaluation du stress perçu, « The perceived stress scale » de Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983)

Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983) soulignent qu'un événement objectif est transformé de manière cognitive. Il devient un élément subjectif dépendant des processus personnels et contextuels. Le stress qui découle de ce processus cognitif est défini non plus comme un stress objectif, mais comme un stress perçu résultant d'une évaluation d'événements stressants objectifs, de processus de coping et de facteurs personnels. L'hypothèse avancée par Cohen et al. (1983) est que l'échelle de stress perçu fournit un meilleur prédicteur de la santé par une mesure plus directe du stress vécu. Ce n'est plus l'apparition objective de l'événement qui détermine la réponse de stress de l'individu, mais l'évaluation globale des processus en jeu. Le stress perçu peut être vu comme le résultat de la mesure des différents niveaux de stress vécu en fonction des événements stressants objectifs, des processus de coping et des facteurs de personnalité. Par conséquent, l'échelle de stress perçu développée par Cohen et al. (1983) peut être utilisée pour déterminer si des facteurs (soutien social, vulnérabilité, sens du contrôle) protègent les individus des effets pathogènes des événements stressants en modérant l'évaluation négative des stressors. Cette échelle contient quatorze items concernant les pensées, les sentiments survenus au cours du mois dernier, les réactions telles qu'être contrarié, se sentir nerveux et stressé, ne pas se sentir efficace ou être submergé par les difficultés. L'échelle de stress perçu peut être utilisée pour déterminer si l'évaluation du stress est un facteur de risque pour le développement d'une maladie. Elle permet a) d'examiner les processus modérateurs du stress et b) de déterminer si le soutien social protège de l'effet pathogène d'un événement stressant en atténuant la perception négative relative à cet événement (Cohen et al., 1983). L'échelle de stress perçu n'est pas liée à l'évaluation d'une situation particulière et reste autant sensible à la non-occurrence d'événements qu'à ceux vécus actuellement. Cette échelle admet qu'un événement qui ne survient pas directement dans la vie d'un individu, mais survient dans la vie d'un ami, d'un proche, d'un membre de la famille, peut entraîner une réaction de stress tout aussi importante. En résumé, Cohen (1986) explique qu'une mesure valide du stress perçu est

impérative pour l'étude des processus de stress et de « coping » (faire face), et que l'échelle de stress perçu apporte une prédiction des symptômes physiques, psychologiques et des comportements de santé.

Fortement inspirés de Cohen et al. (1983), Consoli, Taine, Szabason et Lacour (1997) ont développé un questionnaire de stress perçu. Leur recherche repose sur le constat que les approches classiques de stress aboutissent à dénombrer les événements de vie survenus au cours des mois précédents et à mesurer l'impact émotionnel soit en référence à des pondérations fixes (Holmes & Rahe, 1967), soit à partir de l'estimation faite par chaque sujet concerné (G. Sarason, H. Johnson, & M. Siegel, 1978). Ces approches ont l'inconvénient d'aboutir à une surestimation ou à une sous-estimation du coût réel de l'adaptation nécessitée par les événements stressants, et négligent les tracasseries quotidiennes (Consoli et al., 1997). Pour Consoli et al. (1997), entre le calcul d'événements de vie ou de tracasseries quotidiennes et la mesure d'un état émotionnel, se situent des instruments visant à évaluer le degré de stress perçu. Leur objectif est de mettre à disposition un instrument simple d'auto-évaluation du stress apportant des informations en matière de santé. Proche du questionnaire de stress perçu de Cohen et al., (1983), cet instrument repère le vécu subjectif de débordement et de perte de contrôle.

Le tableau suivant présente les échelles de stress perçu, celle développée par Cohen et al. (1983), Lemyre et Tessier (Lemyre & Tessier, 1988), Consoli et al. (1997), Levenstein, Prantera, Varvo, Scribano, Berto, Luzzi et Andreoli (Levenstein et al., 1993) et Ferguson, Matthews et Cox (1999).

Auteurs <i>Instruments</i>	Champs d'étude et observations
Cohen, S., Kamarck, T. et Mermelstein (1983) <i>Perceived Stress Scale</i>	Utilisé pour déterminer si les facteurs de soutien social, de vulnérabilité, de locus de contrôle protègent des effets pathogènes des événements. Mesure le degré auquel les situations de vie sont évaluées comme stressantes. Coefficient alpha de .86 et coefficient de stabilité de .85.
Lemyre, L. et Tessier, T. (1988) <i>Mesure de stress psychologique</i>	S'adresse à l'expérience subjective de se sentir stressé à partir de cinquante-trois descripteurs affectifs, cognitifs, comportementaux et physiques. Évalue l'impact psychologique du stress sur la santé.
Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzy, C. et Andreoli, A. (1993) <i>Perceived Stress Questionnaire</i>	Questionnaire de trente items, validé en anglais et en italien. Peut être utilisé en association avec des outils d'évaluation des maladies psychosomatiques. Coefficient de stabilité de .82.
Consoli, S. M., Taine, P., Szabason, F. et Lacour, C. (1997) <i>Questionnaire de stress perçu</i>	Repère le vécu subjectif de débordement et de perte de contrôle. Proche de Perceived Stress Scale.
Ferguson, E., Matthews, G. et Cox, T. (1999) <i>Appraisal of Life Events Scale</i>	Porte sur l'évaluation du stress perçu des Événements de vie.
Mimura, C. et Griffiths, P. (2004) <i>Perceived Stress Scale Japanese version</i>	Développement d'une version japonaise de l'échelle de stress perçu
McCreary D. R. et Thompson, M. M. (2006). <i>Operational and Organizational Police Stress Questionnaire</i>	S'adresse à des officiers de police, hommes et femmes

Figure 10. Les différentes échelles de stress perçu

Suite à l'examen des quatorze items de l'échelle de Cohen et al. (1983), Lazarus, DeLongis, Folkman et Gruen (1985) suggèrent que cette échelle fournit plutôt une mesure des symptômes psychopathologiques. Cette échelle repose sur des items qui concernent des réactions telles qu'être contrarié, se sentir nerveux et stressé, se sentir ou ne pas se sentir efficace ou encore être submergé par les difficultés. Lazarus et al. (1985) soulignent la « confusion » et la « circularité » dans les items employés et l'évaluation qui en découle. « Les causes contiennent tout ce qui est contenu dans les effets et les effets ne contiennent pas ce qui n'est pas contenu dans les causes (The causes contains all that is contained in the effect:

the effect contains nothing that is not contained in the causes) » (Lazarus et al., 1985). Cependant, pour Cohen (1986), l'objet de la mesure de l'échelle de stress perçu est différent des échelles de symptômes psychologiques même si les arguments de Lazarus et al. (1985) sont recevables à propos de la confusion des items et des effets évalués. Cependant, bien qu'il y ait des confusions et des chevauchements entre ce qui est mesuré par l'échelle de stress perçu, et les échelles de symptômes psychologiques, des différences importantes et significatives subsistent. Selon Cohen (1986), il est surprenant de considérer que la variance commune à l'échelle de stress perçu et aux symptômes psychologiques soit uniquement attribuable aux symptômes psychologiques car les prédictions établies par l'échelle de stress perçu rendent compte de l'évaluation cognitive du stress. Influencé par l'orientation cognitive de Lazarus (1966) et de Lazarus et Launier (1978) dans la relation stress/coping, Cohen (1986) admet que le stress est le résultat d'une évaluation de situation, d'un contexte particulier, en fonction de l'environnement social et des ressources personnelles d'un individu. Cette évaluation peut aboutir à des réponses cognitives, motivationnelles et physiologiques communément associées avec le stress.

La revue de la littérature réalisée sur la mesure de stress permet de donner des indications, à la fois théoriques et pratiques, sur les éléments intervenants dans l'évaluation du stress. Chacune des échelles développées peut être classée selon les définitions conceptuelles du stress. Les échelles d'événements de vie s'appuient sur le point de vue physiologique. Le lien entre maladies et événements est fondamental. Les premiers travaux ne prétendent pas mesurer le stress, mais mesurent des degrés de réajustement face aux événements (Holmes & Rahe, 1967). La mesure des événements majeurs comporte des avantages : simplicité de la mesure, estimation des risques pour la maladie associée à l'apparition des événements clairement identifiables et réduction des biais subjectifs dans la perception et l'auto déclaration des événements. Cependant, elle va à l'encontre des théories interactionnistes et ne permet pas une évaluation du stress perçu (Cohen et al., 1983). Ce n'est qu'avec le développement ou l'approfondissement de ce type d'échelle que s'effectue le passage d'une quantification stricte des événements à une mesure du stress par l'intermédiaire des événements (Paykel, Prusoff, & Klerman, 1971; Tennant & Andrews, 1976). L'évolution du concept de stress, non plus lié seulement à l'environnement, mais à la perception des facteurs contextuels, va modifier les méthodes d'investigation. Lazarus (1966, 1984) montre des relations entre des facteurs environnementaux et individuels. Cette conception va permettre l'élaboration d'outils qui évaluent l'impact subjectif du stress (Kanner et al., 1981). Tout

comme les travaux précédemment cités, la perspective développée par Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983) s'est inscrite en réponse aux limites des mesures objectives (Holmes & Rahe, 1967 ; Tennant & Andrews, 1976 ; Horowitz et al., 1979) et subjectives (Brantley & Jones, 1989; Derogatis, 1980) du stress utilisées dans l'évaluation à la fois globale et spécifique des événements de vie pour aboutir à une évaluation du stress perçu. Celle-ci n'est pas liée à l'évaluation d'une situation particulière et reste sensible à la non-occurrence directe d'événements. Hahn et Smith (1999) avancent trois problèmes majeurs qui restent à considérer dans la mesure et l'évaluation du stress. Le premier concerne le manque de consensus dans la définition des stressors présents dans les instruments d'évaluation d'événements de vie mineurs ou majeurs (Pratt & Barling, 1988). De ce fait, un certain nombre de chevauchements conceptuels sont observés à l'intérieur des échelles, contribuant aux problèmes de mesure, de catégorisation des événements de manière uniforme. Le second problème porte sur une confusion dans la mesure des « événements de vie mineurs », des « stressors chroniques » et des « événements de vie majeurs ». Un événement est souvent étudié sous différents angles (Pratt & Barling, 1988). Or, d'une manière générale, il peut être considéré que les caractéristiques d'un événement stressant (intensité, durée) ne peuvent pas être comprises uniquement à partir de l'examen des caractéristiques objectives de cet événement (O'Keefe & Baum, 1990) étant donné que des individus peuvent vivre cet événement de manière différente (Maybery & Graham, 2001). Par conséquent, il est nécessaire de réorienter les recherches vers des études différentielles des événements stressants. Le troisième problème a trait au développement des échelles d'événements de vie mineurs et d'événements de vie majeurs. Celui-ci n'a pas permis de déterminer si les événements présents dans ces échelles sont perçus uniformément par des populations cibles différentes. D'une manière générale, les chercheurs supposent que les items de leur échelle sont représentatifs du type de stressors qui concernent leur objet d'étude.

Le SSP était suffisamment fiable et, comme prévu, en corrélation avec les scores des événements de la vie, la symptomatologie dépressive et physique, l'utilisation des services de santé, l'anxiété sociale et le maintien de la réduction du tabagisme. Dans toutes les comparaisons, le SSP était un meilleur prédicteur du résultat en question que les scores d'événement de la vie. Comparée à une échelle de symptomatologie dépressive, la PSS a permis de mesurer un construit prédictif différent et indépendant. Des données supplémentaires indiquent une fiabilité et une validité adéquates d'une version à quatre éléments du PSS pour les entretiens téléphoniques. Le PSS est suggéré pour examiner le rôle

du stress évalué non spécifique dans l'étiologie de la maladie et des troubles du comportement et comme mesure de résultats des niveaux de stress expérimentés.

Le PSS est une échelle à 10 items conçue pour mesurer le degré de stress d'une personne. Tous les articles commencent par la même phrase: «Au cours du dernier mois, combien de fois l'avez-vous ressenti. . . "(Par exemple," Au cours du dernier mois, combien de fois avez-vous constaté que vous ne pouviez pas faire face à toutes les choses que vous deviez faire? "). Il est noté sur une échelle de 5 points (0 jamais, 1 presque jamais, 2 parfois, 3 assez souvent, 4 très souvent). La fiabilité de PSS était de 0,88 dans l'étude de Cohen et ses collaborateurs (1983).

Opérationnalisant la conception transactionnelle du stress, l'échelle de stress perçu évalue « l'importance avec laquelle des situations de la vie sont généralement perçues comme menaçantes, c'est-à-dire comme non prévisibles, incontrôlables et pénibles » (Quintard, 1994). Cette échelle mesure le stress de manière générale et non spécifique. Initialement construite en 14 items, l'analyse factorielle exploratoire effectuée sur cette échelle a conduit au développement d'une version en 10 items, après avoir retiré les items à faible saturation. Ainsi, la PSS 10 est considérée comme la meilleure version pour mesurer le stress perçu tant du point de vue de ses qualités psychométriques que de son application. En général, les versions en 10 et en 14 items de la PSS présentent une bonne sensibilité et une bonne validité de construit. Concernant la structure factorielle de ces versions, la grande majorité des travaux retient deux facteurs latents. Les études portant sur la version anglophone de la PSS mettent en évidence l'existence de deux facteurs pour la PSS 14 et la PSS 10 : Vulnérabilité perçue (perception de débordement) ; Contrôle perçu (efficacité personnelle perçue). Dans l'étude de Bellinghausen et ses collaborateurs (2009), ils ont choisi de travailler sur la PSS à 10 items. Cette version de la PSS présente non seulement les meilleures qualités psychométriques globales mais reste aussi la version la plus économique du point de vue du nombre des items. Elle possède une bonne sensibilité discriminante et une consistance interne satisfaisante. Les études appréciant la validité de construit de la PSS 10 indiquent une relation négative entre le stress perçu et la satisfaction au travail, la santé physique et mentale (Williams et al., 2001), les mesures de bien-être (Bruchon-Schweitzer, 2002) et l'estime de soi (Guinn & Vincent, 2002). Il a été également démontré qu'il existe une relation positive entre le stress perçu et les symptômes somatiques et psychiques, un recours accru aux soins (Bruchon-Schweitzer, 2002), la dépression (Yarcheski & E. Mahon, 2001), la

rumination mentale des émotions (Lok & D. Bishop, 1999) et les comportements de coping centrés sur l'émotion (Dolbier, Soderstrom, & Steinhardt, 2001).

Perceived Stress Scale (PSS), l'échelle de stress perçu, développé par Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983) à l'origine, est composée de 14 items pour mesurer le degré de situation dans la vie qui est évalué comme stressante. Cette échelle de 14 items fournit une mesure du degré auquel les situations de la vie sont évaluées comme étant stressantes et peuvent servir à mesurer les résultats des niveaux de stress vécus. Pour chaque élément, on demande aux participants d'indiquer à quelle fréquence ils se sont sentis ainsi en utilisant une échelle de cinq points. Le PSS a été complété à deux reprises, en utilisant "au cours de la dernière semaine" et "au cours de la dernière année" comme périodes de temps spécifiées. Cette approche a été adoptée afin d'obtenir à la fois une mesure de la tendance générale de la disposition à se déclarer stressé (stress des traits) et du niveau de stress actuel (stress de l'état).

2.2.6. Stress et émotions

L'IE a été associée positivement à la santé psychologique (Nicola, M. Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007), avec des indices de bien-être, comme la satisfaction de vivre, et avec des niveaux de stress plus bas (J. Austin et al., 2010). La régulation des émotions est considérée comme un élément clé des processus sous-jacents à ces associations (J. Austin et al., 2010), avec la capacité de réguler à la baisse les émotions négatives et de réguler à la hausse les émotions positives en offrant aux étudiants un mécanisme adaptatif leur permettant de gérer les émotions négatives, facteurs inévitables de stress de la vie universitaire. D'autres travaux sur l'IE en éducation en contextes axés sur l'adaptation scolaire et le décrochage scolaire a montré que l'IE favorise la transition réussie du lycée au université, avec des scores plus élevés d'assurance-emploi réussis par rapport aux étudiants de première année non réussis, et les étudiants qui restent à l'université par rapport à ceux qui décrochent (J. Parker et al., 2006; J. Parker et al., 2004). Des associations positives entre l'IE et des succès scolaires ont également été constatés chez des élèves secondaires (Petrides et al., 2004).

Il a également été établi que l'IE est positivement corrélée avec le comportement adaptatif et négativement corrélée avec une adaptation inadaptée (Austin et al., 2010; Petrides et al., 2007; Saklofske, Austin, Galloway et Davidson, 2007). Certains travaux récents (Austin

et al., 2010; Saklofske et al., 2007) ont construit sur ces associations empiriques, et sur les liens théoriques qui ont été argumentés pour les sous-tendre (Matthews & Zeidner, 2000; Salovey, Bedell, Detweiler et Mayer, 2000). Il a été suggéré que l'IE facilite «une autorégulation réussie et efficace aux fins souhaitées» (Salovey et al., 2000), avec des individus à l'IE élevée ayant une capacité à gérer leurs émotions dans des situations stressantes, à éviter de ruminer des événements négatifs et à se fixer efficacement des objectifs futurs. Dans cette perspective, la composante de l'IE du règlement Emotion est alignée sur (non-utilisation de) adaptation centrée sur les émotions, tandis que la compréhension émotionnelle et le règlement sur les émotions soutiennent l'adoption d'une stratégie axée sur les tâches-Approche, par exemple en anticipant les émotions qui seront partagées expérimenté en travaillant pour atteindre un objectif souhaité.

En utilisant ce cadre d'IE comme composante de l'adaptation, des composites d'IE et des échelles d'adaptation dérivés de facteurs analytiques ont été découverts. avoir un pouvoir explicatif dans l'étude des comportements liés à la santé (Saklofske et al., 2007) et le stress (J. Austin et al., 2010). Les modèles utilisés dans ces études construit sur l'approche transactionnelle bien établie à processus d'adaptation, dans lesquels l'adaptation est conceptualisée comme «personnalité dans l'action sous pression » (Bolger, 1990), et devrait donc s'attendre à médiatiser l'influence de la personnalité sur le stress et les résultats connexes. Des preuves du rôle médiateur de l'adaptation ont été trouvées dans un grand nombre d'études (par exemple, Bolger, 1990; Bolger et Zuckerman, 1995; Carver et al., 1993; Deary et al., 1996). Dans les études sur l'adaptation et l'assurance-emploi, un exemple de cette approche est la conclusion qu'un facteur large de régulation des émotions, avec des charges d'assurance-emploi et d'échelles d'adaptation, s'est avéré médier les associations entre la personnalité et le stress et le bien-être dans Étudiants universitaires canadiens (Austin et al., 2010).

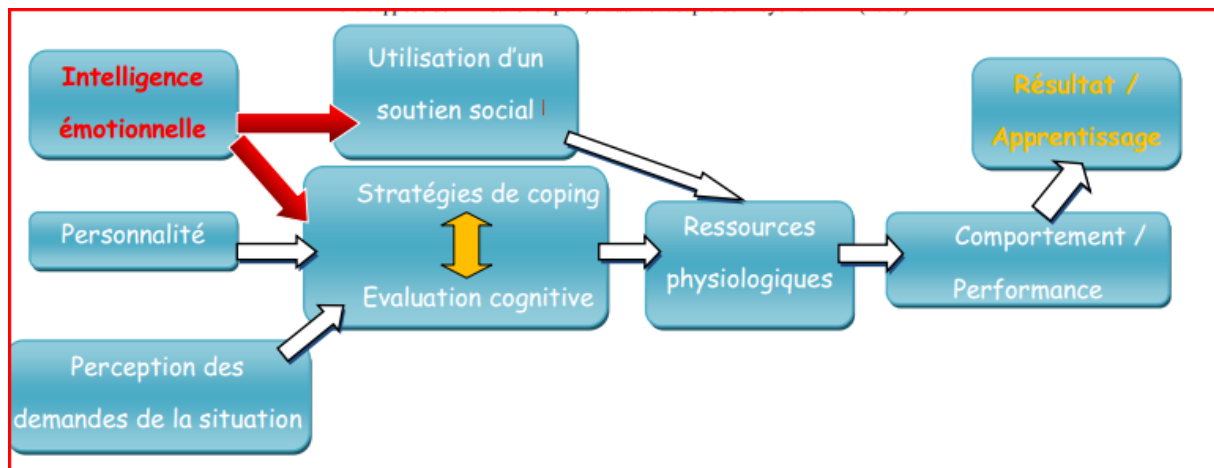


Figure 11. Proposition de schématisation d'influence d'intelligence émotionnelle, personnalité et situation sur l'utilisation de stratégie de coping et apprentissage (Laborde et al., 2011).

2.3. Les différences individuelles

Dans le développement historique les différences individuelles ont un rôle important dans la théorie de l'évolution de Darwin (1859), ces différences favorisent l'adaptation de l'individu au milieu accroissent, ses chances de survie y compris la survie de ses propres gènes à la génération suivante avec des caractères héréditaires favorables. Cette théorie a engendré l'origine du développement sur les études des différences individuelles : l'étendue de ces différences pour des caractères mesurables, les méthodes de mesure et caractères héréditaires.

2.3.1. L'intelligence émotionnelle :

Dans le chapitre suivant, nous allons ensuite détailler le concept de l'intelligence émotionnelle.

2.3.1.1. *Un concept psychocognitif et psychosociologique*

L'IE est un concept popularisé dans les années 1990 par les psychologues américains. Elle postule que les individus présentent des différences en ce qui concerne le fait de prêter attention, d'utiliser et de traiter les informations émotionnelles, qu'elles soient de nature intra-personnelle (e.g., gérer ses propres émotions), ou bien interpersonnelles (e.g., gérer les émotions d'autrui) (K.V. Petrides & Adrian Furnham, 2003). Son intérêt a été démontré dans des domaines variés tels que le monde du travail (Kafetsios & Zampetakis,

2008), de la santé (Nicola S. Schutte et al., 2007), et de l'éducation (Petrides et al., 2004). Cependant un enjeu très discuté reste celui de son évaluation, la manière dont-elle peut être mesurée (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Deux perspectives coexistent à ce jour : considérer l'IE comme une habileté, c'est-à-dire quelque chose qui évolue, que l'on peut entraîner et développer (Peter Salovey & Mayer, 1990); ou bien comme un trait, c'est-à-dire une disposition stable de l'individu au niveau de la personnalité (K. V. Petrides & Adrian Furnham, 2003)

-l'approche par la habilité :

Pour la première perspective, considérant l'IE comme une habileté, celle-ci est évaluée par l'intermédiaire de tests de performance. Le plus célèbre est le MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test), existant aujourd'hui dans sa deuxième version (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). L'évaluation se fait par ordinateur, où le participant doit par exemple reconnaître des expressions émotionnelles sur des visages. On évalue ensuite ses réponses par rapport au codage officiel (réponses d'experts associées à l'évaluation d'une population multi-ethnique de plus de 2000 sujets; Afin pour obtenir son score d'intelligence émotionnelle sur une échelle à 4 branches :

- (1) perception et expression des émotions ;
- (2) assimilation des émotions dans la pensée ;
- (3) compréhension et analyse des émotions ;
- (4) régulation des émotions.

Ce test suit les directives en matière de tests de performance énoncées par Matthews, Zeidner, & Roberts (2004), en respectant notamment les points suivants : évaluer la performance maximale, faire appel à une évaluation externe (au contraire d'une auto-évaluation, comme dans la perspective de l'IE comme un trait), et des biais minimums ou inexistant dans les réponses.

-l'approche par les traits :

- Avec la seconde perspective, le sujet est amené à réaliser une auto-évaluation de ses compétences émotionnelles, au moyen de questionnaires. Cette perspective permet

d'évaluer la part subjective des émotions, mais reste sujet de biais de désirabilité sociale (K.V. Petrides & Adrian Furnham, 2003). Plusieurs questionnaires d'auto-évaluations sont utilisés par les scientifiques, certains donnant un score d'IE global tel que l'Echelle d'Intelligence Emotionnelle de Schutte (Nicola S. Schutte et al., 1998), composée de 33 items; alors que d'autres, tels que l'inventaire de quotient émotionnel de Bar-On (Reuven Bar-On, 2006) et le Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2009), composés respectivement de 133 items et de 153 items, nous donnent des scores sur 4 facteurs principaux, et dans le cas du TEIQue sur 15 sous-échelles, permettant ainsi une analyse plus détaillée de l'IE.

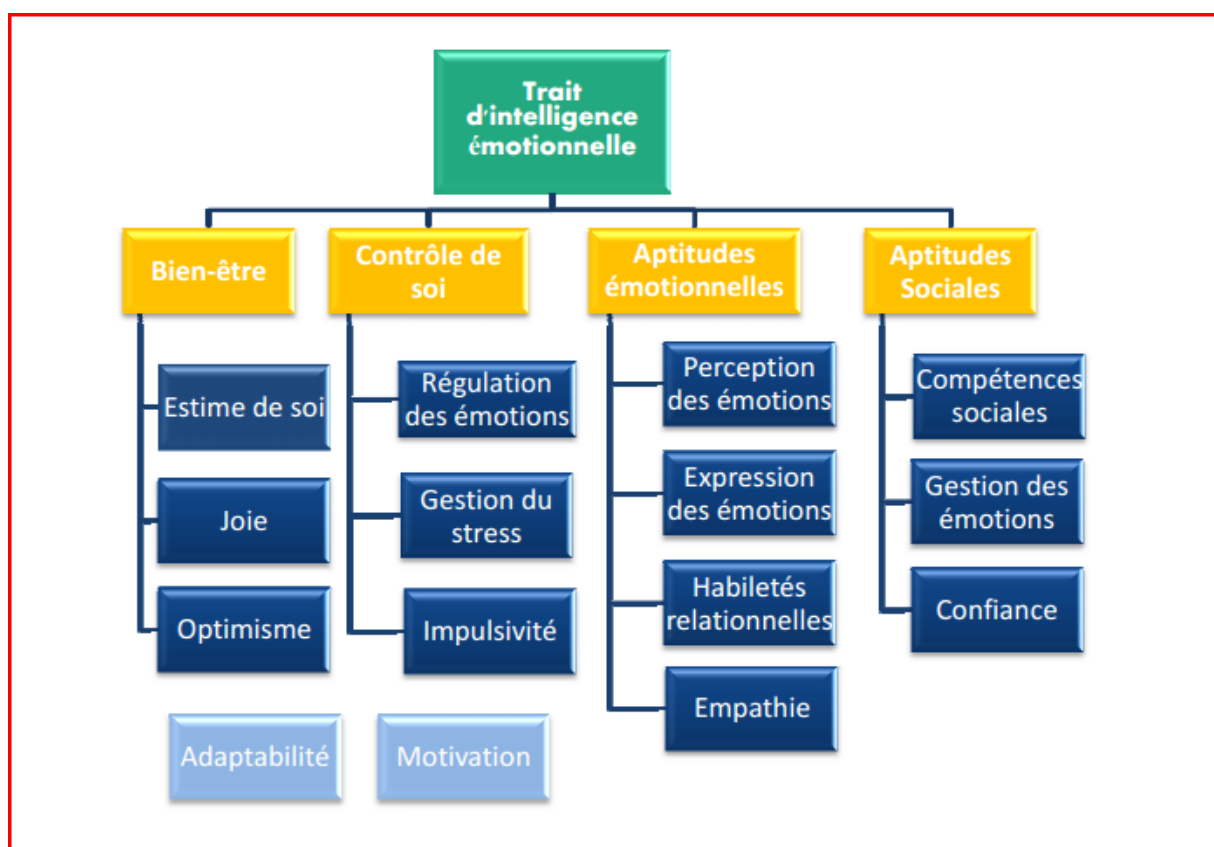


Figure 12. Les principales dimensions d'intelligence émotionnelle.

Entre les 2 perspectives, habileté et trait, les corrélations sont très faibles (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004), suggérant que ces approches évaluent différents concepts, ou tout au moins différents aspects du même concept. Ces débats entre traits et capacités les conceptions de l'IE ont abouti à la proposition d'un modèle comprenant 3 niveaux : connaissances, capacités et traits de caractère.

Le premier niveau - le niveau de connaissance - fait référence à ce que les gens savent sur les émotions. Le niveau de capacité se concentre sur ce que les gens peuvent faire (c'est-à-dire leur performances) et leur capacité à appliquer les connaissances de manière réelle. Situation. Par exemple, même si beaucoup de gens savent que l'acceptation est une stratégie efficace pour réduire l'anxiété, beaucoup ne sont simplement pas capable d'observer et d'accepter leurs émotions quand ils sont inquiets. Le niveau de trait se réfère à la propension à se comporter dans une certaine manière dans des situations émotionnelles. L'accent n'est pas mis sur quoi les gens savent ou peuvent faire, mais sur ce qu'ils font systématiquement: leur dispositions (c'est-à-dire la performance typique). Par exemple, certains individus peuvent être en mesure de pratiquer l'acceptation dans un exercice si explicitement demandé de le faire, sans appliquer cette stratégie à leur la vie. Comme les illustrations précédentes auraient dû en ressortir, ces trois niveaux de différences individuelles liées aux émotions sont lâchement connectés. Les preuves empiriques de ces relations lâches ont été fourni par Lumley, Gustavson, Partridge & Labouvie-Vief (2005), qui ont montré qu'il n'y avait que de faibles corrélations entre mesures d'intelligence émotionnelle opérationnalisées en tant que connaissances, capacités et dispositions, respectivement. En d'autres termes, la connaissance ne se traduit pas toujours par des capacités qui, à leur tour, ne toujours traduire en pratique (traits). Dans le présent document, nous se concentrer sur le niveau de trait.

2.3.1.2. PEC (Profile d'intelligence émotionnelle)

La compétence émotionnelle (CE) désigne la capacité d'identifier, de comprendre, d'exprimer, de gérer et d'utiliser ses propres sentiments et ceux des autres (D. Mayer & Salovey, 1997; K.V. Petrides & Adrian Furnham, 2003; Saarni, 1990). Le domaine de la EC suscite de plus en plus d'intérêt, car un nombre croissant d'études suggèrent que la EC est un facteur important expliquant la variance unique de l'adaptation et du bien-être des individus (Gannon & Ranzijn, 2005; Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002). Est-il vraiment possible d'améliorer l'EC chez les adultes? Quels seraient les effets d'une telle amélioration sur sa vie? Quels sont les défis conceptuels et méthodologiques d'une intervention efficace? Telles sont les questions centrales auxquelles cet article vise à répondre (Kotsou, Nelis, Grégoire, & Mikolajczak, 2011).

Les différences individuelles liées aux émotions ont été conceptualisées alternativement comme des habiletés (Peter Salovey & Grewal, 2005; Peter Salovey & Mayer, 1990), des traits (Petrides & Furnham, 2000) ou un mélange des deux (R. Bar-On, Tranel, Denburg, & Bechara, 2003; Dawda & Hart, 2000). Ces modèles ont mené à différents axes de

recherche, qui ont tous produit des résultats significatifs et importants (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; Nicola S. Schutte et al., 2007; V. Petrides et al., 2007). Ce n'est que récemment qu'une intégration de ces différents résultats de recherche a commencé à émerger (Joseph & Newman, 2010) du débat en cours sur le statut des différences individuelles liées aux émotions (Richard D. Roberts, MacCann, Matthews, & Zeidner, 2010). Dans ce contexte, Mikolajczak et ses collègues ont proposé un modèle intégratif de la CE qui englobe trois niveaux : les connaissances, les capacités et les traits (Mikolajczak M, Quoidbach J, Kotsou I, & D, 2009). Le premier niveau - le niveau de connaissance - fait référence à ce que les gens savent des émotions. Le niveau d'aptitude se concentre sur ce que les gens peuvent faire et sur leur capacité à appliquer leurs connaissances dans une situation réelle. Par exemple, même si beaucoup de gens savent que l'acceptation est une stratégie efficace pour réduire l'anxiété, beaucoup ne sont tout simplement pas capables d'observer et d'accepter leurs émotions quand ils sont anxieux. Le niveau de trait fait référence à la propension à se comporter d'une certaine manière dans les situations émotionnelles. Nous avons évalué ce niveau dans la présente étude. L'accent n'est pas mis ici sur ce que les gens savent ou peuvent faire, mais sur ce qu'ils font constamment : leurs dispositions. Par exemple, certaines personnes peuvent être en mesure de pratiquer l'acceptation dans un exercice si on le leur demande explicitement, sans appliquer cette stratégie dans leur vie.

Une décennie de recherche a mis en évidence l'importance de la CE dans tous les aspects de la vie des gens. Il a été démontré, par exemple, que la CE joue un rôle crucial dans la santé mentale et physique (pour une méta-analyse, voir Schutte et al., 2007), le travail et les résultats scolaires (Van Rooy & Viswesvaran, 2004) et la qualité des relations sociales. L'importance de la CE pour la santé mentale est considérable : Plus de la moitié des troubles de l'axe I non liés à la toxicomanie et tous les troubles de l'axe II du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (American Psychiatric Association, 2003) comportent une certaine forme de dérégulation des émotions (Gross & Levenson, 1997). De plus, la CE est en corrélation négative avec l'anxiété, le stress, la dépression, l'épuisement professionnel et les effets négatifs en général (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Moïra Mikolajczak et al., 2007), alors qu'elle est en corrélation positive avec le bien-être subjectif (Nicola S. Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002) et la satisfaction personnelle (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008; Gannon & Ranzijn, 2005). L'une des explications de ces est qu'EC modère les réactions aux événements négatifs et stressants. Les personnes dont la CE est élevée évaluent moins négativement ces événements (Moïra Mikolajczak & Luminet, 2008) et

utilisent des stratégies de coping et de régulation plus efficaces (Moïra Mikolajczak et al., 2008).

La CE est non seulement cruciale pour la santé mentale, mais aussi pour la santé physique. Un déficit en CE est impliqué dans la genèse ou le pronostic de nombreuses maladies somatiques, telles que le diabète (Bastin, Luminet, Buysschaert, & Luts, 2019), les troubles gastro-intestinaux (Porcelli et al., 2003), ou les maladies coronaires (Suls, Wan, & Costa, 1995). Les voies directes et indirectes expliquent ces relations. Premièrement, la CE influe considérablement sur les comportements liés à la santé, en réduisant les comportements nuisibles (p. ex. abus d'alcool et de drogues) (Limonero, Tomas-Sabado, & Fernandez-Castro, 2006; Riley & Schutte, 2003) et en augmentant les comportements préventifs p. ex. exercice (D. H. Saklofske, Austin, Rohr, & Andrews, 2007). Deuxièmement, EC modère significativement la réactivité neuro-endocrinienne dans les situations émotionnelles (Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillee, & de Timary, 2007; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), empêchant ainsi les conséquences de la réactivité chronique ou excessive sur la santé.

La CE joue également un rôle clé dans les relations sociales. Il prédit la qualité des interactions sociales (Lopes et al., 2004; Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2005), la quantité du soutien social reçu, ainsi que le degré de satisfaction à l'égard du soutien social (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001). De plus, la CE semble jouer un rôle protecteur en termes de bien-être lors de conflits familiaux et professionnels (Lenaghan, Buda, & Eisner, 2007). La CE influence non seulement les relations avec les amis (M. A. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006) mais elle a aussi une influence au sein du couple (N. S. Schutte et al., 2001). EC joue un rôle dans la sélection des partenaires et dans la satisfaction des relations à long terme (Casey, Garrett, Brackett, & Rivers, 2008). Par exemple, un déficit en CE a été associé à davantage de conflits et à une mauvaise qualité des relations dans les couples (Marc A. Brackett, Warner, & Bosco, 2005). De façon plus générale, EC peut prédire de meilleures capacités de raisonnement dans des situations d'échange social (Reis et al., 2007). L'effet de la CE sur les relations sociales est aussi particulièrement pertinent en matière de santé. En effet, de nombreuses études ont démontré que la qualité du soutien social atténue l'effet des événements indésirables de la vie sur la santé mentale et physique. Il convient de noter que la CE n'affecte non seulement les individus, mais aussi les organisations et, dans une plus large mesure, les sociétés. L'un des exemples les plus frappants est que la CE est liée à des niveaux moins élevés de stress professionnel et de harcèlement, deux problèmes qui entraînent des coûts sociaux et organisationnels importants (Hoel, Cooper, & Zapf, 2002; Hoel, Sparks, &

Cooper, 2000). De nombreuses études montrent également qu'EC joue un rôle important dans l'adaptation professionnelle et la performance au travail en particulier (Daus & Ashkanasy, 2005; Joseph & Newman, 2010; Newman, Joseph, & Maccann, 2010). Les émotions et la CE ont un impact sur les processus de groupe (Sy, Cote, & Saavedra, 2005) et le leadership (Cherniss, Grimm, & Liautaud, 2010; Côté, Lopes, Salovey, & Miners, 2010; Rosete & Ciarrochi, 2005; Sy et al., 2005). EC est également lié à des niveaux plus faibles d'absentéisme, à une plus grande participation et à un plus grand engagement au travail (Mignonac, Herrbach, & Gond, 2003), et à une citoyenneté organisationnelle accrue (Day & Carroll, 2004).

Ces résultats soulèvent des questions sur l'acquisition et le développement de la contraception d'urgence : les personnes dont la contraception d'urgence est faible sont-elles condamnées à afficher de mauvais indicateurs d'adaptation, ou y a-t-il place à amélioration? On discute de la plasticité des capacités socioémotionnelles chez les jeunes, car plusieurs études prometteuses ont démontré la possibilité d'améliorer ces capacités chez les enfants (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), les adolescents (Ruini et al., 2009) et les étudiants (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009). Cependant, il n'est pas encore clair si la CE peut être apprise chez les adultes et dans quelle mesure elle peut être modifiée dans cette population (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001). En effet, plusieurs mécanismes cognitifs de base, comme l'attention et la mémoire, diminuent progressivement avec l'âge, ce qui entraîne une diminution de la capacité de concentration, de traitement et d'organisation de l'information (Horn, Donaldson, & Engstrom, 1981; Langshaw, 2012; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007), rendant difficile l'adoption de nouveaux comportements et de nouvelles habitudes. Cela peut expliquer pourquoi l'âge est lié à une rigidité accrue (Schaie, 1958) et pourquoi le changement de personnalité peut être en grande partie limité aux jeunes adultes et n'être anecdotique qu'après 30 ans (McCrae, 2001; R. McCrae et al., 1998). Pourtant, la recherche montre aussi que les adultes ne sont pas fixés comme du plâtre : L'impact des changements environnementaux sur la personnalité, à tout âge, a été largement démontré (B. W. Roberts, Helson, & Kohnen, 2002; B. W. Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006; Srivastava, John, Gosling, & Potter, 2003). Néanmoins, alors que la dernière série de recherches montre que l'environnement a un impact sur le développement de la personnalité, même à l'âge adulte, elle n'indique pas si et comment un changement délibéré serait possible. On peut donc légitimement se demander si une intervention visant à améliorer le caractère CE serait efficace auprès des adultes.

Au cours de la dernière décennie, la question du développement de la CE chez les adultes a reçu une attention accrue sur le lieu de travail, et en particulier de la part des formateurs en entreprise. Compte tenu de l'impact de la CE sur le stress, la santé mentale et physique (Hoel, Cooper, & Faragher, 2001) et des coûts des troubles mentaux et physiques liés au stress pour les entreprises, 42 milliards de dollars par an pour l'économie américaine (Kalia, 2002), de nombreux programmes de formation conçus pour améliorer les aptitudes émotionnelles ont été commercialisés. Le problème, c'est que ces programmes de formation ont été élaborés et offerts sans évaluation ou validation scientifique adéquate. Un grand nombre d'entre eux ont été mis au point par des praticiens sans lien direct avec le domaine de la recherche universitaire. Les bases théoriques et empiriques de la plupart des programmes de formation sont donc vagues et leurs effets ont rarement été évalués. Dans les cas où des évaluations sont effectuées, elles présentent souvent plusieurs failles méthodologiques, comme la taille insuffisante des échantillons, l'absence d'un groupe témoin et l'absence de suivi longitudinal (Matthews et al., 2006 ; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2007). Par conséquent, les modifications comportementales qui suivent ces programmes de formation sont inconnues, et les prétendues améliorations par rapport aux critères de la vie réelle n'ont pas encore été démontrées de façon empirique. En outre, les conditions de ces améliorations communautaires - si elles existent - ne sont pas claires : toute personne peut-elle bénéficier d'une intervention? Y a-t-il des facteurs qui modèrent une amélioration possible? Ces limites et ces questions sans réponse soulignent la nécessité d'interventions normalisées fondées sur des données empiriques, qui sont menées sur un échantillon de la population adulte générale.

La présente étude (Kotsou et al., 2011) vise à remédier aux limites de la recherche antérieure, en utilisant une intervention de la CE scientifiquement dérivée et rigoureusement testée. Premièrement, nous avons assuré la validité du contenu de l'intervention actuelle en la fondant uniquement sur des données empiriques (c.-à-d. des centaines de publications sur les émotions, les compétences émotionnelles et les aspects pédagogiques). Notre revue de la littérature empirique a été publiée afin de la mettre à la disposition de toute personne désireuse de se familiariser avec le contexte scientifique de l'intervention et/ou de l'utiliser pour développer sa propre intervention (Mikolajczak et al., 2009). Les détails sur nos méthodes d'intervention sont expliqués dans la section Méthode. Deuxièmement, nous avons également essayé d'objectiver autant que possible l'efficacité du traitement. Nous avons donc utilisé des rapports de pairs et des mesures biologiques pour accroître la fiabilité des résultats. En tant que nous avons utilisé des mesures de cortisol. Le cortisol est largement considéré

comme un marqueur objectif de l'évolution du stress psychologique (Kirschbaum et al., 1995). Il a été démontré que le cortisol salivaire est fortement corrélé au plasma. cortisol (Shimada, Takahashi, Ohkawa, Segawa, & Higurashi, 1995) ; il reste stable dans la salive pendant plusieurs jours et est donc idéal pour être utilisé comme mesure du stress dans les paradigmes d'intervention (Kahn, Rubinow, Davis, Kling, & Post, 1988). De plus, l'évaluation de la présence de cortisol dans la salive permet d'éviter les effets confondants du stress associé aux ponctions veineuses avec la mesure du cortisol plasmatique. Il a été démontré que le cortisol augmente pendant les périodes de stress aigu (Steptoe, Cropley, Griffith, & Kirschbaum, 2000) et chronique (McEwen, 1998, 2008). Des taux élevés de cortisol sont associés positivement au stress et négativement à la vitesse de guérison de la plaie, à la santé perçue et à l'optimisme (Ebrecht et al., 2004). Sur la base de la théorie et de la recherche empirique décrites ci-dessus, nous nous attendions à ce que l'intervention entraîne une augmentation de la CE, ce qui se traduirait non seulement par une augmentation de la CE auto-déclarée mais également par une baisse des concentrations de cortisol et une augmentation des CE signalée par les conjoints. Comme la CE est fortement associée à la santé mentale, à la santé physique et à la qualité des relations, nous proposons, comme deuxième hypothèse, qu'une amélioration de la CE entraînerait un meilleur ajustement mental, physique et social. En plus de vérifier ces deux hypothèses principales, nous avons posé deux questions de recherche : La première concernait la stabilité des effets de l'intervention; la seconde concernait les différences individuelles qui peuvent influencer l'efficacité de l'intervention. Premièrement, nous voulions savoir si les changements dureraient à long terme, c'est-à-dire après un an. Deuxièmement, nous avons examiné si l'âge, le sexe, le QI et les niveaux de CE de base modèrent l'amélioration de la CE.

Au cours des deux dernières décennies, la compétence émotionnelle (EC) a reçu une attention croissante à la fois du grand public et de la communauté scientifique. Parfois mieux connu sous le nom d'intelligence émotionnelle (IE), ce concept fait référence à la manière dont les individus traitent les informations émotionnelles intrapersonnelles ou interpersonnelles (K.V. Petrides & Adrian Furnham, 2003). Plus spécifiquement, il fait référence à la manière dont une personne identifie, exprime, comprend, régule et utilise ses émotions ou celles des autres (D. Mayer & Salovey, 1997). Notez qu'ici nous préférons le terme «compétence émotionnelle (EC)» à «intelligence émotionnelle (EI)» car il est cohérent avec les résultats d'étude (Kotsou et al., 2011) qui montrent que ces compétences peuvent être enseignées et apprises (contrairement à l'intelligence).

Les éléments de test ont été conçus suite de modèle de compétence émotionnel développé par Mikolajczak et al. (2009). Ce modèle reproduit simplement les 4 dimensions proposées par Mayer et Salovey mais sépare l'identification de l'expression de émotions basées sur le fait que les études sur l'alexithymie ont montré que ces dimensions sont distinctes sur le plan factoriel et conceptuel. Ce modèle distingue en outre les personnes intrapersonnelles des aspects interpersonnels de chaque dimension. 5 à 10 articles étaient donc construit pour chaque aspect, pour chacun des 5 compétences: identifier (c'est-à-dire être capable de percevoir une émotion quand il apparaît et l'identifie), exprimant (c'est-à-dire capable d'exprimer émotions de manière socialement acceptée), compréhension (c'est-à-dire être capable de comprendre les causes et les conséquences des émotions, et distinguer les facteurs de déclenchement des causes), régulant (c'est-à-dire être capable de réguler le stress ou les émotions quand elles ne sont pas appropriées au contexte) et en utilisant (c'est-à-dire être capable d'utiliser les émotions pour améliorer réflexion, décisions et actions). Les chercheurs ont généré des articles pour chaque sous-échelle basée sur sa définition théorique. Comme ils ne voulaient pas créer des éléments qui seraient trop redondants, ils ont cessé de générer articles quand ils le devenaient (après 7, généralement). Quelques articles inspirés par des mesures telles que le TEIQue ou le SEI (par exemple SEI-R; TEIQue). Au total, 70 articles (dont environ la moitié ont été inversés) ont été créés et soumis à 50 individus afin de vérifier leur compréhensibilité et leur clarté. Plusieurs items ont été reformulés à la suite des retours reçus.

2.3.2. La personnalité

Dans les travaux de synthèse de la littérature de la personnalité (Rolland, 2004a), l'observation attentive et prolongée d'une personne permet d'observer, dans ses conduites, certaines tendances relativement systématiques (constantes et stables) à penser, à ressentir et à agir, qui la caractérisent et en font une personne unique. Une personne qui connaît très bien une autre peut assez facilement — dans une situation donnée — anticiper ses réactions : ce qu'elle va penser (cognitions), ce qu'elle va ressentir (affects, émotions), ce qu'elle aura tendance à faire (actions). Ce sont ces ensembles relativement cohérents, systématiques et stables de tendances à générer des ensembles structurés de pensées, d'affects et d'actions, ces régularités dans les conduites, qui relèvent du domaine de la personnalité.

Dans son approche des conduites humaines, la perspective différentielle étudie d'une part les *fonctions cognitives* qui assurent la capture, la sélection, l'élaboration, le stockage et le rappel de l'information, et d'autre part les *fonctions conatives*, qui assurent le déclenchement de l'activité, le choix de sa direction, sa poursuite ou non au-delà de réussites ou d'échecs partiels et finalement son arrêt (Reuchlin, 2010). Ce sont ces fonctions conatives qui relèvent du domaine de la personnalité.

2.3.2.1. Traits de personnalité

On observe dans les conduites humaines des régularités, des noyaux relativement cohérents de *cognitions*, *d'émotions* et *de comportements*, qui manifestent une stabilité temporelle et une cohérence trans-situationnelle relatives. La psychologie différentielle, dont ces conduites sont l'un des objets d'étude, dénomme ces noyaux cohérents : *traits ou dimensions de personnalité*.

Dans l'approche différentielle de la personnalité, la notion de trait — qui rend compte de la relative cohérence et de la relative stabilité des conduites — est centrale. Allport (1961) définit un trait comme « une structure neuropsychique ayant la capacité de rendre de nombreux stimuli fonctionnellement équivalents, de déclencher et de guider des formes équivalentes de conduites adaptatives et expressives ».

Pour Revelle, « Les traits ne sont pas la conduite. Ce sont des énoncés décrivant la probabilité et les taux de changement de la conduite en réponse à des déclencheurs situationnels particuliers. En complément de leur relation avec la probabilité de la réponse, ces *prédispositions* stables peuvent être conceptualisées en termes de différences de sensibilité aux situations et comme des différences dans les *tendances* de réponse. Intervenant entre les traits, les situations et les réponses, se trouvent les états affectifs et cognitifs momentanés » (Revelle, 1995).

Pour McCrae & Costa, enfin: « Les traits de personnalité sont des dimensions décrivant des différences individuelles dans les *tendances* à manifester des configurations cohérentes et systématiques de pensées, d'émotions et d'actions » (McCrae & Costa Jr, 1990). Cette définition est également proposée par Caspi, pour qui les traits de personnalité sont des « différences individuelles dans la tendance à se comporter, penser et ressentir de manière systématique » (Avshalom Caspi, 1998). Selon les courants auxquels ils se réfèrent, certains

auteurs accordent plus d'importance aux configurations de *cognitions* (Beck & Freeman, 1990), aux styles *affectifs*, c'est-à-dire des prédispositions à certaines émotions positives et négatives (Davidson, 1998), aux tempéraments *affectifs* (Hantouche & Akiskal, 2002), à des configurations articulant *cognitions et affects* (Davidson & Irwin, 1999), ou à des patterns plus complexes articulant *cognitions, émotions et actions* (McCrae & Costa Jr, 1999; McCrae et al., 2000).

Il est essentiel de bien comprendre la distinction, proposée par McCrae & Costa (1999) et Allik & McCrae (2004), entre un *trait* (la tendance sous-jacente ou le trait de source) et les *adaptations caractéristiques* par lesquelles il s'exprime. Les traits sont les tendances tempéramentales sous-jacentes, inscrites dans des structures et des mécanismes biologiques qui ne sont ni directement observables ni accessibles à l'introspection. Les traits, tendances durables à penser, à ressentir et à se comporter de manière consistante, interagissent avec l'environnement et dans ces interactions se forment par apprentissage des adaptations caractéristiques qui guident directement la conduite. A titre d'exemple, un extraverti peut aimer les contacts et les relations, apprendre les techniques de vente et devenir un commercial ou un représentant. Ses conduites au travail sont une expression directe de son rôle professionnel mais reflètent indirectement son extraversion. Ces adaptations, culturellement conditionnées, sont caractéristiques parce qu'elles reflètent les dispositions sous-jacentes de la personne et ce sont des adaptations parce qu'elles visent à répondre aux exigences de l'environnement. Ces adaptations caractéristiques sont accessibles soit par observation soit par introspection, et à partir de ces adaptations caractéristiques, l'on infère l'existence d'un trait sous-jacent. Dans un inventaire comme le NEO PI-R, les 240 items représentent un ensemble d'adaptations caractéristiques sur lesquelles on demande à une personne de se situer et ces items sont des échantillons représentatifs de traits : 30 facettes regroupées en 5 domaines (Névrosisme, Extraversion, Ouverture, Agréabilité, Caractère Conscientieux).

Si l'on synthétise les très nombreuses définitions, les traits de personnalité peuvent être décrits comme des configurations de conduites (*cognitions, affects, comportements*) manifestant une relative *cohérence intra-individuelle* et une *relative stabilité temporelle*, ce sont des *prédispositions* à se comporter (*cognitions, affects, comportements*) de manière identifiable en réponse aux exigences de la situation, qui caractérisent une personne, permettent de la différencier d'autres personnes et en font une personne unique (*unicité inter-individuelle*).

Les *cohérences* intra-individuelles (cognitions, affects, comportements) permettent de tenter de faire des *prédictions* des conduites futures sur la base des conduites passées. Une personne se caractérise par une configuration particulière de traits qui la rendent *unique* et différente des autres. Les traits sont *inférés* à partir des *conduites adaptatives caractéristiques* d'une personne, sur la base d'observations de ces conduites par une autre personne ou sur la base de ses propres déclarations. Si une personne est systématiquement à l'heure à ses rendez-vous, on peut en inférer qu'elle est « *ponctuelle* », la ponctualité étant ici considérée comme un trait. Réaliser ce type d'inférences sans recourir à une méthode d'observation et de mesure valide et fidèle est *très risqué*.

Les traits sont des prédispositions, des tendances latentes qui caractérisent une personne. L'expression d'un trait ou d'un autre dépend — en partie — des caractéristiques du contexte. Comprendre *ce qui déclenche* ces tendances est essentiel à la compréhension du rôle de la personnalité dans les conduites et impose la prise en compte des caractéristiques personnelles et du contexte.

A titre d'illustration d'un trait *x*, ensemble dynamique associant des prédispositions à générer des *cognitions*, des *affects* et des *actions* spécifiques, on peut décrire la configuration suivante : une *croyance* centrale inconditionnelle et rigide relative à soi : « Je suis incompétent », associée à un *affect* fréquemment ressenti : « l'anxiété » (ce pourrait être la honte ou une autre émotion...) qui résulte de cette cognition, associées à des tendances à certaines *actions* : des vérifications excessives par exemple. Ces tendances à l'action (à des vérifications excessives) peuvent, selon la force de la tendance, selon le caractère de la situation et selon le contrôle que la personne garde sur ses comportements, s'exprimer ou non. En effet, les prédispositions à générer des cognitions, des affects et des tendances à certaines actions ne se traduisent pas, à l'exception de conduites rigides, dysfonctionnelles (pathologiques), par des comportements qui en résulteraient automatiquement.

Si les associations entre les éléments constitutifs des traits, ces prédispositions à des patterns de cognitions-émotions-actions, peuvent avoir une très forte cohérence temporelle et trans-situationnelle, les associations entre traits et comportements réellement exprimés sont bien moins prévisibles : des intentions d'action résultant d'une violente colère par exemple peuvent, bien évidemment, selon les personnes et le contexte, être contrôlées. Ce point est

essentiel, il faut en permanence le garder à l'esprit lors de l'interprétation d'un profil. La 'prédiction' des comportements réels à partir de ces tendances (à produire des cognitions-affects-actions) est très risquée. Lorsque des patterns deviennent rigides et que ces prédispositions s'expriment de manière totalement prévisible sans tenir compte des contraintes de la situation, on passe la frontière des troubles de la personnalité. L'une des caractéristiques d'une personnalité adaptée est précisément le contrôle de la chaîne *prédispositions? (pour le comportement)*.

Les traits peuvent donc être considérés comme des configurations relativement consistantes (relative stabilité temporelle, relative cohérence trans-situationnelle) de tendances à générer des ensembles structurés de pensées, d'affects et d'actions. Quel est le lien entre ces traits, ces éléments de base, et la personnalité? Allport, l'un des premiers auteurs à avoir proposé une théorie de la personnalité basée sur les traits, répond explicitement et clairement à cette question : « La personnalité est *l'organisation dynamique* des traits qui détermine l'adaptation unique d'une personne à l'environnement » (G. W. Allport, 1937). Pour Cottraux (2002), « On peut définir la personnalité comme l'intégration stable et individualisée d'un ensemble de comportements, d'émotions et de cognitions. Elle correspond aux modes de réactions émotives, cognitives et comportementales à l'environnement qui caractérisent chaque individu » (Cottraux, 2002).

Les implications de ces définitions sont essentielles à la compréhension des informations fournies par un inventaire de personnalité et à l'interprétation des profils qu'ils fournissent. Ces définitions mettent, en effet, l'accent sur un point essentiel : la personnalité d'une personne donnée est la configuration unique, intégrée et dynamique de traits qui caractérise cette personne et la différencie des autres. La conséquence directe de cette perspective est qu'un trait doit nécessairement s'interpréter de manière intégrée et dynamique. A titre d'exemple, une personne très anxieuse (forte anxiété-trait) et très introvertie est très différente d'une personne également très anxieuse, mais très extravertie. Si ces deux personnes ont, par ailleurs, des positions différentes et nettement marquées sur d'autres dimensions fondamentales telles que l'ouverture à l'expérience, l'agréabilité-altruisme, et le caractère consciencieux, elles se différencieront très nettement et seront, dans cette perspective, deux personnes uniques. Si l'on reprend la définition de Revelle (1995), on voit que l'agencement particulier de ces dimensions fondamentales se traduira par d'importantes différences de sensibilité aux situations, des différences dans les états affectifs et cognitifs

momentanés qui en résultent et des différences dans les tendances de réponse, qui s'exprimeront ou non en comportements. Nous verrons plus loin la difficulté d'intégrer réellement de manière dynamique les 30 facettes évaluées par l'inventaire NEO PI-R.

2.3.2.2. *Traits de personnalité et tempérament*

Pour Allport (1937), « le tempérament concerne les phénomènes caractérisant la nature émotionnelle d'un individu, ce qui inclut sa susceptibilité aux stimulations émotionnelles, la force et la rapidité de sa réponse, la nature de son humeur prédominante, et toutes les particularités relatives aux fluctuations et à l'intensité de l'humeur ; ces phénomènes étant considérés comme dépendant de sa configuration constitutionnelle et donc d'origine largement héréditaire » (Allport, 1937). Le tempérament rend compte des « différences individuelles de réactivité et d'autorégulation fondées sur une base constitutionnelle ». La réactivité est « l'excitabilité, la sensibilité et la réactivité des systèmes comportementaux et physiologiques de l'organisme », tandis que l'autorégulation renvoie aux « processus neurologiques et comportementaux de régulation de cette réactivité sous-jacente » (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000).

Comme le remarquent Rothbart *et al.* (2000), cette séparation entre traits de personnalité et traits de tempérament est quelque peu artificielle, et elle a été récemment remise en question. Ainsi, pour McCrae et Costa (McCrae *et al.*, 2000), « il n'y a pas de distinction nette et claire entre tempérament et personnalité. Le tempérament est défini comme "la manière de penser, de se comporter ou de réagir qui caractérise un individu particulier". Cette définition pourrait convenir tout aussi bien à un trait de personnalité » (McCrae *et al.*, 2000).

Un ensemble de travaux montrent, en effet, que cette distinction traditionnelle entre tempérament et personnalité est artificielle et de nombreux auteurs plaident pour une réunification de ces champs dont les recherches montrent la superposition (Caspi, 2000, 2003; Clark, 2000; McCrae, Costa *et al.*, 2000; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000).

Les traits de tempérament sont classiquement distingués des traits de personnalité parce que l'on considère qu'ils sont observables dès la naissance et dans l'enfance, et que l'on présume qu'ils ont une base génétique et neurophysiologique (Cloninger, Svrakic, & Przybeck, 1993; Strelau, 1998). Mais cette distinction est difficile à défendre car un ensemble d'études montrent en effet que les dimensions de personnalité du modèle en cinq facteurs

(FFM) notamment ont également une forte base génétique. Les estimations de l'héritabilité des dimensions du FFM varient, en effet, de 0.40 à 0.60 selon le trait et la mesure (Bouchard & Loehlin, 2001; P. T. Costa, Terracciano, & McCrae, 2001) et l'héritabilité des traits tempéramentaux est en réalité du même ordre (Oniszczenko et al., 2003). Par ailleurs, de nombreuses études développementales montrent que le modèle en cinq facteurs, très largement étudié et validé chez l'adulte, est également observable chez l'enfant et l'adolescent (De Fruyt, Mervielde, Hoekstra, & Rolland, 2000; John, Caspi, Robins, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1994; Lamb, Chuang, Wessels, Broberg, & Hwang, 2002). Enfin, deux traits de personnalité fondamentaux l'extraversion et le névrosisme sont très étroitement associés à la régulation de l'affectivité positive et de l'affectivité négative qui a une base neurobiologique très claire (Davidson, 1998; Elliot & Thrash, 2002).

L'ensemble de ces résultats montrent que la distinction classique entre traits de tempérament et traits de personnalité est artificielle. Un ensemble d'études récentes montrent, en effet, une très nette continuité ainsi que de très larges recoupements entre traits de tempérament et traits de personnalité (A. Caspi, 2000; Rothbart et al., 2000; Shiner, 2000). Les résultats de Caspi *et al.* (A. Caspi et al., 2003) sont, dans cette perspective, particulièrement convaincants. Cette étude porte sur un échantillon de 934 sujets. Ces sujets ont été observés à l'âge de 3 ans et, à partir des évaluations réalisées par les observateurs, affectés par analyse en clusters à un type tempéramental parmi les cinq dégagés. A 26 ans, ces sujets ont été décrits sur les dimensions de personnalité du modèle en cinq facteurs par une personne les connaissant bien. Cette étude montre que le type tempéramental observé à l'âge de 3 ans est lié au profil de personnalité évalué à 26 ans. On peut relever qu'elle montre notamment que les enfants affectés à 3 ans au type « hypocontrôlé » (*irritabilité, impulsivité, instabilité émotionnelle et manque de persistance dans les tâches*) se différencient, 23 ans plus tard, de l'ensemble des autres sujets par des scores plus faibles sur les dimensions « caractère Conscientieux » et « caractère Agréable ». Cette étude met donc en évidence une continuité entre le tempérament de l'enfant et la personnalité de l'adulte et montre également le caractère potentiellement inadaptatif, également mis en évidence par Ostendorf (2002) du pattern [A- C-] (association de scores faibles en Conscience et en Agréabilité).

Sur la base de l'ensemble de ces éléments, la classique distinction entre traits tempéramentaux et traits de personnalité tend donc à s'estomper, voire à disparaître. Il est désormais largement admis que les traits de tempérament sont les traits élémentaires et

fondamentaux qui fondent le développement subséquent de différences individuelles de personnalité de l'adolescent et de l'adulte (Avshalom Caspi, 1998; L. A. Clark & Watson, 1999; Rothbart et al., 2000; Strelau, 1998), et certains auteurs considèrent que l'ensemble des traits de personnalité du modèle en cinq facteurs sont des traits de tempérament (McCrae & Costa, 1999 ; McCrae *et al.*, 2000).

2.3.2.3. *Traits de personnalité et affects (émotion-humeur)*

Des preuves abondantes associent la personnalité à l'émotion par le biais de stratégies de Coping. Alternativement, la personnalité peut être considérée comme une propriété émergente des réponses à l'expérience de l'émotion. Les dispositions permettant de contrôler, d'approcher, de s'évader et d'éviter une expérience émotionnelle sous-jacente à divers traits, dont l'urgence positive et négative, traits émotionnels d'approche et d'évitement, l'alexithymie et l'expressivité émotionnelle. Dans la recherche de Segerstrom et Smith (2019), Ils ont examiné les fondements neurobiologiques de ces dispositions et la nature (par exemple, la stabilité) et l'adaptabilité des traits associés. Les orientations futures importantes pour la recherche dans ce domaine incluent les rôles du développement, de la variabilité intra-individuelle, de la flexibilité et de l'intensité et de la structure de l'expérience émotionnelle.

La composante émotionnelle des conduites, la réactivité émotionnelle notamment, est un élément central dans les études consacrées au tempérament. Compte-tenu des convergences et recoupements entre traits de tempérament et traits de personnalité, quelles sont les relations entre affects (émotions-humeur) et traits de personnalité? Si l'on reprend la définition de McCrae & Costa, « les traits de personnalité sont des dimensions décrivant des différences individuelles dans les tendances à manifester des configurations cohérentes et systématiques de pensées, d'émotions et d'actions » (McCrae & Costa Jr, 1990), les affects (émotions, humeur) sont des éléments constitutifs centraux des traits de personnalité. Dans l'optique d'une meilleure compréhension des traits de personnalité et par suite d'une meilleure interprétation des profils fournis par les inventaires de personnalité, il est utile d'aborder la notion d'humeur (mood) et de style ou de trait affectif. La notion de style affectif proposée par Davidson (1992) rend compte des différences individuelles systématiques dans la réactivité émotionnelle et la régulation des émotions. Les divers paramètres qui constituent les styles affectifs sont : a) le seuil de déclenchement de l'émotion, b) l'amplitude de la

réponse émotionnelle, c) la latence entre le déclenchement de la réponse émotionnelle et l'intensité maximale, d) le délai de retour à l'état initial. Ces divers paramètres sont régulés par des systèmes et circuits neurophysiologiques, ce sont ces circuits qui semblent contrôler, en partie, l'affectivité négative et l'affectivité positive (Davidson, 1998; Davidson, 2000). L'existence et les caractéristiques de ces styles affectifs qui trouvent leur origine dans des bases neurophysiologiques permettent de comprendre la difficulté à distinguer et dissocier ce que Lerner & Keltner (2001) appellent les émotions-traits et les émotions-états. Selon ces auteurs, « les émotions-traits sont des tendances durables à ressentir des émotions particulières, les émotions-états sont l'expérience momentanée d'une émotion ». Cette difficulté à dissocier les émotions-traits et les émotions-états est également soulignée par Gray et Watson (2007) qui proposent un modèle hiérarchique différenciant et intégrant les émotions-état, l'humeur et les traits affectifs tempéramentaux (Affectivité négative, Affectivité positive).

A partir des résultats de Davidson (Davidson, 1998; Davidson & Irwin, 1999) sur les systèmes neurobiologiques de régulation des émotions et la relative stabilité des processus de régulation, on peut mieux comprendre d'une part la relative stabilité des émotions et d'autre part les relations dégagées depuis longtemps par de nombreuses études convergentes entre les traits de personnalité (ou de tempérament) et les émotions.

Si la notion de style ou de trait affectif a un sens, cela suppose une relative stabilité temporelle et une relative cohérence inter-situationnelle des affects. Les études sur la stabilité des affects montrent, en effet, une stabilité temporelle substantielle sur des périodes variant de 6 mois à 3 et 6 ans (Izard, Libero, Putnam, & Haynes, 1993; Rolland & De Fruyt, 2003; Vaidya, Gray, Haig, & Watson, 2002), ainsi qu'une forte cohérence inter-situationnelle (Riemann, Angleitner, Borkenau, & Eid, 1998). A titre d'illustration, Rolland et De Fruyt observent, pour des émotions spécifiques et sur un intervalle de 6 mois, des corrélations de 0.45, 0.63, 0.67 et 0.77 pour la tristesse, la honte, la colère et la peur respectivement. Dans une étude portant sur un échantillon de 600 participants placés dans cinq situations différentes, Riemann *et al.* (1998) obtiennent, pour les mêmes émotions ressenties dans des situations différentes, des corrélations variant de 0.43 à 0.66, ce qui montre une forte cohérence inter-situationnelle des affects.

Les émotions prennent donc la forme de traits affectifs, ce sont des « tendances durables à ressentir des émotions particulières » (Lerner & Keltner, 2001). Ceci renvoie à la définition de « trait de personnalité » proposées par McCrae & Costa (1990) pour qui « les traits de personnalité sont des dimensions décrivant des différences individuelles dans les tendances à manifester des configurations systématiques de pensées, d'émotions et d'actions » (McCrae & Costa, 1990).

Il semble donc intéressant, dans une perspective de compréhension des traits et de leur interprétation, de connaître les associations récurrentes entre traits de personnalité et affects.

Un nombre considérable d'études corrélationnelles a mis en évidence les relations entre émotions et traits de personnalité. (Allik & Realo, 1997; Canli et al., 2001; Izard et al., 1993; Vaidya et al., 2002; D. Watson et al., 1988; D. Watson et al., 1999). De l'ensemble de ces études, on peut retenir l'existence de relations structurelles stables (et attendues) entre névrosisme et émotions négatives et entre extraversion et émotions positives.

Ces relations entre névrosisme et affects négatifs et entre extraversion et affects positifs sont tellement bien établies qu'un ensemble croissant d'auteurs (L. A. Clark, 2000; Tellegen, 1985; D. Watson et al., 1999) considèrent les émotions négatives et les émotions positives comme les éléments centraux du Névroisme et de l'Extraversion respectivement, définissent ces traits de personnalité comme des dispositions à ressentir ces états émotionnels, ou enfin considèrent les émotions comme des éléments centraux dans le développement de la structure de ces traits (Izard *et al.*, 1993).

En complément de ces résultats de type corrélationnel, des études expérimentales montrent que ces traits sont effectivement des prédispositions à ressentir des émotions positives et négatives (Canli et al., 2001; Davidson, 1998; Davidson, 2000; Rusting & Larsen, 1997). A titre d'illustration, Canli *et al.* (2001) mettent en évidence l'existence de très fortes corrélations ($r > .70$) entre les scores sur les dimensions N et E de l'inventaire NEO PI-R et la réactivité de zones cérébrales en réponse à des stimuli (projections de photos) « agréables » ou « désagréables ».

Si les relations entre ces deux dimensions classiques et les affects sont bien établies, qu'en est-il des autres dimensions de personnalité? Après une revue de question sur ce sujet et

une étude intégrant les cinq dimensions du modèle en cinq facteurs (N, E, A, O, C), Yik et Russell (2001) concluent : « L’extraversion et le névrosisme sont les deux dimensions les plus prédictives des affects momentanés. Le modèle en cinq facteurs (FFM) ajoute l’agréabilité, le caractère consciencieux et l’ouverture au modèle extraversion/névrosisme. L’intégration de ces dimensions complémentaires augmente significativement, mais légèrement, le potentiel de prédiction des affects ».

Les émotions positives et négatives ont donc une fonction centrale qui doit donc être prise en compte dans l’interprétation des scores sur les traits d’extraversion et de névrosisme respectivement. En effet, dans la compréhension des systèmes structurés de « cognitions-émotions-actions » que sont les traits, une prise en compte des émotions habituelles permettra de mieux appréhender la dynamique des conduites d’une personne particulière. La connaissance des émotions les plus fréquemment éprouvées par une personne est, de ce point de vue, la clef d’une meilleure compréhension de ses cognitions et de ses actions. Cette centration sur les affects est ordinairement négligée dans l’interprétation de profils de personnalité, or elle est pourtant une source essentielle d’informations. Si les affects sont des éléments centraux des traits de névrosisme et d’extraversion, ce point est essentiel dans l’interprétation de ces dimensions et des hypothèses sur les conduites qui peuvent en résulter.

2.3.2.4. Modèle N, E, O, A, C (Névrosisme, Extraversion, Ouverture, Agréabilité-Altruisme, Caractère Consciencieux) et le questionnaire de BFI (Big-five Inventory).

Dans les travaux de Rolland (Rolland, 2004b) sur la synthèse de la littérature de modèle de cinq facteurs, il nous a bien clarifié quelle est l’origine du modèle de personnalité en cinq facteurs. Ce modèle, qui fait actuellement l’objet d’un large consensus, est une proposition de réponse à une question qui a occupé et divisé la psychologie différentielle depuis 70 années : combien de dimensions faut-il retenir pour décrire la sphère des traits de personnalité en combinant les exigences d’exhaustivité (ne pas oublier ou écarter de dimension importante) et d’économie (retenir le minimum de dimensions)?

Déjà, en 1932, McDougall, théoricien très largement reconnu à cette époque, suggérait que la personnalité pouvait être décrite en cinq facteurs (McDougall, 1932, p. 5). Peu après,

Thurstone publiait les résultats d'une analyse factorielle de données recueillies sur un échantillon de 1.300 sujets à partir d'un inventaire de 60 adjectifs décrivant des traits de personnalité. Il extrayait en effet cinq facteurs mais estimait très surprenant que l'on puisse rendre compte de la totalité de cette liste de soixante adjectifs par seulement cinq facteurs indépendants (Thurstone, 1934). Ainsi donc, il y a environ 70 ans, un modèle décrivant la personnalité en cinq facteurs était proposé par un théoricien de renom et la mise en évidence empirique de la validité de ce modèle publié dans la prestigieuse *Psychological Review*. Contrairement à ce que l'on pense souvent, ce modèle a donc été présenté et validé (en 1932 et 1934) par deux éminents psychologues dans des revues prestigieuses. Par la suite, d'autres auteurs (Fiske, 1949 ; Tupes & Christal, 1961 ; Borgatta, 1964 ; et Norman & Goldberg, 1966) répliqueront ces résultats et les publieront dans d'autres revues de grand renom également telles que le *Journal of Abnormal and Social Psychology* (Fiske, 1949) ou le *Journal of Personality and Social Psychology* (Norman & Goldberg, 1966). Ces études resteront pourtant très largement ignorées. Ce n'est que dans les années 80 que les recherches de Digman (Digman & Takemoto-Chock, 1981) et Goldberg (1980) relanceront l'intérêt pour ce modèle. Un certain nombre d'explications ont été proposées pour tenter d'expliquer les réticences du champ de la psychologie à intégrer ces résultats (Digman, 2002). Si l'on se limite aux raisons internes au champ de la psychologie différentielle elle-même, il faut bien reconnaître que la compétition entre le modèle en 16 dimensions de premier-ordre de R.B. Cattell (1947, 1965) et le modèle en trois dimensions de second-ordre de H.J. Eysenck (1947, 1970), qui a très longtemps mobilisé toute l'attention, avait de quoi perturber les esprits. Comment deux éminents chercheurs visant le 'même' but: *décrire la structure des traits de la sphère de la personnalité*, et utilisant la 'même' méthode (la méthode factorielle) pouvaient-ils, en effet, aboutir à deux solutions si différentes? Il est probable que la présence conjointe de ces deux modèles en apparence si différents a largement contribué à discréditer l'approche factorielle de la personnalité. Le champ de la personnalité s'est pendant très longtemps caractérisé par une cohabitation chaotique de dimensions différentes portant le même nom et des dimensions semblables portant des noms différents. Une méta-analyse récente montre, par exemple, que des construits considérés par leurs initiateurs comme radicalement différents (estime de soi, lieu d'attribution du contrôle, sentiment d'efficacité généralisé, névrosisme) et reposant sur des postulats théoriques également radicalement différents représentent en réalité un construit commun relatif à l'évaluation de soi (Judge *et al.*, 2002).

Dans cette tour de Babel, les travaux de Costa & McCrae (1995), de H. Cattell (1996) et de O'Connor (2002a), montrant que l'ensemble de ces modèles et des questionnaires mis au point pour les évaluer peuvent se résumer au modèle en cinq facteurs, ainsi que les travaux mettant en évidence la généralisabilité inter-culturelle de ce modèle en cinq facteurs (McCrae, 2002; Rolland, 2002) sont donc les bienvenus. Par ailleurs, les travaux établissant la très forte convergence entre les deux tours de Babel que sont l'approche dimensionnelle et l'approche catégorielle (Dyce & O'Connor, 1998; 2001; O'Connor & Dyce, 2001a, 2001b; Ostendorf, 2002) sont également les bienvenus.

Le modèle en cinq facteurs (Big-Five ou Five Factor Model) trouve son origine dans les travaux fondés sur l'approche psycho-lexicale. Dans cette perspective, on postule que « les différences individuelles qui ont la plus forte portée dans les transactions quotidiennes des personnes entre elles finissent finalement par être codées dans leur langage sous la forme de mot. Plus une différence de ce type est importante, plus les personnes la remarqueront et souhaiteront en parler et, en conséquence, inventeront éventuellement un mot pour l'exprimer » (Goldberg, 1981, p. 141-142). Le langage fournit donc une liste de descripteurs permettant de décrire les conduites habituelles d'une personne et de différencier cette personne d'une autre. L'analyse des covariations de descriptions de soi (ou d'autres personnes) réalisées au moyen de ces descripteurs permet de dégager ce que l'on nomme les *traits* de personnalité ainsi que les patterns de covariation entre ces traits, c'est-à-dire la *structure* de la personnalité. Ce sont ce postulat et cette méthode qui ont permis d'extraire de manière relativement constante les cinq dimensions du modèle en cinq facteurs (Rolland, 1996).

Durant la dernière décennie, le modèle de personnalité en cinq dimensions (Big-Five ou FFM) est incontestablement devenu un modèle de référence faisant l'objet d'un vaste ensemble de recherches. Les cinq dimensions de ce modèle ont été extraites avec constance au moyen de divers instruments (O'Connor, 2002), de différentes sources d'évaluation (évaluation de soi ou évaluation d'autrui) (selon McCrae & Costa, 1987; Goldberg, 1990, 1992), indépendamment des procédures factorielles utilisées et au moyen d'analyses confirmatoires notamment (Aluja *et al.*, in press¹, in press²; Goldberg, 1990; O'Connor, 2002a), des modes d'évaluation (Digman & Takemoto-Chock, 1981; McCrae & Costa, 1987), sur des échantillons de sujets d'âges variés (De Fruyt, Mervielde, Hoekstra & Rolland, 2000; De Fruyt, F., Mervielde, I. & Van Leeuwen, K., 2002), des populations psychiatriques (O'Connor, 2002b ; Yang *et al.*, 1999; 2002), dans un très grand nombre de systèmes culturels

très différents (McCrae, 2002; Rolland, 2001, 2002), chez différentes espèces animales (Gosling & John, 1999), à partir de l'approche psycho-lexicale ou au moyen de marqueurs et de questionnaires standardisés.

La validité ainsi que la généralisabilité interculturelle de ce modèle sont donc très solidement établies. Une description de la personnalité en cinq dimensions globales (N, E, O, A, C) est donc une base solide pour évaluer la personnalité.

Les cinq domaines du modèle de personnalité en cinq facteurs sont le Névrosisme, l'Extraversion, l'Ouverture à l'expérience, l'Agréabilité et le caractère Conscientieux. Ces dimensions sont décrites en détail dans les manuels de l'inventaire NEO PI-R (Costa, McCrae & Rolland, 1998) et D5D (Rolland & Mogenet, 1994, 2001). On peut considérer les dimensions de personnalité comme répondant à différentes fonctions adaptatives (Reuchlin, 1999). L'ensemble des résultats acquis à ce jour sur les dimensions de personnalité du modèle en cinq facteurs permettent de les considérer comme des systèmes répondant à des fonctions motivationnelles et adaptatives particulières (MacDonald, 1998; Judge & Ilies, 2002).

❖ Le Névrosisme (vs Stabilité Emotionnelle)

Sur un plan fonctionnel, on peut envisager le névrosisme comme un système motivationnel essentiel, c'est-à-dire comme un système de régulation de l'activation des conduites d'évitement, de retrait et de fuite (Davidson, 1998 ; Gray, 1990 ; Elliott & Thrash 2002 ; Watson *et al.*, 1999). La fonction de ce système est de préserver l'organisme de la douleur et d'autres conséquences indésirables, de lui faire éviter les stimuli aversifs en dirigeant l'attention vers l'environnement pour y détecter les signes de danger (réel ou symbolique) éventuel et adopter les conduites d'évitement de ces stimuli. Ce système a une fonction d'anticipation, il active des conduites de veille et de recherche des menaces éventuelles en provenance de l'environnement et conduit à mettre en œuvre des conduites de sécurité tant que la menace n'a pas disparu. Ce système a pour fonction d'activer une vigilance inquiète. Les affects désagréables (nervosité, peur, anxiété...) associés à cette activité sont des informations qui conduisent l'individu à éviter les objets qui les déclenchent (dangers, menaces...) et à adopter une attitude d'anticipation vigilante (inquiétudes, soucis, anxiété) de ces stimuli connus comme étant aversifs. Ce système d'inhibition des conduites contrôle la sensibilité aux stimuli aversifs et la réaction à ces stimuli (Davidson, 1998, 2000). Si l'on en revient à la définition d'un trait, le névrosisme est donc une structure

neuropsychique ayant la capacité de rendre de nombreux stimuli fonctionnellement équivalents (c'est-à-dire menaçants), de déclencher et de guider des formes équivalentes de comportement adaptatif et expressif (focalisation sur les aspects négatifs de la réalité et expérience d'émotions négatives...).

Des scores très élevés en névrosisme indiquent donc une hypersensibilité, une hyper vigilance et une très forte réactivité aux stimuli aversifs. Ceci se traduit paradoxalement par une forte tendance à percevoir, construire et ressentir la réalité et les événements comme menaçants, problématiques et pénibles (ce qui donne un univers mental de pessimisme et d'insatisfaction : contrariétés, culpabilité, soucis, inquiétudes, embarras, tracas fréquents, ruminations...), et une vision critique de soi, une dévalorisation de soi (tendance à se percevoir soi-même comme incompetent, médiocre et incapable d'affronter ces nombreuses et fréquentes difficultés). En complément de ces tendances cognitives (tendance à produire ce type de cognitions 'négatives' sur la réalité et sur soi), le névrosisme comporte également, et cet aspect est central, une tendance à éprouver fréquemment et intensément une vaste gamme d'émotions négatives (honte, peur, anxiété, colère, tristesse...) [Canli *et al.*, 2001]. Des scores élevés en névrosisme indiquent donc une forte vulnérabilité au stress, c'est-à-dire le sentiment de ne pas être en mesure de faire face aux exigences de la réalité ou d'une autre manière une prédisposition à la détresse psychologique. (Costa & McCrae, 1987 ; Vassend & Skrandal, 1999 ; Watson & Pennebaker, 1989). En résumé, un névrosisme très élevé donne une coloration excessivement alarmiste et pessimiste à la signification personnelle de la situation, aux états mentaux momentanés (cognitions et affects) ainsi qu'aux conduites adaptatives (cognitions, émotions) qui en résultent (voir figure 2). Une hypersensibilité de ce système prévu pour détecter le danger, et le fuir, peut paradoxalement conduire à la création d'un univers de menace permanente et d'émotions désagréables.

Cette dimension, que la perspective différentielle dénomme « Névrosisme » et définit comme un trait de personnalité à forte implantation neurobiologique, est incontournable en psychologie. Les courants de la psychologie plutôt réfractaires à la notion de trait ont, en effet, été amenés à prendre en compte cette tendance. Cette dimension a alors pris le nom d'« Estime de soi », de « Locus d'attribution interne » ou encore de « Sentiment généralisé d'efficacité personnelle ». Il est donc assez rassurant de constater que ces construits générés sur la base de postulats radicalement différents, dans des perspectives radicalement différentes et tenant à revendiquer très clairement cette différence reflètent, en réalité, une même

dimension (Bono & Judge, 2003 ; Judge, Erez, Bono & Thorensen, 2002). Quels que soient les postulats et les systèmes explicatifs, quel que soit le label retenu pour la dénommer, cette dimension générale a toutes les caractéristiques de ce que la perspective différentielle dénomme « trait de personnalité » : stabilité temporelle, insertion neurobiologique, composante héréditaire.

Pour résumer, on peut considérer que la dimension de Névrosisme (Névrosisme vs Stabilité Emotionnelle) est un système de perception de la ‘menace’, réelle ou symbolique, et de réactivité à cette menace. C’est un système de contrôle de la production d’émotions et de cognitions ‘négatives’ ou ‘désagréables’.

Un ensemble réellement considérable de recherches étayent ce type d’interprétation. Signalons ici, à titre d’illustration, les synthèses mettant en évidence des patterns stables de corrélations entre Névrosisme et émotions négatives (Watson, Wiese, Vaidya & Tellegen, 1999 ; Canli *et al.*, 2001 entre autres...), entre Névrosisme et estime de soi (Judge *et al.*, 2002 ; Robins *et al.*, 2001), entre Névrosisme et insatisfaction de la vie professionnelle et de la vie en général (DeNeve & Cooper, 1998 ; Judge, Heller, Mount, 2002 ; Steel & Ones, 2002), et entre Névrosisme et troubles de la personnalité (Dyce & O’Connor, 1998 ; O’Connor, 2002 ; O’Connor & Dyce, 2001a ; 2001b ; Ostendorf, 2002 ; Widiger, Costa & McCrae, 2001).

Pour conclure, il est absolument essentiel de percevoir que des scores faibles sur une échelle de Névrosisme reflètent une faible sensibilité de ce système de perception de la *menace* (aux aspects désagréables de la ‘réalité’) et non pas une sensibilité élevée à la *récompense* (aux aspects agréables de la ‘réalité’). Des scores faibles en Névrosisme ne doivent donc absolument pas être interprétés comme indiquant une tendance à l’optimisme. « L’absence de réactivité aux stimuli aversifs n’est absolument pas assimilable à une forte réactivité aux stimuli positifs. La réactivité aux stimuli positifs est régulée par d’autres circuits, et ces deux fonctions sont indépendantes » (Canli *et al.*, 1998 ; Davidson, 1998, 2000 ; Elliot & Thrash, 2002).

❖ L’*Extraversion* (vs *Introversion*)

Sur un plan fonctionnel, on peut envisager l’*Extraversion* comme un système motivationnel de régulation de l’activation du *comportement d’approche* (Davidson, 1998 ; 2000 ; Elliot & Thrash, 2002 ; Gray, 1990 ; Watson *et al.*, 1999). Ce système d’activation des

conduites oriente l'organisme vers les situations et les expériences 'agréables', c'est-à-dire suivies d'une 'récompense', contrôle la sensibilité aux stimuli 'agréables' et la réaction à ces stimuli. Selon Watson *et al.* (1999), la fonction de ce système est de procurer à l'organisme les ressources (boisson, nourriture, chaleur, abri, coopération des autres, partenaires sexuels, etc.) essentielles à la survie de l'espèce et de la personne. Les états affectifs agréables (plaisir, joie, fierté, etc.) associés à la dimension d'Extraversion ont une fonction motivationnelle. Ils représentent une « récompense » affective, orientent l'action vers ces objets, maintiennent cette orientation vers ces objets et fournissent l'énergie nécessaire pour les atteindre et renouveler l'expérience des affects agréables qu'ils procurent. L'Extraversion est donc sous-tendue par une structure neuropsychique ayant la capacité de rendre de nombreux stimuli fonctionnellement équivalents (stimulants, agréables...), de déclencher et de guider des formes équivalentes de comportement adaptatif et expressif (optimisme, entrain, dynamisme, enthousiasme, assurance, confiance, gaieté, joie, fierté, etc.).

Des scores élevés en Extraversion indiquent donc une hypersensibilité et une forte réactivité aux stimuli agréables qui se traduisent par une forte tendance à percevoir, construire et ressentir la réalité et les événements comme stimulants et agréables. L'univers mental qui en résulte est fait d'entrain, d'enthousiasme, d'énergie, d'optimisme et de gaieté, l'environnement est perçu comme une source de récompenses agréables qu'il faut aller cueillir. En complément de ces tendances cognitives (tendance à produire ce type de cognitions 'positives' sur la réalité et sur soi), l'Extraversion est également une tendance à éprouver fréquemment et intensément une vaste gamme d'émotions 'positives' ou 'agréables' (plaisir, joie, fierté...).

L'Extraversion concerne la tendance à rechercher le contact avec l'environnement (social notamment, mais pas exclusivement), et les stimulations agréables qu'il procure, avec énergie, entrain, enthousiasme et confiance et à vivre ces expériences de manière positive. Une Extraversion très élevée donne une coloration extrêmement positive et optimiste à la signification personnelle de la situation, aux états mentaux momentanés (cognitions et affects) ainsi qu'aux conduites adaptatives (cognitions, émotions, actions) qui en résultent. Une hypersensibilité de ce système prévu pour détecter les 'récompenses' et les rechercher conduit à une recherche active des stimulations et des plaisirs qu'elles procurent. A l'opposé, une faible sensibilité de ce système peut se traduire par « une perte de plaisir pour toutes ou presque toutes les activités » ou par « une absence de réactivité aux stimuli habituellement

agréables », une absence de réactivité aux événements agréables qui sont des caractéristiques de la mélancolie (Watson *et al.*, 1999).

Pour résumer, on peut considérer que la dimension d'Extraversion (Extraversion vs Introversion) est essentiellement un système de régulation de la sensibilité à la 'récompense' et de contrôle de la production d'émotions et de cognitions 'positives' ou 'agréables'. Cette sensibilité à la récompense va conduire les personnes extraverties à rechercher activement les stimulations qui leur procurent les sensations agréables auxquelles elles sont particulièrement sensibles.

Un vaste ensemble de recherches convergentes établit ce type d'interprétation. Signalons ici, à titre d'illustration, les synthèses mettant en évidence des patterns stables de corrélations entre Extraversion et émotions positives (Canli *et al.*, 1998 ; Lucas & Fujita, 2000 ; Watson, Wiese, Vaidya & Tellegen, 1999), entre Extraversion et estime de soi (Judge *et al.*, 2002 ; Robins *et al.*, 2001), et également entre Extraversion et satisfaction de la vie professionnelle et de la vie en général (DeNeve & Cooper, 1998 ; Judge, Heller, Mount, 2002 ; Steel & Ones, 2002). Les extravertis sont donc des personnes qui tendent à être plutôt heureuses et satisfaites de la vie.

Pour cette dimension également, il est essentiel de percevoir que l'Introversion qui se caractérise par une faible sensibilité de ce système de perception et de réaction aux stimuli agréables ne doit pas être interprétée comme une tendance au 'pessimisme'. L'absence de réactivité aux stimuli positifs n'est pas assimilable à une forte réactivité aux stimuli aversifs. La réactivité aux stimuli aversifs est régulée par d'autres circuits et ces deux fonctions sont indépendantes (Canli *et al.*, 1998 ; Davidson, 1998, 2000 ; Elliot & Thrash, 2002).

Si les deux dimensions Névrosisme et Extraversion ont été très largement conceptualisées et étudiées comme des systèmes motivationnels (Watson *et al.*, 1999, par exemple), les trois autres domaines peuvent également être appréhendés dans cette perspective.

❖ L'**Ouverture** à l'expérience

L'**Ouverture** à l'expérience est une dimension indépendante des aptitudes cognitives qui regroupe un ensemble de conduites relatives à la tolérance, l'exploration, voire la

recherche active de la nouveauté. Elle décrit une ouverture cognitive et non cognitive et se manifeste par des intérêts ouverts, larges et variés, une capacité à rechercher et à vivre des expériences nouvelles et inhabituelles. Ce goût pour les expériences nouvelles peut concerner différents domaines et différentes sphères (représentations, croyances, valeurs, actions...) de conduites. Cette dimension d'Ouverture implique une recherche active des expériences nouvelles qui sont appréciées pour elles-mêmes. Des scores élevés en Ouverture peuvent se traduire par une forte curiosité et une imagination active, une sensibilité esthétique, une attention à son propre univers émotionnel et à ses sentiments, une préférence pour la variété et la nouveauté, un goût pour les idées nouvelles et les valeurs non conventionnelles et une indépendance de jugement. Les sujets ouverts sont curieux de tout ce qui provient de l'univers extérieur comme de leur univers intérieur. Cette dimension d'Ouverture décrit un continuum de conduites allant d'un pôle « conformisme-conventionnel » à un pôle « ouverture-curiosité ». Le pôle de conformisme se caractérise par la préférence pour les expériences et les situations connues et familières, une gamme d'intérêts restreints et focalisés, une préférence pour les points de vue (idées, croyances, valeurs, attitudes...) connus et considérés comme fiables parce qu'ayant fait leurs preuves, et par un fort ancrage dans les conduites habituelles. Le pôle « ouverture-curiosité » est caractérisé par le goût pour la nouveauté dans ces mêmes domaines.

Cette dimension d'Ouverture (à l'expérience et à la nouveauté) peut être considérée comme un système de régulation des réactions à la nouveauté. Des scores élevés sur cette dimension renvoient à un intérêt et une préférence pour les expériences et les situations nouvelles ainsi qu'une réaction à ces situations par des tentatives de solutions nouvelles tandis que des scores faibles renvoient à une préférence pour les situations et les expériences connues et à des réactions aux situations nouvelles par le recours aux solutions habituelles et éprouvées.

Les résultats d'une récente synthèse de Barrick et al., (2001), qui réalisent un bilan récent et complet des recherches étudiant les relations entre la dimension d'Ouverture et différents critères, montrent — comme on peut s'y attendre compte-tenu de la définition et des fonctions de cette dimension — une corrélation stable ($r=.33$) entre l'Ouverture à l'expérience et la réussite en apprentissage. Cette dimension est également associée ($r=0.55$) à la réussite scolaire de jeunes enfants (Roskam *et al.*, 2001), et à la créativité (Feist, 1998). Ce type de résultats étaye la validité de cette dimension.

Pour résumer, on peut considérer que la dimension d'Ouverture est une dimension régulant les réactions à la nouveauté, une forte ouverture indiquant un fort attrait pour la nouveauté.

❖ *Le caractère Agréable (Agréabilité vs Antagonisme)*

Le caractère Agréable concerne la nature des relations avec autrui. Cette dimension se différencie de l'Extraversion (une autre dimension comportant une forte composante interpersonnelle) dans la mesure où l'Extraversion concerne plus l'individu lui-même, les stimulations qui lui sont nécessaires et les émotions positives qu'il en retire. L'Agréabilité concerne de manière plus explicite les relations avec autrui et renvoie essentiellement à la tonalité (empathie, bienveillance, chaleur ou cynisme, indifférence, hostilité) des relations à autrui. Cette dimension renvoie au type d'interactions qu'une personne tend à instaurer, sur un continuum allant de la compassion à l'antagonisme. Des scores élevés sur cette dimension décrivent une personne plutôt altruiste, préoccupée du bien-être des autres et prête à les aider spontanément, une personne prévenante et attentionnée qui a une tendance naturelle à faire confiance aux autres, une personne centrée sur les autres et empathique à leur égard, sensible à leurs problèmes, besoins et bien-être. Dans l'équilibre de la satisfaction des besoins respectifs de la personne et d'autrui, une personne ayant un score très élevé sur cette dimension a tendance à accorder autant d'importance (sinon plus) aux besoins d'autrui qu'aux siens propres. Dans les conflits et antagonismes interpersonnels, cette personne aura tendance à se montrer accommodante, à prendre en compte le point de vue et les intérêts d'autrui et à rechercher la conciliation et le consensus, voire même à céder pour éviter le conflit et éviter de blesser autrui. Des scores faibles sur cette dimension décrivent une personne indifférente ou insensible à autrui, accordant plus d'importance à son propre bien-être, ses propres besoins et intérêts qu'à ceux des autres, une personne qui a plutôt tendance à faire passer la satisfaction de ses propres besoins avant ceux d'autrui. Cette personne peut défendre ses intérêts en exprimant de manière directe ses exigences, son désaccord, son hostilité, ses critiques et ses positions antagonistes. Elle préfère la compétition à la coopération, peut se montrer intransigente et dure dans les conflits, elle peut exprimer ses critiques de manière directe sans se préoccuper de leur effet sur autrui, elle a tendance à douter des intentions d'autrui.

On peut aborder cette dimension de personnalité comme une dimension visant la régulation de l'équilibre dans les relations et les échanges interpersonnels, des scores élevés exprimant une préoccupation altruiste du bien-être d'autrui avant le sien propre, et des scores faibles une focalisation sur son propre bien-être et ses propres intérêts plutôt que sur ceux d'autrui. A titre d'illustration de la validité de cette interprétation, on peut relever que cette dimension est associée à la réussite dans le travail en équipe (Barrick, Mount & Judge, 2001) et avec les conduites agressives envers autrui (Shiner, 2000). Elle est également associée à la détresse résultant de situations conflictuelles (Rolland & DeFruyt, 2003) ainsi qu'aux émotions négatives dans les conflits interpersonnels (Moskowitz & Côté 1995 ; Suls, Martin & David, 1998).

Pour résumer, on peut considérer que l'**Agréabilité** (altruisme-antagonisme) est une dimension régulant la tonalité des relations et les échanges avec autrui.

❖ *Le caractère Conscientieux* (Conscientieux vs Impulsivité)

Le *caractère Conscientieux* renvoie à la motivation, l'organisation et la persévérance dans les conduites orientées vers un but. Cette dimension comporte des éléments dynamiques et des éléments de contrôle des conduites. Sur le versant 'dynamique', le caractère Conscientieux renvoie à la fixation de buts et d'objectifs, à l'anticipation, la planification, l'organisation et la mise en œuvre de conduites visant à atteindre les objectifs lointains ou difficiles. Sur le versant 'inhibition-contrôle', le caractère Conscientieux concerne la capacité à différer la satisfaction immédiate des désirs et des besoins, le contrôle de soi nécessaire à cette satisfaction différée, la persévérance dans les efforts nécessaires à l'atteinte d'un objectif lointain malgré les difficultés rencontrées ou les distractions qui peuvent survenir. Ce pôle de contrôle renvoie à la possibilité de privilégier un objectif lointain par rapport à la satisfaction immédiate d'un désir ou d'une impulsion.

Des scores élevés sur cette dimension décrivent une personne qui accepte les contraintes liées à la satisfaction différée des besoins et des désirs, qui a une préférence pour l'action planifiée et organisée et qui en accepte les contraintes. Cette personne a tendance à se fixer des objectifs à long terme et à établir des plans, elle ne se laisse détourner des objectifs qu'elle s'est fixés ni par les obstacles, ni par les difficultés ni par l'ennui. Elle est tenace et persévérante voire obstinée, son implication est durable. Cette personne a besoin d'ordre et de

structure, elle peut être décrite comme exigeante, méthodique, méticuleuse, minutieuse et scrupuleuse.

Des scores faibles décrivent des personnes peu préoccupées d'anticipation, d'organisation et de méthode, qui préfèrent les contextes faiblement structurés, l'action peu planifiée. Ces personnes préfèrent garder la possibilité de décider et de réagir sur l'impulsion du moment, d'improviser sans les contraintes d'un cadre, d'un programme préétabli et rigide ou d'une méthode précise. Elles éprouvent des difficultés et des réticences à accepter les contraintes liées à la satisfaction différée des désirs. Elles ressentent ces contraintes comme une entrave à la satisfaction immédiate des désirs, une entrave à leur liberté. Ces personnes ont une préférence pour la satisfaction immédiate des désirs et envies lorsqu'ils surgissent.

Cette dimension, de type motivationnel, concerne donc la régulation des conduites persévérantes visant à atteindre un but lointain fixé à l'avance et la facilité à accepter les contraintes (organisation, contrôle) liées à cet objectif. Dans la littérature, La conscienciosité, en particulier, doit être étroitement associée au succès scolaire. De plus, l'ouverture à l'expérience était parfois positivement associée aux résultats scolaires, alors que l'extraversion avait parfois une relation négative avec le même critère, bien que les preuves empiriques concernant ces deux dernières dimensions soient quelque peu mitigées (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011).

Les études de validité montrent le très net impact de cette dimension dans un ensemble de domaines : l'efficacité professionnelle (Barrick, Mount, Judge, 2001 ; Judge *et al.*, 1999 ; Salgado, 1999 ; Schmidt & Hunter, 1998), la réussite en apprentissage (Salgado, 1999 ; Schmidt & Hunter, 1998), la réussite scolaire (Shiner, 2000), des conduites actives dans la recherche d'un emploi (Kanfer, Wanberg & Kantrowitz, 2001), l'efficacité dans la recherche d'un emploi (DeFruyt & Mervielde, 1999), les conduites déviantes (Salgado, 2002 ; Shiner, 2000), l'espérance de vie (Friedman *et al.*, 1993), la consommation de tabac et d'alcool (Paunonen & Ashton, 2001). Le caractère consciencieux est également associé à une meilleure estime de soi (Robins *et al.*, 2001), et à la satisfaction de la vie et au bien-être (DeNeve & Cooper ; Judge *et al.*, 1999 ; Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Des notes élevées sur cette dimension peuvent également refléter un besoin excessif, voire dysfonctionnel, d'ordre et d'organisation (Lynam & Widiger, 2001).

Pour résumer, on peut considérer que la dimension de Conscience est une dimension régulant la capacité à inhiber les impulsions et la tendance à différer la satisfaction des besoins en tenant compte des objectifs à long terme et des contraintes.

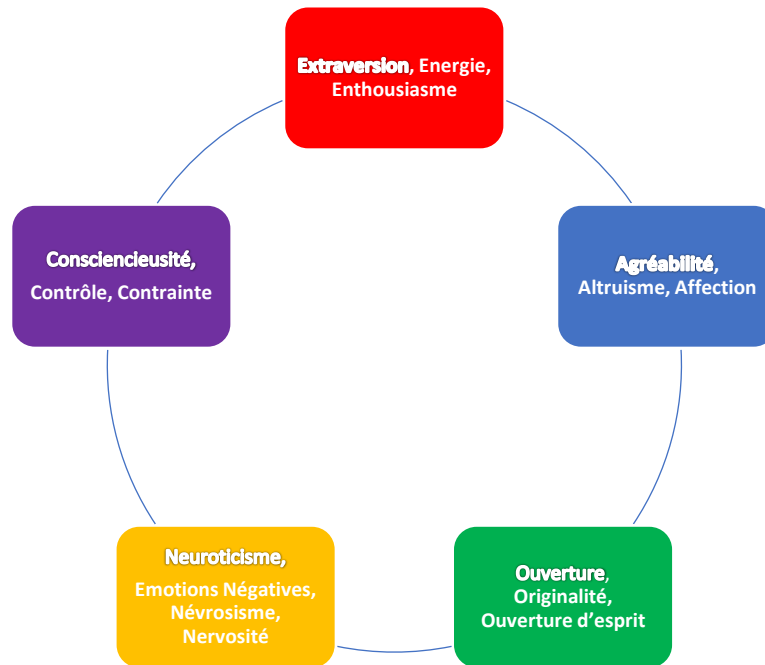


Figure 13. Modèle de personnalité à cinq facteurs

Le modèle des « Big Five » rencontre aujourd'hui un large consensus pour l'évaluation de la personnalité. Le Big Five Inventory (BFI), développé par John et al., (1991), il a été traduit et validé en France (Plaisant, Courtois, Réveillère, Mendelsohn, & John, 2010). L'ensemble des cinq lettres « EACNO » représente l'ordre d'importance des facteurs découlant des analyses factorielles des items du BFI. La version d'origine américaine d'échelle comporte 44 items, dans la version française, elle compte 45 items qui repartent dans les cinq grands facteurs suivants : Le BFI a pour objectif d'offrir aux chercheurs et aux cliniciens un moyen efficace, sûr et valide de mesure des différences individuelles des cinq grandes dimensions de la personnalité. Il se caractérise par sa brièveté, son temps de passation très court (inférieur à dix minutes), sa facilité de compréhension, de passation et de cotation. Il peut être aussi bien utilisé en auto questionnaire qu'en hétéro-évaluation. Le BFI-Fr, comme les autres BFI, est un auto-questionnaire. Il est demandé au sujet de se positionner sur une échelle de Likert en cinq points du type : « désapprouve fortement » à « approuve fortement ».

2.3.2.5. *La Personnalité et les émotions*

Un exemple dans les travaux de Wranik (2014) a bien illustré le phénomène de la personnalité et les émotions : Georges et Céline ont obtenu tous les deux une note de 3/6 à leur dernier examen en marketing (une note insuffisante). Quand il prend connaissance de ce résultat, Georges est visiblement bouleversé. Il se rend d'abord dans les toilettes afin de se reprendre et se dirige ensuite vers le bureau du professeur, intéressé de savoir s'il n'y a pas une erreur de correction et espérant trouver un moyen de changer cette note. Céline pour sa part décide de se concentrer sur les autres notes qu'elle a obtenues et découvre avec plaisir qu'elle a passé tous les autres examens auxquels elle s'était présentée. Elle appelle alors sa meilleure amie et lui propose d'aller boire un verre pour marquer la fin du semestre.

Cet exemple illustre un phénomène bien connu : face à un même événement, les gens réagissent de manière différente. De plus, si nous observons les comportements de Georges et de Céline sur la durée du semestre et que nous voyons ce premier fréquemment anxieux et la seconde souvent joyeuse, nous en déduirons que nous connaissons un peu de leur personnalité.

Qu'est que la personnalité ? Dans le langage courant, ce concept fait référence au charisme ou à l'habileté à susciter des réactions positives chez autrui. Ainsi, nous disons d'un individu qu'il a ou non de la personnalité. Une autre définition plus précise, et d'ailleurs plus pertinente pour la psychologie, décrit le terme de personnalité comme reflétant les caractéristiques les plus marquées ou les plus dominantes d'une personne. Dans ce sens, nous pourrions dire que « Céline est une personne gaie » et que « Georges est une personne anxieuse ». Ces traits, qui décrivent le vécu émotionnel des individus, sont basés sur des postulats implicites concernant la personnalité.

En psychologie, on étudie le concept de personnalité pour pouvoir comparer les individus les uns aux autres. Pour cela, il est nécessaire de vérifier ces postulats implicites avec des tests scientifiques et des observations. Par exemple, un premier postulat est qu'il existe des différences individuelles. Si nous disons « Georges est une personne anxieuse », nous supposons qu'il est plus anxieux que la majorité des gens. Cela implique également que nous avons une certaine idée quant à l'intensité moyenne et la fréquence auxquelles nous éprouvons généralement de l'anxiété. On peut alors situer la personne observée sur une échelle. Deuxièmement, nous supposons une certaine stabilité dans ces comportements :

Georges était déjà anxieux durant l'enfance et se comportera plus fréquemment sur un mode anxieux face aux situations futures. Si nous pensons que les caractéristiques de la personnalité sont vraiment stables, nous conviendrons alors que nous ne pouvons pas grand-chose pour améliorer l'anxiété de Georges. Par contre, si notre concept de personnalité permet une certaine flexibilité, nous pouvons supposer que l'anxiété de Georges peut varier en fonction des contextes et/ou se modifier selon son parcours de vie. Troisièmement, nous supposons que derrière le comportement observé se trouve une organisation cohérente, qui permet d'expliquer l'origine et le fonctionnement de ces traits de personnalité. Ainsi par exemple, nous pouvons émettre l'hypothèse que Georges est anxieux parce qu'il a grandi auprès d'un père lui-même anxieux ou parce qu'il présente certains déficits biologiques ou biais cognitifs. Tous ces postulats que nous avons au sujet de la personnalité influencent la manière dont nous interagissons avec Georges, et si et comment il pourra apprendre à gérer son anxiété.

Qu'est-ce que les émotions? L'affect, souvent utilisé comme un terme général qui inclut l'émotion et l'humeur, fait référence plus particulièrement soit à un sentiment qui implique l'agréabilité ou la désagréabilité au sens large des termes (Frijda & Mesquita, 1994), à un trait de personnalité (Diener, Smith, et Fujita, 1995 ; Watson, Clark et Tellegen, 1988) ou à une attitude (K. Scherer, Lewis, & Granic, 2000). L'humeur fait plutôt référence à un état affectif diffus, faible en intensité, relativement de longue durée, sans cause particulière (Ekman, 1999; Forgas, 1991; Frijda & Mesquita, 1994). Finalement, l'émotion est souvent définie comme un épisode dans le temps qui implique un changement visible dans le fonctionnement de l'individu déclenché par un événement précis, qui peut être externe (tels que les comportements d'autrui, un changement dans le courant des choses ou lors de la rencontre avec de nouveaux stimuli) ou interne (tels que les pensées, souvenirs ou sensations) (Ekman, 1992 ; Scherer, 1993). La majorité des théories contemporaines dans le domaine des émotions postulent qu'une définition multi-componentielle de l'émotion inclut des processus cognitifs, une activation physiologique, l'expression motrice, le sentiment subjectif ainsi que les tendances à l'action (Frijda, 1994 ; Izard, 1991 ; Scherer, 2000).

La psychologie de la personnalité serait une *science* relativement récente, pourtant elle a été pratiquée dès que les hommes et les femmes se sont interrogés sur la nature humaine. Dans son essence, comprendre ce qu'est la personnalité revient à se poser la question « Qui suis-je? » ainsi qu'à donner sens aux motivations, réactions et comportements d'autrui. Comment réagiront des personnes différentes face à une même situation? Comment dois-je

agir face à elles? En qui puis-je avoir confiance? Qui dois-je craindre? Dans les sociétés occidentales, la volonté de comprendre la nature humaine est née chez des philosophes tels qu'Hippocrate, Aristote et Descartes. Chacun d'entre eux créa sa propre construction théorique pour rendre compte de la personnalité. Plus récemment, les psychologues se sont eux aussi attelés à comprendre et à décrire la personnalité et les différences individuelles. Ils avaient pour objectif de déterminer les origines de ces différences et de prédire les comportements de la personne. Fondamentalement, la psychologie de la personnalité a une vision holistique de l'individu et elle a pour but de comprendre la grande variabilité des individus, hormis le champ de la pathologie (McAdams, 1997).

La recherche empirique dans le champ de la personnalité tente de répondre à d'innombrables questions. Elle rassemble par conséquent des éclairages issus de la psychologie développementale, sociale, cognitive et biologique. Elle se fonde historiquement sur quatre courants principaux : psychanalytique, typologique, behavioriste et humaniste (pour plus d'informations sur l'histoire de la recherche en psychologie de la personnalité, voir McAdams, 1997 ; pour une revue des courants prédominants de la personnalité, voir (Pervin & John, 1999). Dernièrement, ces paradigmes ont été revus et étendus ; de nouveaux ont vu le jour, tels que les nouvelles théories biologique, évolutionnaire et sociocognitive (Funder, 2006). L'objectif de chacun de ces modèles est de fournir un cadre théorique qui puisse rendre compte des patterns caractéristiques de la pensée, des émotions et du comportement, ainsi que des mécanismes psychophysiologiques et neurologiques qui se cachent derrière ces patterns. Bien que la discussion détaillée de ces modèles ne fasse pas l'objet de ce chapitre, il est à relever que les descriptions et explications qu'ils nous fournissent sur la personnalité sont parfois complémentaires, mais parfois également totalement en opposition. Nous nous focaliserons principalement sur deux modèles : 1) l'approche typologique, qui est probablement celle qui est la plus fréquemment utilisée dans la recherche empirique ; 2) et l'approche socio-cognitive qui est particulièrement utile pour l'examen des différences individuelles dans les évaluations cognitives et les processus dynamiques liés à l'affect.

Par souci d'ordonner les choses du réel, la plupart des jeunes sciences s'attachent à les classer et à les nommer. Cette démarche de catégorisation a également eu lieu en psychologie. La première qui s'est intéressée en ce sens à la personnalité est l'approche typologique. Les psychologues travaillant à ce niveau d'analyse ont eu pour but de nommer, mesurer et différencier les types de personnalité afin de décrire et comparer leurs caractéristiques psychologiques, et leur donner du sens (Angleitner, Ostendorf, & John, 1990).

L'utilisation de termes décrivant un trait de caractère ou des aspects de la personnalité est très répandue dans nos conversations courantes ; le vocabulaire relatif à la description de la personnalité est d'ailleurs très riche. Ainsi, de manière peu surprenante, beaucoup de théories typologiques se sont-elles basées sur le langage pour fonder leur système de classification. Un examen détaillé des descripteurs de la personnalité et le recours à des techniques statistiques de classification (telles que l'analyse factorielle), ainsi que la recherche empirique ont abouti à divers systèmes de classification. Chaque modèle a en effet identifié les traits de personnalité qui englobent le plus adéquatement possible les différences du comportement humain et propose une structure de la personnalité particulière pour en rendre compte. Deux des plus importants sont le modèle en trois facteurs d'Eysenck (Eysenck, 1990, 1992) et celui en cinq facteurs de Costa et McCrae (Costa et McCrae, 1992, 1997)

Les traits associés aux trois dimensions d'Eysenck	Névrosisme	Anxieux, dépressif, coupable, mauvaise estime de soi, tendu, irrationnel, timide, lunatique, émotionnel.
	Extraversion	Sociable, vif, actif, assertif, recherche de sensations, optimiste, dominant, facile, bavard.
	Psychoticisme	Agressif, froid, égocentrique, impersonnel, impulsif, antisocial, créatif, changeant.
Les traits associés aux cinq dimensions de Costa et McCrae	Extraversion	Chaleur, grégarité, assertivité, activité, recherche de sensations, émotions positives
	Conscience	Compétence, ordre, sens du devoir, recherche de réussite, autodiscipline, délibération
	Ouverture	aux rêveries, à l'esthétique, aux sentiments, aux actions, aux idées, aux valeurs
	Agréabilité	Confiance, droiture, altruisme, compliance, modestie, sensibilité
	Névrosisme	Anxiété, colère-hostilité, dépression, timidité sociale, impulsivité, vulnérabilité

Figure 14. Traits de personnalité associés avec deux inventaires de personnalité (Costa et McCrae, 1992, 1997)

Les émotions et les phénomènes affectifs jouent un rôle important dans le comportement humain et les interactions sociales. C'est pourquoi il n'est pas étonnant que la plupart des traits de personnalité mis en évidence par ces modèles soient reliés de près ou de loin à l'affect, et aux émotions en particulier. Mais que signifie au juste avoir un score élevé à l'échelle d'anxiété ou de la colère? L'individu qui présente un tel score éprouve probablement plus fréquemment et/ou plus intensément des sentiments d'anxiété que l'individu ayant un score bas à cette même échelle. Toutefois, un score élevé à l'échelle d'anxiété ne veut pas dire que l'individu n'est pas parfois calme et détendu, joyeux ou en colère. Ainsi, il est important de distinguer 1) un trait stable qui décrit comment les individus sont généralement, 2) d'un état transitoire qui décrit comment l'individu se sent à un moment particulier (Davitz, 1969). Cette distinction « trait » (comprendre pourquoi Georges est une personne anxieuse) *versus* « état » (comprendre pourquoi Georges est anxieux/inquiet à un moment spécifique) joue un rôle important dans les sciences affectives, malgré le fait que les frontières entre les traits liés aux affects et les états affectifs soient floues et complexes (par exemple, Chaplin, John, et Goldberg, 1988 ; Endler et Mangusson, 1976 ; Spielberger, 1972). Différencier les traits affectifs des états affectifs est en effet un enjeu important lorsqu'il s'agit de mesurer la personnalité.

Deux méthodes d'investigation se distinguent lorsqu'il s'agit de mesurer les traits de personnalité dans le domaine de l'affect. La plus répandue consiste à demander aux individus de faire eux-mêmes la synthèse de leurs états affectifs, en répondant à une question du type « je suis souvent en colère » ou « je suis anxieux/inquiet dans la majorité des situations ». Cette méthode est celle utilisée par la majorité des questionnaires/inventaires de personnalité (le questionnaire de personnalité révisé de Eysenck (EPQ-R) ; Eysenck, 1990, 1992 ; l'inventaire de personnalité révisé de Costa et McCrae (NEO-PI-R) ; Costa et McCrae, 1992). L'avantage de ce type de méthode réside dans la facilité à collecter des données, à comparer les réponses ainsi récoltées et à procéder à des analyses statistiques. Toutefois, les individus ne sont pas toujours très conscients de leurs états affectifs et comportements ou encore émettent des réserves à en rendre compte. Par exemple, une personne anxieuse peut ne pas réaliser qu'elle éprouve plus fréquemment de l'anxiété que la moyenne des gens ; une autre ressent peut-être fréquemment de l'hostilité envers son entourage, ce qu'elle n'admettra pas forcément.

La seconde approche, moins courante, consiste à questionner les gens par rapport à leurs états affectifs à de multiples reprises sur une période d'une ou deux semaines. Dans cette

approche, la synthèse des états affectifs se base sur les observations ainsi récoltées. Chaque individu peut être alors comparé en fonction de son score relativement à la moyenne du groupe (Eid, 2001). En d'autres termes, il est présumé que si une personne rapporte un état affectif particulier – tel l'irritation – 12 fois sur 20, et que la moyenne du groupe se situe à 7 fois sur 20, elle est alors considérée comme haute sur le trait de l'irritabilité, en comparaison à une personne qui ne rapporte de l'irritation que 3 fois sur 20. Bien que cette méthode de mesure permette des résultats plus précis que celle précédemment décrite, elle présente le désavantage d'être onéreuse et coûteuse en temps. Toutefois, les avancées de la technologie (ordinateurs et téléphones portables notamment) et la sophistication des modèles statistiques et des logiciels informatiques rendront très probablement cette approche plus accessible et donc plus répandue.

Les chercheurs issus de la tradition typologique qui tendent à comprendre les différences individuelles liées à l'affect mesurent généralement un trait affectif particulier – tel que l'irritabilité – et le corrélient avec des états affectifs dans un contexte spécifique (par exemple, à quel point l'individu était-il en colère lors d'une expérimentation sur un jeu informatique) ou d'autres variables (par exemple, le bien-être, la perception de la santé, la satisfaction au travail, etc.). Un des résultats le plus souvent rapporté avec ce type de recherche est que les individus qui ont un score élevé sur la dimension Extraversion rapportent plus d'émotions positives, alors que ceux qui obtiennent un score élevé sur la dimension Neuroticisme tendent à rapporter plus d'anxiété et d'émotions négatives (Costa et McCrae, 1980, 1992). Un tel résultat n'est pas surprenant si l'on considère les traits associés à ces deux dimensions (voir le tableau 12.1). L'approche typologique a été très influente dans la compréhension des différences individuelles par rapport aux types d'humeurs et d'émotions rapportées, mais également relativement à l'intensité, à la fréquence et à la durée des états affectifs (Schimmack *et al.*, 2000), à l'affectivité dans le domaine de la santé (Wiebe et Smith, 1997) et à la psychologie du travail (Barrick et Mount, 1993). Cependant, elle se limite souvent à décrire ces différences et n'offre que peu d'informations quant à leurs origines et à leurs relations avec le comportement (Mischel, 1968 ; Wiggins, 1997).

Au sein de l'approche sociocognitive, les psychologues tentent de prédire les comportements en tenant compte des cognitions, des émotions et des buts d'une personne. L'objectif est de déterminer comment des variables individuelles, telles que les attentes, les croyances, les valeurs, les buts, les compétences ainsi que les stratégies de régulation, diffèrent entre les individus. De plus, on s'intéresse à la manière dont ces différences jouent

un rôle dans la perception et l'interprétation de l'environnement. Chaque individu a une organisation propre de motivations, buts, émotions, valeurs, etc., qui est relativement stable et distinctive. Ainsi, lorsque deux personnes sont confrontées à une même situation, leurs différences de buts ou motivations vont influencer la manière dont elles perçoivent et interprètent cette situation (Mischel & Shoda, 1995, 1998; Salinas, 2018). En outre, la même personne, face à deux situations, même similaires, peut les saisir de manière très différente, en fonction de ses buts du moment. L'idée est que chaque individu a des patterns *si... alors...* relativement permanents et distincts qui sont mis en jeu par des événements spécifiques ou dans des circonstances particulières. En d'autres termes, bien que la structure de la personnalité soit stable, différentes unités sont « activées » selon les spécificités des situations rencontrées (Stemmler, 1997).

Si nous reprenons la situation décrite en amont, imaginons que l'objectif le plus important pour Georges est de mener une carrière remplie de succès et que sa croyance est que s'il ne réussit pas tous ses examens parfaitement bien, alors il ne trouvera pas de travail intéressant après ses études. Dans cette optique, Georges va certainement interpréter ces mauvais résultats académiques comme très importants et pertinents pour son bien-être. L'évaluation d'une situation d'après son importance et sa pertinence par rapport aux objectifs de l'individu est souvent considérée comme le critère le plus important dans la genèse des émotions (Ellsworth et Scherer, 2003). En ce sens, Georges va probablement éprouver des réactions émotionnelles plus fortes dans le contexte universitaire que d'autres étudiants qui accordent moins d'importance à leurs performances académiques relativement à leur carrière future. Ainsi, ceux qui connaissent Georges uniquement dans le contexte universitaire vont le percevoir comme une personne anxieuse. On peut supposer que dans d'autres contextes, tels que le sport et les sorties entre amis, Georges soit un coéquipier amusant et enjoué, une personne très relax dans les soirées. En effet, si Georges ne fait du sport que dans une optique de contacts sociaux et de bien-être, et qu'il n'a pas l'ambition d'être la personne la plus populaire dans ses sorties, il ne considérera pas les difficultés survenant dans ces deux contextes comme très importantes. On peut donc s'attendre à ce qu'il n'y éprouve pas autant d'émotions intenses que dans le contexte universitaire. Contrairement à l'approche typologique décrite plus haut, le modèle sociocognitif permet de rendre compte des comportements stables – mais très différents – de Georges dans des contextes distincts et d'éclairer quelque peu ces comportements apparemment contradictoires.

Si on met en lien le modèle sociocognitif de la personnalité et la théorie de l'*appraisal* des émotions (par exemple, Scherer, 2001), il est possible de prédire quelles variables de personnalité influencent systématiquement des dimensions de l'*appraisal* dans des conditions particulières. Par exemple, la peur et l'anxiété ont été associées à une évaluation cognitive qui inclut les dimensions d'*appraisal* suivantes : un haut niveau de pertinence par rapport aux buts, d'urgence et d'incertitude, ainsi qu'un bas niveau de contrôle et de puissance (par exemple, Roseman, 2001 ; Scherer, 2001). Imaginez une personne qui croit qu'elle remplit une fonction cruciale dans son entreprise – un environnement qui est par ailleurs chargé d'incertitude (Schabracq, Cooper, Travers et van Maanen, 2001). On peut s'attendre à ce que cette personne considère que beaucoup d'événements survenant au travail sont extrêmement importants, puisque très pertinents par rapport à ses objectifs et relativement urgents. Si ces évaluations sont couplées à une faible estime de soi et un lieu de contrôle externe (« external locus of control » ; la personne pense que des agents extérieurs sont responsables des événements), cette personne évaluera sa marge de manœuvre et de pouvoir dans la gestion de la situation comme relativement faible. Par conséquent, on peut s'attendre à ce qu'elle éprouve plus fréquemment de la peur et de l'anxiété dans le contexte professionnel que ces collègues qui sont plus réalistes par rapport aux priorités et au degré d'urgence, et qui ont une haute estime d'eux-mêmes et « un locus de contrôle interne ». Ainsi, la personnalité et les différences individuelles n'influencent pas directement les émotions, mais bien l'évaluation qui est faite de l'événement. Cette évaluation influence à son tour les émotions. Le tableau de (Scherer, 2001) fournit des exemples de variables de personnalité qui peuvent influencer certaines dimensions de l'*appraisal* dans le modèle de Scherer.

Les variables reportées dans le tableau suivant (Scherer, Schorr, & Johstone., 2001) représentent une sélection de différences individuelles qui agissent sur des dimensions spécifiques de l'*appraisal* ; elles sont basées sur des recherches antérieures (pour une description plus détaillée des prédictions théoriques de ce modèle, voir van Reekum et Scherer, 1997). Certaines de ces variables sont des traits de personnalité issus du modèle des « cinq facteurs » (tels que « ouverture à l'expérience » ; voir Costa et McCrae, 1992) ; d'autres sont des traits de personnalité socio-cognitifs qui rendent compte de variables de personnalité plus larges (confiance en soi, estime de soi, optimisme) ; d'autres encore agissent sur des processus cognitifs de plus bas niveau (inhibition, vitesse de traitement de l'information). L'idée est que certaines différences de personnalité influencent ces dimensions de manière relativement stable et permettent d'expliquer pourquoi certaines personnes

rapportent plus souvent certaines catégories d'émotions que d'autres dans des circonstances particulières. La section suivante va rendre compte de ce modèle plus en détail.

	Dimensions d' <i>appraisal</i>	Variables
1.	Détection de la pertinence Nouveauté Valence Pertinence buts/besoins	Vitesse d'habituation, inhibition, vitesse de traitement de l'information Affectivité négative ; affectivité positive (PANAS, Watson, Clark et Tellegen, 1988) Motivation (e.g., motivation d'accomplissement, motivation d'affiliation, McClelland, 1985 ; Murray, 1938)
2.	Implication buts/besoins Causalité Certitude Attentes Opportunité Urgence	Style d'attribution (Peterson <i>et al.</i> , 1982 ; Seligman, 1986) Optimisme-pessimisme (LOT-R, Scheier et Carver, 1985) Ouvert/traditionnel (Costa et McCrae, 1992) Perfectionnisme Réalisme
3.	Potentiel de maîtrise Contrôle Puissance Ajustement	Lieu de contrôle (Rotter, 1966) ; Illusion of control Estime de soi (Rosenberg, 1965), auto-efficacité (Bandura, 1997) Ouverture (Costa et McCrae, 1992) ; flexibilité
4.	Compatibilité avec les standards a) Standards internes b) Standards externes	Valeurs personnelles (Schwartz, 1992) Valeurs culturelles (Hofstede, 2001)

Figure 15. Relations possibles entre les dimensions d'appraisal (Scherer, 2001) et des variables de personnalité

❖ La détection de la pertinence (relevance detection)

Les émotions apparaissent généralement quand une personne évalue une situation comme importante et pertinente pour son bien-être. Les différences individuelles dans les buts et la motivation devraient par conséquent déterminer quelles situations une personne va juger comme pertinentes plutôt que d'autres.

Données expérimentales : Smith et Pope (1992) ont sélectionné des individus qui présentaient des scores élevés sur les dimensions « motivation d'accomplissement » (*achievement-motivation* ; motivation à réussir, à être performant dans les activités jugées importantes, par exemple le travail, les études) et « motivation d'affiliation » (*affiliation-motivation* ; motivation à avoir de bonnes relations avec autrui). Ils ont ensuite mesuré leurs évaluations cognitives et les émotions occasionnées par des tâches expérimentales. Comme attendu, les résultats indiquaient que les individus avec un score élevé sur la dimension « motivation d'accomplissement » évaluaient les situations liées à l'accomplissement plus motivantes que les individus avec un score bas sur cette même dimension. Toutefois, les individus avec un score élevé sur la dimension « motivation d'affiliation » n'ont pas évalué les tâches d'affiliation comme plus pertinentes que les individus avec un score bas. Griner et Smith (2000) ont alors étudié cette variable à l'aide d'une autre méthode. Plus particulièrement, les participants étaient sélectionnés en fonction de leurs scores extrêmes sur la dimension « motivation d'affiliation ». Puis, il leur était demandé d'enseigner un programme informatique à un étudiant particulièrement incapable et démotivé – en fait un des expérimentateurs. Comme escompté, les individus avec une motivation d'affiliation élevée ont évalué l'aspect interpersonnel de la situation comme particulièrement pertinent et important avant d'effectuer la tâche, comparativement aux participants avec une motivation d'affiliation basse.

Implication : ces deux études suggèrent que les motivations d'accomplissement et d'affiliation sont deux variables qui aident à expliquer les différences observées entre individus par rapport à l'importance et à la pertinence de situations spécifiques. Si nous reprenons l'exemple du début de ce chapitre, nous pouvons dire que Georges a certainement une motivation d'accomplissement plus élevée que Céline, ce qui veut dire qu'il a évalué son échec dans une situation de performance de manière beaucoup plus importante que cette dernière, et ainsi éprouvé une réaction émotionnelle plus intense.

❖ Évaluation de l'implication (implication assessment)

Une fois que l'importance et la pertinence d'un événement ont été établies, l'individu doit en évaluer l'implication et déterminer la meilleure manière de procéder face à cet événement. Parmi ces évaluations, il est notamment important de déterminer qui ou quoi en a été la cause.

❖ Attribution causale (causal attribution) : Données expérimentales

Les théoriciens de l'*appraisal* s'accordent généralement pour dire que la colère est liée à une évaluation élevée sur les dimensions suivantes : la pertinence par rapport aux buts, l'*obstruction* par rapport à ce but important et l'attribution externe et/ou le blâme (par exemple, Fridja, Kuipers et ter Schure, 1989 ; Roseman, 2001 ; Scherer, 2001 ; Smith et Ellsworth, 1985 ; Smith et Lazarus, 1993). D'après cette définition de la colère, les individus qui pensent systématiquement que les événements négatifs sont dus à des agents externes peuvent éprouver plus de colère. Afin de mettre cette hypothèse à l'épreuve, les individus ont été sélectionnés en fonction de leur score élevé sur une variable de personnalité spécifique, le style d'attribution (Peterson *et al.*, 1982 ; Seligman, 1986). Cette variable différencie les individus qui attribuent généralement les événements négatifs à des agents externes de ceux qui les attribuent généralement à des agents internes. Ces deux types de participants ont ensuite pris part par couple à une tâche de performance. Cette tâche leur était présentée comme un test d'intelligence, mais était en réalité impossible à résoudre. Il était attendu que les individus qui attribuent généralement les situations négatives à des causes externes (les externes) blâmeraient plus fréquemment leur partenaire pour leur échec à la tâche et ainsi rapporterait plus de colère, relativement à ceux qui attribuent généralement les situations négatives à des causes internes (les internes). Cette hypothèse a été partiellement confirmée. En effet, les externes ont plus volontiers blâmé leur partenaire pour cet échec que les internes, mais ils ne rapportaient pas plus de colère que ces derniers. Une analyse plus précise des évaluations a toutefois mis en évidence que la colère reportée par les Internes était en premier dirigée contre eux-mêmes, alors que celle rapportée par les externes était souvent dirigée vers le partenaire. Ainsi, la fréquence de la colère était similaire entre externes et internes ; cependant, l'objet de la colère éprouvée par ces deux groupes était différent (Wranik, 2005).

Cette recherche suggère que les différences individuelles liées au style d'attribution influencent de manière systématique l'évaluation causale, et, par là, les émotions ressenties et les conséquences qui s'ensuivent. En effet, ressentir de la colère envers autrui ou envers soi-

même amène à différentes stratégies de régulation et a des répercussions sur les interactions sociales. Blâmer un partenaire peut engendrer des comportements agressifs vis-à-vis de lui ou un refus de collaborer plus avant. Quant au fait de se blâmer pour avoir échoué, cela peut amener des sentiments d'impuissance ou, au contraire, une forte motivation à faire mieux la prochaine fois. Ainsi, Georges n'a peut-être pas pu envisager qu'il a échoué à un examen qu'il avait par ailleurs préparé, et a par conséquent attribué son échec à un agent extérieur. Sa démarche auprès de l'assistant en est peut-être le reflet. Céline semble par contre avoir accepté sa mauvaise note. Elle a peut-être travaillé plus dur pour d'autres matières et s'est attendue à ne pas obtenir un excellent résultat à cet examen. Une autre explication peut résider dans le fait qu'elle n'apprécie pas cette matière et ne s'est pas souciée de bien réussir l'examen. D'autres explications sont encore possibles. Dans tous les cas, elle a accepté cet échec comme étant dû à elle-même, et non comme une erreur d'appréciation de la part du professeur. Globalement, s'il s'avère que Georges recherche toujours une cause extérieure pour ces échecs alors que Céline s'en attribue la cause, on peut alors supposer que ces différences sont dues à une variable de personnalité, telle que le style d'attribution.

❖ Potentiel de maîtrise (coping)

Une fois que les individus ont évalué la situation comme pertinente et qu'ils ont déterminé son implication et ses causes, ils évaluent leur propre potentiel de maîtrise. Cette évaluation permet de distinguer différents types d'expériences et de réactions émotionnelles. En particulier, les individus évaluent la situation en ces termes :

- contrôle : ai-je un contrôle suffisant pour pouvoir agir dans cette situation?
- puissance : ai-je suffisamment de pouvoir pour traduire mes stratégies en actions?
- ajustement : puis-je m'adapter aux conséquences de cette situation?

Les différences individuelles relatives aux checks de puissance et de contrôle sont parmi les plus étudiées dans le domaine des sciences affectives, et notamment dans la littérature sur le stress et le coping (voir chapitre 9 de cet ouvrage). En bref, la plupart des recherches ont montré qu'il y a des individus plus enclins à croire en leur capacité et à montrer des comportements proactifs plus que d'autres. Ces individus ont plus de confiance en leur capacité à trouver une solution (Bandura, 1997) et/ou ont une estime de soi suffisamment élevée (Rosenberg, 1965) pour faire face à la situation et chercher des solutions. Par cette approche proactive et orientée vers la recherche de solution, ces individus ont une vue souvent plus optimiste du futur. De plus, ils tendent à ressentir plus d'émotions positives,

moins de stress et sont moins sujets à la dépression. À l'inverse, les individus qui n'ont pas le sentiment de pouvoir contrôler les situations mais pensent qu'ils n'ont qu'à se soumettre aux événements, ressentent plus fréquemment de l'impuissance, du désespoir et présentent plus souvent une symptomatologie dépressive (Judge et Bono, 2001).

Dans notre exemple introductif, Céline et Georges croient tous les deux en leur capacité à gérer cet échec. Georges a suffisamment d'estime de lui-même pour tester son contrôle et sa puissance dans cette situation. Il prend donc la décision d'aller parler avec le professeur dans l'idée d'œuvrer activement pour modifier sa note. Céline ne pense pas qu'elle puisse la changer, et accepte que la notation de cet examen échappe à son contrôle. Cependant, elle s'adapte aux conséquences et ne se laisse pas ébranler par ce mauvais résultat.

❖ Compatibilité avec les standards (normative significance)

Enfin, la plupart des individus évaluent également l'implication d'une situation relativement à leurs propres normes et valeurs. Pour certains individus, il importe surtout de se conformer à leurs propres normes et standards internes, alors que pour d'autres il est plus important d'agir en fonction de standards externes et de recevoir l'approbation d'autrui. Ces différences individuelles sont en partie dues à des normes culturelles, mais d'autres variables peuvent également jouer un rôle.

Dans les cultures collectivistes, l'intégration de l'individu dans le groupe est un élément essentiel et les pressions sociales y sont très efficaces pour maintenir un certain conformisme. Des études ont montré que les individus issus de ces cultures ressentent fréquemment de la honte lorsqu'ils n'agissent pas en fonction des normes attendues. Dans des pays plus individualistes, les individus ressentent quant à eux plus de culpabilité s'ils ne vivent pas selon leurs propres standards (Hofstede, 2001 ; Mesquita et Walker, 2003). D'autres variables de personnalité sont également importantes pour expliquer des biais d'évaluation relativement à ce critère d'évaluation (*check*). Par exemple, les perfectionnistes perçoivent plus souvent leurs standards internes comme non atteints (Hawley, Zuroff et Blatt, 2006), alors que les sociopathes peuvent ne ressentir aucun scrupule, quels que soient leurs actes (Klass, 1980).

La forte réaction émotionnelle de Georges face à son échec pourrait provenir de ses standards internes (« je dois être le meilleur dans chaque matière ») ou externes (« mes

parents attendent de moi que je sois un excellent élève ») élevés. Céline quant à elle pourrait avoir des standards internes (« tout le monde a des mauvais jours ») ou externes (« mes parents et mes amis m'apprécient pour ce que je suis, peu importe le reste ») plus modérés.

En résumé, nous avons illustré dans cette partie deux manières d'examiner les différences individuelles et la personnalité dans le champ de l'affect. L'approche typologique est intéressante car elle permet de distinguer les individus en fonction de la fréquence et de l'intensité émotionnelle généralement vécues. Par ailleurs, les questionnaires de personnalité issus de cette approche ont démontré qu'être anxieux ou colérique, par exemple, peut influencer le bien-être, la santé et les relations de travail. L'approche socio-cognitive est quant à elle intéressante pour comprendre les différences individuelles dans les processus émotionnels. Elle permet également d'expliquer les grandes variabilités intra-individuelles selon le contexte. Bien que certains considèrent ces deux approches en totale opposition (Cervone et Shoda, 1999), d'autres voient la première (la partie « descriptive » de la personnalité) et la seconde (la partie « processus » de la personnalité) comme complémentaires (Cantor, 1990 ; Mischel, 1999). Au vu des relations complexes entre les divers composants et niveaux de l'émotion, il est fort probable que les recherches ultérieures montreront effectivement une complémentarité entre ces deux approches.

2.3.2.6. Différences individuelles et émotions dans les processus sociaux

Jusqu'à présent, nous avons vu quelle pouvait être l'influence de la personnalité sur les évaluations cognitives et les émotions à un niveau individuel. Cependant, la plupart des émotions se produisent dans des situations sociales. C'est pourquoi il n'importe pas uniquement de savoir que Georges est plus anxieux que Céline dans des situations de performance, mais il importe également de savoir ce qu'il va faire de ses émotions et de celles de son entourage.

2.3.2.6.1. Compétences émotionnelles ou « intelligence émotionnelle »

Les émotions et autres phénomènes affectifs reflètent généralement la tentative de l'organisme à s'adapter à son environnement. Dans les sociétés occidentales, les défis et les opportunités sont principalement associés à des interactions sociales. En effet, la plupart d'entre nous souhaitent pouvoir bien s'entendre avec sa famille, se faire des amis, trouver un emploi, collaborer avec ses collègues/clients. Manœuvrer dans cet environnement social complexe nécessite une panoplie de compétences émotionnelles. Nous devons percevoir les

émotions des autres et savoir comment réagir face à celles-ci (par exemple, exprimer de l'empathie et du soutien à un ami qui vient de perdre sa femme). Il peut également être utile d'être conscient de la manière dont nous manifestons nos propres émotions, de savoir comment les gérer et les réguler efficacement lorsque nécessaire (par exemple, ne pas montrer sa colère face à son employeur). Enfin, dans un environnement multiculturel tel que le nôtre, savoir que d'autres règles peuvent régir le ressenti et l'expression émotionnels d'individus provenant de cultures différentes, et adapter notre comportement en fonction, peuvent être des atouts.

Même si la plupart d'entre nous possèdent les structures biologiques – et donc le potentiel – pour une adaptation réussie, il existe également très clairement des différences individuelles dans les compétences et habiletés émotionnelles. Et ceci parce que les compétences sociales et émotionnelles s'acquièrent dans la cellule familiale et s'imprègnent des normes sociales et culturelles dans lesquelles nous évoluons (Denham, 1998). Durant les dix dernières années, il est devenu courant de parler de ces compétences en termes d'« intelligence émotionnelle ».

Le terme d'« intelligence émotionnelle » (IE) a été introduit dans la littérature psychologique en 1990 (Salovey et Mayer), afin de comprendre les différences individuelles dans les phénomènes affectifs. En effet, bien qu'une importante avancée dans le domaine de la recherche sur les émotions ait permis de faire progresser notre compréhension des différences individuelles à la fin des années 1980, les études étaient menées selon des méthodes et dans des buts différents, et les résultats étaient dispersés. Par exemple, alors que la psychologie cognitive et la psychologie sociale s'appliquaient à identifier et à décrire les différences individuelles liées à des phénomènes tels que la perception, l'encodage, le traitement et la régulation des affects, les psychologues cliniciens examinaient les compétences émotionnelles et cherchaient à savoir si on pouvait les développer. La psychologie affective semblait prête pour une intégration de ces résultats dans un cadre théorique unique. Ce cadre allait permettre de placer les différences individuelles dans les processus émotionnels sur un continuum allant du pathologique au normal, différences qui pourraient être ainsi décrites, mesurées et peut-être même entraînées.

Dans le courant des années 1990, dû à l'air du temps et au best-seller *Emotional Intelligence, Why it Matters more than IQ* de Daniel Goleman (1995), ce modèle qui devait

encourager le développement théorique et empirique dans la recherche sur les émotions est devenu un concept populaire. Ce livre donnait l'impression qu'il y avait un consensus sur la définition de l'intelligence émotionnelle, et que ce concept était relativement facile à mesurer. À sa suite, toute une série de tests psychologiques ont vu le jour. Comme nous le démontrerons plus loin, même si ces tests peuvent avoir un intérêt pour la psychologie du travail et le management, la majorité est loin de mesurer les compétences émotionnelles. Cette confusion entre l'approche scientifique et l'approche populaire a alimenté de nombreux débats (Matthews, Zeidner et Roberts, 2002).

Afin d'apprécier pleinement les avantages et limites de l'IE dans la compréhension des différences individuelles liées aux aptitudes affectives, nous allons brièvement discuter les deux principales visions de l'IE, soient l'intelligence émotionnelle comme compétence (*ability IE*) et l'intelligence émotionnelle comme trait (*trait IE*).

2.3.2.6.1. L'intelligence émotionnelle comme compétence (« ability EI »)

Ability EI se rapporte essentiellement au modèle d'intelligence émotionnelle tel qu'il a été originalement présenté par Salovey et Mayer (1990 ; révisé par Mayer et Salovey, 1997). D'après ce modèle, l'intelligence émotionnelle consiste en la capacité à percevoir, comprendre, utiliser et gérer les émotions.

❖ La perception des émotions

Elle implique la capacité à reconnaître les expressions émotionnelles faciales, vocales et gestuelles des personnes qui nous entourent (Ekman et Friesen, 1975 ; Nowicki et Mitchell, 1998 ; Johnston, Van Reekum et Scherer, 2001) ainsi que les nôtres. Par exemple, une sensibilité générale pour les émotions (Campbell, Kagan et Krathwohl, 1971) et l'habileté à déchiffrer des signaux émotionnels non verbaux (Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers et Archer, 1979) se réfèrent aux aptitudes liées à la perception des émotions exprimées par autrui. La conscience de ses propres émotions (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker et Zeitlin, 1990), la capacité à les nommer et à les communiquer (Apfel et Sifneos, 1979), ainsi qu'à les exprimer de manière peu ambivalente (King, 1998 ; King et Emmons, 1990) se rapportent aux compétences liées à la perception de ses propres émotions.

❖ La compréhension des émotions

Ce deuxième domaine renvoie au langage et à la pensée propositionnelle. Il se rapporte à la capacité à analyser les émotions, à apprécier leurs évolutions probables sur la durée et à comprendre les comportements qui peuvent en découler (Frijda, 1988 ; Lane, Quinlan, Schwartz, Walker et Zeitlin, 1990 ; Roseman, 1984). Ceci implique une large compréhension du lexique émotionnel et la manière par laquelle les émotions combinent, évoluent et changent d'un état à un autre (par exemple, de l'irritation vers la colère et la rage). Ce domaine est fortement influencé par des facteurs développementaux et évolue, normalement, avec l'âge et l'expérience (Lewis, 2000). La compréhension des émotions, incluant celles des processus d'*appraisal*, des normes et règles sociales, joue probablement un rôle clé dans l'intelligence émotionnelle (Wranik, Feldman Barrett et Salovey, 2006).

❖ L'utilisation des émotions pour faciliter la pensée

Elle implique la capacité à utiliser les humeurs et les émotions afin de focaliser son attention et penser de manière plus rationnelle, logique et créative. Elle peut également consister en des actions telles que maîtriser des sentiments perturbateurs afin de permettre le raisonnement, la résolution de problème et la prise de décision. En effet, des recherches passées ont montré que les humeurs et les émotions peuvent créer divers états mentaux plus ou moins adaptés selon les situations. Ainsi, par exemple, le fait d'être d'humeur positive favoriserait la création et les pensées innovantes (Isen et Daubman, 1984 ; Isen, Daubman et Nowicki, 1987), alors que les humeurs négatives serviraient plutôt le raisonnement déductif (Palfai et Salovey, 1993). De plus, la planification de diverses actions peut être facilitée par la compréhension des liens entre des émotions spécifiques et la pensée (Izard, 2001). Puisque l'on sait que les émotions positives favorisent la créativité, il serait préférable d'attendre d'être de bonne humeur avant de se lancer dans une séance de brainstorming.

❖ La gestion des émotions

La capacité à réguler ses propres humeurs et émotions signifie habituellement que l'individu doit pouvoir percevoir, discriminer et nommer les sentiments de manière plus ou moins correcte. En effet, une régulation efficace des émotions signifie habituellement d'être capable de gérer les émotions en accord avec les règles sociales, selon les émotions et les situations. Si nous ne percevons pas correctement que nous sommes en colère à cause de notre employeur, il est plus difficile de contrôler notre expression faciale et/ou vocale liée à cette émotion face à lui. La capacité à gérer ses émotions dépend également de la personnalité de

chacun, puisque la gestion des émotions se base aussi sur nos buts, ainsi que sur la connaissance de soi et de son environnement social (Averill et Nunley, 1992 ; Gross, 1998 ; Parrott, 2002). Il existe clairement des différences individuelles dans la capacité à gérer les émotions (Catanzaro et Greenwood, 1994 ; Gross et John, 2003 ; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey et Palfai, 1995), différences qui peuvent en partie être reliées à d'autres variables telles que la confiance en soi et l'estime de soi (Rosenberg, 1965).

Les individus qui sont compétents dans les quatre domaines décrits ci-dessus sont considérés comme émotionnellement intelligents. On s'attend à ce qu'ils aient de meilleures relations interpersonnelles, soient en meilleure santé et éprouvent plus de bien-être. Les recherches empiriques, qui mesurent généralement ces *ability EI* à l'aide de batteries de tests fondées théoriquement (par exemple, le test d'intelligence émotionnelle de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) ; Mayer, Salovey et Caruso, 2002), ont mis en évidence des données allant dans ce sens. En particulier, un haut score sur l'IE a été mis en lien avec : des comportements quotidiens adaptés chez les jeunes adultes (Brackett, Mayer et Warner, 2004), la qualité perçue des interactions sociales (Lopes, Salovey, et Straus, 2003), la qualité des interactions sociales (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin et Salovey, 2004), ainsi qu'avec diverses variables liées à la vie professionnelle, comme la performance, le potentiel de leadership, les affects et les attitudes au travail (Lopes, Côté, Grewal, Kadis, Gall et Salovey, 2006).

2.3.2.6.2. L'intelligence émotionnelle comme trait (« trait EI »)

Trait EI est de loin le modèle prédominant de l'IE dans le monde du travail et de l'éducation. Selon ce modèle, l'IE est composée de caractéristiques personnelles non cognitives qui sont bénéfiques au fonctionnement et aux succès de l'individu (Bar-On, 1997 ; Goleman, 1995). On parle également des modèles de *trait EI* comme de « modèles mixtes » (Mayer, Caruso, et Salovey, 2000), car ils rassemblent plusieurs habiletés, traits de personnalité, humeurs et facteurs motivationnels qui sont potentiellement intéressants pour l'adaptation sociale et le succès professionnel.

Deux des mesures les plus utilisées des traits d'IE sont le EQ-i (Bar-On, 1997) et l'*Emotional Competence Inventory* (ECI) (Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000). Le premier est un auto-questionnaire comportant quinze sous-échelles organisées en cinq facteurs. Le second est un instrument multi-juges qui fournit des informations provenant de soi, du manager, de

l'employé et du jugement des pairs relativement à quatre domaines qui regroupent vingt sous-échelles.

Intra-personnel	Connaissance de ses émotions, assertivité, estime de soi, accomplissement de soi, indépendance
Interpersonnel	Empathie, relation interpersonnelle, responsabilité sociale
Adaptation	Résolution de problèmes, confrontation à la réalité, flexibilité
Gestion du stress	Gestion du stress, inhibition
Humeur	Bonheur, optimisme

Figure 16. Échelles du EQ-i (Bar-On, 1997)

	Conscience de soi	Conscience sociale
Reconnaissance	Connaissance de ses émotions Auto-évaluation réaliste Confiance en soi	Empathie Relations client Connaissance de l'organisation
	Gestion de soi	Compétences sociales
Régulation	Gestion de ses Émotions Honnêteté Conscience Flexibilité Besoin de réussite Initiative	Formation d'autrui Influence Communication Gestion des conflits Leadership Agent de changements Compétence relationnelle Travail en équipe et collaboration

Figure 17. Emotional Competence Inventory (ECI) (Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000)

Un examen détaillé de ces deux instruments indique qu'ils mesurent des traits de personnalité similaires à ceux de deux inventaires de personnalité présentés dans le tableau (Bar-On, 1997). C'est pourquoi il n'est pas étonnant de constater que le EQ-i corrèle fortement avec les mesures de personnalité fréquemment employées (Brackett et Mayer, 2003)

et que les quatre domaines de l'ECI sont pour leur part également fortement corrélés avec les facteurs Extraversion et Conscience (Murensky, 2000). Au contraire, les scores du MSCEIT montrent peu de corrélations avec la personnalité et l'intelligence cognitive (Brackett et Mayer, 2003). Cependant, ces instruments, et particulièrement l'ECI, incluent également d'autres sous-échelles portant sur les relations professionnelles et la performance (telles que le développement personnel, la gestion managériale des conflits, le travail d'équipe) qui sont indirectement liées aux émotions. Ainsi, bien que ces instruments soient utiles parce qu'ils prédisent d'importants facteurs en jeu dans la réussite professionnelle et privée (Day, 2004), ils doivent être considérés comme des mesures de personnalité spécialisées, voire comme des inventaires de capacités interpersonnelles professionnelles, et non comme des instruments mesurant des compétences émotionnelles.

Le modèle de l'Ability EI est enraciné dans la recherche en psychologie. Il suggère qu'il existe d'importantes différences individuelles dans le domaine des compétences et des habilités émotionnelles. De nombreux groupes de recherches sont actuellement occupés à examiner une large variété de différences individuelles dans les processus émotionnels afin de différencier diverses compétences et habilités, de déterminer comment les mesurer et de comprendre comment elles sont reliées entre elles ainsi qu'avec d'autres mesures. Le cadre de ce chapitre ne nous permet pas de discuter des multiples avancées qui ont déjà été menées. Toutefois, des résultats et discussions intéressants devraient certainement voir le jour au cours des prochaines années. Par conséquent, dans la mesure où nous parlons de différences individuelles dans le domaine des aptitudes, habilités ou compétences, et que l'avancement de la recherche dans ce domaine ne nous informe pas sur le nombre de ces compétences ni sur l'étendue des relations qu'elles entretiennent entre elles, il nous paraît plus indiqué de parler de « compétence émotionnelle » (ou de compétences émotionnelles) que d'« intelligence émotionnelle ». Ceci suggère que chaque personne possède des compétences dans le domaine des émotions. Par ailleurs, le fait d'employer les termes de compétences et d'habiletés laisse envisager qu'elles puissent être entraînées et développées, un des objectifs majeurs de ce courant de pensée. Pour la majorité en effet, les termes d'intelligence et de personnalité renvoient à des domaines qui sont plus difficiles à modifier et influencer. Dans ce sens, le concept de compétence émotionnelle permet également de différencier le modèle de l'*Ability EI*, focalisé sur les processus émotionnels et les compétences, de l'approche *Trait EI*, pour sa part plus centrée sur les traits de personnalité et les compétences sociales en général.

Malgré l'avancée prometteuse dans le domaine des compétences émotionnelles, de nombreuses questions restent ouvertes. À savoir par exemple, quel est le niveau optimal des habiletés perceptives dans le domaine des émotions? D'une part, les individus qui sont insensibles aux indices émotionnels non verbaux d'autrui auraient probablement plus de difficultés à répondre à leurs besoins et problèmes. À l'autre extrême, les individus qui seraient trop sensibles pourraient être submergés par les émotions des autres et être inaptes à recourir aux difficiles – mais nécessaires – comportements de régulation sociale, tels que réprimander un enfant irrespectueux ou licencier un employé paresseux. Il est probable que d'autres compétences émotionnelles présentent un pattern similaire et sont dysfonctionnelles lorsqu'elles sont trop « hautes/fortes » ou trop « basses/faibles ». Deuxièmement, qu'est-ce que cela signifie être compétent dans le champ de la régulation émotionnelle? Est-ce que les individus sont compétents pour réguler leurs émotions d'une manière globale ou est-ce que certains individus sont aptes à réguler certaines émotions, et pas d'autres? Troisièmement, jusqu'à quel point les habiletés et compétences émotionnelles sont-elles définies culturellement? Pouvons-nous identifier des compétences émotionnelles universelles ou les définitions et instruments de mesures doivent-ils être culturellement construits? Enfin, comment peut-on développer des instruments de mesure fiables dans le domaine des compétences émotionnelles? Certes, le MSCEIT a permis de montrer le lien entre certaines compétences émotionnelles et des habiletés sociales spécifiques, mais il ne mesure qu'une partie limitée des compétences émotionnelles. Une grande part de la recherche a actuellement pour objectif le problème de la mesure, et si les chercheurs collaborent efficacement, on peut espérer qu'une batterie de test plus détaillée et complète pourra être établie prochainement.

Pour conclure, les émotions et les humeurs sont des processus complexes comportant d'innombrables effets et conséquences personnels et interpersonnels. Les nombreuses variables concernant les différences individuelles qui peuvent influencer les processus émotionnels sont au cœur de cette complexité. La personnalité, les valeurs culturelles ainsi que les variables contextuelles influencent la manière dont les événements et les situations sont évalués, et par conséquent, quelles émotions en découlent. Par ailleurs, les compétences et habiletés émotionnelles, déterminées tout d'abord par les expériences passées et l'éducation, influencent la manière dont les individus perçoivent, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions. Dans ce chapitre, nous avons présenté les modèles et méthodes dominants afin d'illustrer comment les différences individuelles peuvent jouer un rôle dans les processus affectifs.

Les émotions ne sont en soi ni positives ni négatives (Solomon et Stone, 2002). Le caractère approprié de l'évaluation et l'émotion qui s'en suit relativement à un contexte spécifique vont plutôt dépendre de l'adaptabilité d'une émotion pour la santé et le bien-être de l'individu, ainsi que de l'acceptabilité sociale de cette émotion (Parrott, 2002). Les individus qui surévaluent constamment l'urgence d'une situation ou sous-estiment leur marge de manœuvre lors d'événements importants vont fréquemment éprouver des émotions contre-productives, des émotions qui ne vont pas leur permettre un comportement des plus adaptés dans ce contexte. De plus, les individus qui ne savent pas comment gérer leurs émotions ou celles des autres rencontreront plus souvent des difficultés dans les situations sociales. La compréhension des émotions qui ne prend pas en compte ce type de différences individuelles reste sévèrement limitée. Ceux qui sont intéressés par les émotions et leurs conséquences sont ainsi invités à se référer aux modèles présentés dans ce chapitre pour guider leur compréhension. En combinant les connaissances sur les processus émotionnels avec celles sur la personnalité et les compétences émotionnelles, la compréhension des émotions devient plus claire.

2.3.3. Le chronotype

Des différences individuelles dans la performance diurne ont été observées retour aux années 1930, en commençant par les travaux de Freeman et Hovland, puis Nathaniel Kleitman. Après plusieurs décennies, Aschoff et Wever ont démontré que cette variabilité était liée au système circadien chez l'homme. Le questionnaire le plus systématique sur les «types diurnes» commencé que dans les 25 dernières années du XX siècle. Outre les différences de paramètres physiologiques et de performances mentales, la recherche sur les types circadiens a révélé d'importantes différences entre les individus du matin et ceux du soir à de nombreux égards comportement, santé et personnalité (voir les critiques de Tankova, Adan et Buela-Casal (1994) et Cavallera et Giudici (2008)). Les préférences en matière de sommeil et de veille sont au cœur de cette construction théorique et de la base d'une division simplifiée des individus en «Alouettes» et «hiboux». Le terme «chronotype» est utilisé maintenant pour décrire traits relativement stables du rythme d'activation diurne subjectif, caractéristique d'un individu - il peut être considéré comme un élément de la personnalité.

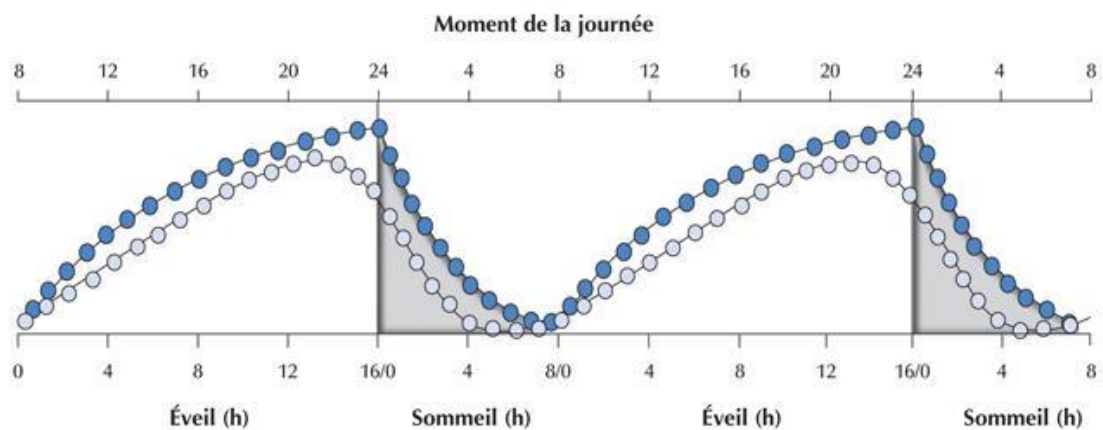


Figure 18. Modèle à deux processus de la régulation du cycle de veille-sommeil (Schmidt & Collette, 2016).

Le processus circadien C (gris) oscille avec une phase d'environ 24 heures. Sa propension à l'éveil est maximale en fin de journée, après 12-14 heures d'éveil et minimale en fin de nuit, environ 1-2 heures avant le réveil. Le processus homéostatique de pression de sommeil (bleu) quant à lui augmente continuellement avec le nombre d'heures passés à l'éveil et dissipe de façon exponentielle pendant le sommeil, surtout durant le sommeil lent profond. L'interaction entre ces deux processus détermine la durée et la qualité du sommeil ainsi que de l'éveil.

Chez l'homme, l'éveil et le sommeil se produisent de façon cyclique sur une période de 24 heures. L'homme est une espèce diurne, étant éveillé durant la journée solaire et dormante la nuit, pendant la phase d'obscurité. La quantité, la qualité et l'horaire de ce cycle de veille-sommeil sont déterminés par l'interaction entre au moins deux processus étroitement imbriqués. Le processus circadien représente une horloge interne de propension à l'éveil ou au sommeil. Le processus homéostatique quant à lui reflète une accumulation progressive de pression de sommeil, en fonction du nombre d'heures passées à l'éveil. Cette pression de sommeil peut se dissiper uniquement lors d'une période de sommeil. Si un individu vit en synchronie avec sa rythmicité circadienne et n'est pas exposé à une privation de sommeil, des niveaux de vigilance et des performances cognitives relativement stables sont maintenus sur une période d'éveil classique de 16 heures. Il est à noter cependant qu'il existe d'importantes différences interindividuelles dans la façon dont nous réagissons à une privation occasionnelle totale ou partielle de sommeil, ou encore en effectuant un travail de nuit ou posté, provoquant

un déséquilibre entre processus homéostatiques et circadiens. D'un individu à l'autre, les réactions peuvent varier d'une apparente résistance cognitive jusqu'à une détérioration cognitive majeure.

2.3.3.1. Introduction à la chronobiologie

La chronobiologie consiste en l'étude de l'organisation temporelle des organismes. Un organisme vivant n'est pas statique, mais constamment exposé à des changements dynamiques provenant de l'environnement ainsi que de changements émanant de son propre corps. Si ces changements internes se répètent systématiquement de façon périodique, on peut parler de rythmes biologiques. Le rythme circadien présente une période d'environ 24 heures (*circa* : environ ; *dies* : jour) et est synchronisé sur le cycle de 24 heures régnant sur terre par une série de « donneurs de temps », notamment la lumière. Celle-ci adapte la période du rythme circadien sur exactement 24 heures, permettant une synchronisation entre rythmes endogènes et exogènes. Un rythme est caractérisé par son amplitude, sa période, ainsi que par sa phase. L'amplitude consiste en la différence entre la valeur maximale (ou minimale) et la valeur moyenne du paramètre rythmique étudié. La période peut être définie comme le temps après lequel une phase définie de l'oscillation se reproduit. La phase correspond à l'état d'une oscillation (*e.g.*, son maximum ou minimum) à un point spécifique par rapport à un repère de temps extérieur (*e.g.*, moment de la journée). Les marqueurs classiques pour étudier les rythmes circadiens chez l'homme représentent la modulation de la température corporelle ou encore de la sécrétion endogène de l'hormone mélatonine.

Chacun d'entre nous a probablement déjà éprouvé une fatigue irrésistible. La probabilité de ressentir ce genre de creux varie fortement en fonction du moment de la journée. Ainsi, on sait que la survenue de décrochages attentionnels augmente rapidement lorsque la période d'éveil s'étend durant la nuit biologique. D'autres études indiquent également (même si de façon moins consistante) la présence d'une baisse de performance en début d'après-midi, apparaissant même en absence de repas de midi trop copieux. Au-delà de ces effets bien connus, nous différons également tous dans nos habitudes de veille-sommeil. Une grande variabilité existe, par exemple, dans les horaires préférés de veille et de sommeil, mais aussi dans la manière dont on gère une absence (privation) de sommeil. Ces différents effets se trouvent sous l'influence de rythmes biologiques, des processus investigués par un domaine scientifique spécifique : la chronobiologie. Divers rythmes biologiques ont été détectés (rythmes circadiens, circannuels, circalunaires, circatidaux), le plus étudié étant le rythme dit « circadien ». Celui-ci possède une période d'environ 24 heures, signifiant qu'il présente un

maximum et un minimum se répétant toutes les 24 heures. Le rythme circadien est adapté ou calibré à l'alternance jour/nuit régnant sur terre étant donné la rotation de celle-ci autour de son axe toutes les 24 heures. En effet, on assume que le cycle solaire a provoqué l'évolution de rythmes circadiens chez la majorité des organismes – de la bactérie jusqu'à l'homme – et à tous les niveaux – du gène jusqu'au comportement.

Ces rythmes dits circadiens sont endogènes, c'est-à-dire générés par le corps et non provoqués par des influences externes. Ceci fut initialement décrit par de Mairan en 1729 qui a observé que les feuilles d'une plante (*Phaseolus coccineus*) s'ouvrent et se ferment selon qu'il fait jour ou nuit. Dans un premier temps, il en a conclu que la plante réagissait à la lumière et à l'obscurité. Toutefois, lorsque la plante se trouvait dans des conditions d'obscurité complète, ses feuilles continuaient à se fermer et à s'ouvrir selon un rythme d'environ 24 heures, prouvant sa nature endogène. Le caractère endogène des rythmes circadiens a également été observé chez l'homme pour la première fois en 1938 par Kleitman et Richardson.

Cependant, comme déjà mentionné, le rythme circadien ne présente pas une période d'exactly 24 heures, mais celle-ci est en général légèrement plus longue (en moyenne environ 24,2 heures). Ceci veut dire que si nos habitudes de veille-sommeil étaient uniquement dictées par la rythmicité circadienne endogène, on se coucherait et lèverait chaque jour 0,2 heures plus tard, ce qui provoquerait une désynchronisation entre les conditions extérieures de lumière-obscurité et notre rythme de veille-sommeil. Toutefois, notre rythmicité circadienne est calibrée sur une période exacte de 24 heures à l'aide d'« indicateurs temporels » ou *Zeitgeber*, permettant de synchroniser notre horloge endogène avec le temps externe. Le *Zeitgeber* le plus important représente la lumière environnante. L'information sur la quantité et la qualité de l'exposition à la lumière traverse la rétine pour atteindre l'hypothalamus antérieur (et plus spécifiquement les noyaux suprachiasmatiques, *via* la voie rétino-hypothalamique). La lumière est ainsi absorbée par des photorécepteurs de l'œil, notamment ceux contenant la mélanopsine, puis parvient directement au noyau suprachiasmatique, considéré comme le chef d'orchestre de la rythmicité circadienne. À travers cette voie, la lumière permet de synchroniser notre horloge biologique interne avec les conditions jour-nuit régnant sur terre.

En résumé, les rythmes circadiens sont endogènes, signifiant qu'ils persistent en absence de facteurs externes de l'environnement. Sous ces conditions, leur période dévie

légèrement de 24 heures. La présence de *Zeitgebers* (notamment la lumière du jour) permet leur synchronisation avec le rythme de 24 heures caractérisant la rotation de la terre et l'alternance jour/nuit. Sous des conditions parfaitement synchronisées, l'individu parvient à garder un niveau de vigilance et des performances cognitives relativement stables, même si des différences interindividuelles ont été rapportées. Une désynchronisation entre nos habitudes de vie et nos besoins physiologiques mène à une détérioration de nos états de vigilance et à une perturbation de nos performances cognitives. À côté de la privation de sommeil ou du travail de nuit, un autre exemple de désynchronisation représente le phénomène du *jetlag*, décrivant les symptômes résultant de l'adaptation de l'organisme à un nouvel horaire, suite à un vol dépassant plusieurs fuseaux horaires par exemple. Dans ce cas, les heures de repas, l'activité et l'endormissement sont décalés pour un individu donné par rapport à ses habitudes. En fonction du décalage, il faut un nombre de jours plus ou moins important pour réajuster ses habitudes de sommeil au nouvel environnement temporel. L'insomnie, le réveil précoce, des troubles de l'humeur, mais aussi de la somnolence journalière associée à des troubles de la vigilance et des facultés d'apprentissage peuvent en résulter.

Dans la section suivante, nous allons préciser plus en détail l'impact du moment de la journée et de nos habitudes de veille-sommeil sur le fonctionnement cognitif.

2.3.3.2. Rythmicité circadienne, habitudes de veille-sommeil et cognition

Les rythmes circadiens s'avèrent d'une nécessité primordiale, puisqu'ils permettent à l'organisme de différencier entre jour et nuit, d'organiser le fonctionnement de toute une série d'organes au cours du temps, mais aussi de contrôler nos performances cognitives.

La qualité de notre sommeil dépend fortement du moment de la journée où il survient. Initier le sommeil en journée va très probablement mener à un sommeil léger et fragmenté, parce que ce moment de la journée se caractérise par un signal circadien promouvant l'éveil et non le sommeil. Le signal circadien d'éveil est le plus prononcé en début de soirée, environ 12-14 heures après le réveil sous des conditions de veille-sommeil classiques, alors que le système circadien favorise le sommeil d'une façon la plus importante en fin de la nuit biologique, environ 1-2 heures avant le réveil (entre 4-6 heures du matin classiquement). La quantité et la qualité de notre sommeil dépendent donc de la phase circadienne, en d'autres mots, du moment de la journée auquel on essaie de l'initier.

Cependant, l'horloge biologique ne détermine pas à elle seule notre niveau de somnolence et notre qualité de veille et de sommeil au cours des 24 heures. Le nombre d'heures passées à l'éveil est un autre facteur déterminant. Plus on reste éveillé, plus une pression de sommeil s'accumule qui ne peut être dissipée que par le sommeil lui-même.

Une perturbation dans l'équilibre des processus circadiens et de pression de sommeil peut mener à des troubles du sommeil, de la somnolence et une baisse de la vigilance. Ainsi, les conséquences d'une privation de sommeil s'avèrent les plus néfastes en fin de nuit biologique, dans les alentours de 3 à 6 heures du matin. C'est à ce moment que se sont produits de nombreux accidents tragiques provenant d'une erreur humaine, comme par exemple l'accident nucléaire de Three Mile Island (1979, États Unis), l'accident chimique de Bhopal (1984, Inde) ou encore l'accident nucléaire de Tchernobyl (1986, URSS). Ces accidents reflètent relativement bien le fait que le travail de nuit est « contre-nature » et est responsable, directement ou indirectement, de nombreux accidents et maladies. Dans la même perspective, une étude de Dawson et Reid suggère que la fatigue, tel que provoquée par un sommeil insuffisant ou à une période de sommeil survenant à un moment circadien inapproprié (*i.e.*, en journée), peut provoquer une atteinte des capacités attentionnelles plus importante que la limite du taux d'alcool permis dans le sang pour la conduite automobile (les effets d'une nuit sans sommeil sur les performances attentionnelles seraient en moyenne équivalents à 1 g/L d'alcool éthylique dans le sang).

Le rythme circadien affecte donc non seulement la qualité de sommeil, mais aussi notre niveau de fatigue et nos performances durant l'éveil. Déjà en 1885, Ebbinghaus a détecté que la qualité d'apprentissage de syllabes dépendait du moment de la journée. Les premières études à ce sujet se sont focalisées sur l'identification du moment de la journée auquel les capacités d'apprentissages étaient les plus favorables, et ce dans le but d'optimiser les horaires scolaires. Plus tard, Nathaniel Kleitmann, un pionnier dans le domaine de la chronobiologie, a suggéré un parallélisme entre la rythmicité circadienne de la température corporelle et les fluctuations journalières de la performance à des tâches répétitives simples (*e.g.*, substitution de codes, triage de cartes, dessin en miroir). Par la suite, toute une série d'études ont pu mettre en évidence une telle relation temporelle entre variations circadiennes de performances cognitives (tâches d'addition, d'attention soutenue ou encore de mémoire à court terme) et la fluctuation systématique de mesures physiologiques, considérée comme marqueur de la rythmicité circadienne (notamment la température corporelle et l'expression

endogène de l'hormone mélatonine chez l'homme). Cependant, des études ultérieures ont aussi montré que l'ampleur et la forme spécifique de la modulation dépendent, au moins partiellement, du domaine cognitif investigué (*e.g.*, vigilance, arithmétique, temps de réaction sériel, rappel indicé, mémoire de travail, mémoire procédurale, ainsi que des caractéristiques de la tâche utilisée (difficulté, longueur, feedback, etc.). De plus, un certain nombre de facteurs peuvent masquer ou affecter la variation journalière des performances cognitives, comme, par exemple, la motivation face à la tâche, le stress ou encore la consommation de boissons caféinées. Il est à noter que, de la même manière que notre état de vigilance et nos performances cognitives, notre humeur varie aussi sur 24 heures, avec une humeur plus positive pendant la journée, atteignant globalement son maximum en fin de journée et son minimum en fin de la nuit, c'est pourquoi intéressant de s'interroger le lien entre les émotions et chronotype au sein de ma thèse, surtout leur influence d'ensemble potentielle sur la réussite académique.

D'autres études se sont intéressées aux fluctuations de performance en fonction du moment de l'évaluation et de la préférence matinale ou vespérale d'un individu (*i.e.*, son chronotype ; voir section suivante pour une description détaillée de ce concept). Bien que cette approche n'offre pas un contrôle rigoureux sur l'influence des facteurs homéostatique et circadien, elle permet d'étudier les fluctuations journalières des performances dans les conditions de la vie quotidienne. De plus, ces études sont parvenues à mettre en évidence les domaines cognitifs particulièrement affectés par le moment de la journée. Ces travaux sont décrits plus en détail dans la section suivante.

2.3.3.3. Différences interindividuelles dans notre horaire de veille-sommeil (chronotype) : impact sur la modulation journalière des performances cognitives

Le chronotype d'une personne reflète principalement sa préférence dans les horaires de veille-sommeil. Le chronotype peut être évalué au niveau comportemental par des questionnaires permettant de distinguer de manière schématique les sujets « du matin » des sujets « du soir ». Le profil chronotypique représente une importante source de variation interindividuelle dans notre profil de veille-sommeil : les extrêmes du matin se réveillent lorsque les extrêmes du soir s'endorment. Ainsi le début et la fin de la nuit biologique varient fortement entre individus. Au-delà, les chronotypes se marquent aussi par des différences dans les périodes préférées de l'activité diurne, comme les heures de travail ou le moment de la journée pour effectuer un effort physique ou mental. Bien sûr, l'origine de telles différences

sur les préférences dans les horaires de veille-sommeil est multifactorielle. À côté d'une prédisposition génétique, les horaires de travail et les facteurs sociaux, mais aussi les conditions lumineuses peuvent contribuer au profil chronotypique d'un individu.

La phase du rythme circadien des chronotypes extrêmes du matin et du soir sont avancés et retardés respectivement. De plus, il semble que les chronotypes du matin présentent une période circadienne plus courte que les chronotypes du soir. Un nombre croissant de données scientifiques suggère également que les chronotypes diffèrent dans la régulation homéostatique du sommeil. La dynamique du processus homéostatique de sommeil semble plus rapide chez les chronotypes du matin, par rapport aux chronotypes du soir. La conséquence en est une accumulation plus rapide de la pression de sommeil au cours de l'éveil chez les chronotypes du matin, menant à un niveau de fatigue plus important le soir et une diminution plus rapide de la pression homéostatique pendant le sommeil, favorisant potentiellement le réveil et l'activité aux heures matinales.

Le chronotype peut influencer nos comportements et notre fonctionnement cognitif au cours de la journée, c'est-à-dire que les capacités d'un individu s'exprimeront différemment selon le moment particulier de la journée auquel elles sont évaluées. La performance la meilleure (ou respectivement la plus mauvaise) pour un sujet coïncide avec un moment précis et déterminé de la journée, moment optimal (respectivement sous-optimal) variable en fonction de son chronotype. Cette variabilité des performances a notamment été observée lors de tâches explorant divers aspects du fonctionnement exécutif, alors que la production de réponses routinières et surappries ne semble pas ou moins affectée par la synchronisation entre le moment journalier préféré de la personne et le moment de l'évaluation. Finalement, il a été suggéré que les apprentissages se font de façon plus globale, englobant moins de détails et conservant plus d'informations superflues, à des moments sous-optimaux, par rapport aux moments optimaux de la journée.

L'âge est un facteur qui affecte les patterns d'activité circadienne. L'horloge biologique des adolescents présente une phase circadienne nettement retardée par rapport aux jeunes enfants et aux personnes âgées. Par conséquent, le chronotype du soir est prédominant dans ce groupe d'âge. Sur le plan écologique, la préférence vespérale de la plupart des adolescents est en conflit avec les horaires scolaires imposés. Ce conflit peut mener à l'accumulation d'une dette de sommeil importante pendant les jours d'école. De plus, les chronotypes du soir, et donc beaucoup d'adolescents, modifient le plus leurs horaires de

veille-sommeil entre les jours de travail ou d'école et les jours fériés. Ces modifications ont comme conséquence que l'adolescent adopte un rythme de veille-sommeil très irrégulier, pouvant mener à une privation de sommeil ou un niveau de fatigue important pendant la journée. L'impact de ces caractéristiques de veille-sommeil sur la performance cognitive chez les adolescents reste peu étudié à ce jour. Cependant, quelques études semblent indiquer que les adolescents du soir présentaient de meilleures performances à des tâches investiguant différents aspects du fonctionnement exécutif (*e.g.*, Go-Nogo [tâche d'inhibition], Iowa Gambling Task [tâche de prise de décision]) au cours de la soirée, par rapport à une évaluation réalisée le matin.

Alors que l'adolescence se marque par un décalage vers un chronotype du soir, le vieillissement est caractérisé par une avancée dans les horaires préférentiels de veille et de sommeil, un phénomène associé à une avance de la phase circadienne au niveau physiologique. De plus, alors que les fonctions cognitives sensibles aux variations circadiennes tendent à s'améliorer au fil de la journée chez les sujets jeunes vespéraux, elles déclinent chez la majorité des personnes âgées. Les conséquences de cet effet de synchronisation entre le chronotype et le moment de l'évaluation cognitive sont apparemment plus importantes chez les personnes âgées que chez les sujets jeunes. Dans cette optique, il a été observé, par exemple, qu'un certain nombre de différences de performance liées à l'âge, comme la reconnaissance en mémoire épisodique, sont fortement réduites, voire disparaissent, si l'évaluation se déroule tôt dans la matinée (*i.e.*, moment optimal pour la plupart des personnes d'âge avancé et moment sous-optimal pour les sujets jeunes).

Le vieillissement a également été associé à une réduction de l'amplitude des marqueurs circadiens, comme la mélatonine salivaire ou la température corporelle. En parallèle, par rapport aux personnes plus jeunes, le niveau de vigilance, tel qu'investigué avec une tâche de temps de réaction, semble être moins affecté par une privation de sommeil au cours du vieillissement. Cette susceptibilité réduite aux effets néfastes du manque de sommeil a été observée surtout pendant la nuit biologique. En conséquence, dans des conditions de privation de sommeil, le ralentissement des temps de réponse classiquement observé lors du vieillissement est aboli.

En conclusion, bien que l'existence d'une modulation journalière des performances cognitives soit connue depuis longtemps, ce n'est que récemment que la prise en compte de l'existence de variations interindividuelles (telles que provoquées par le chronotype de la personne) sur cette modulation a suscité l'intérêt des chercheurs. De plus, un certain nombre

d'études ont pu relever que ces différences dans les modulations journalières des performances cognitives en fonction du chronotype sont aussi détectées au niveau du fonctionnement cérébral. Dans la section suivante, nous allons brièvement aborder ces études.

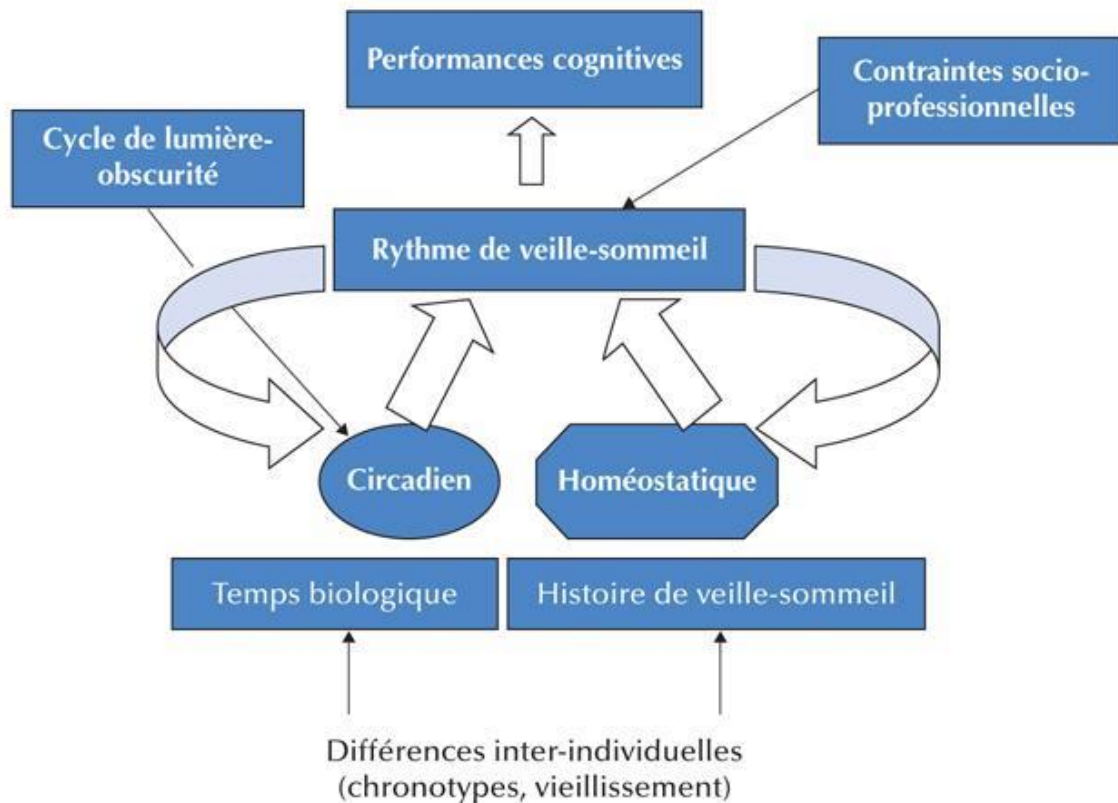


Figure 19. Régulation du cycle de veille-sommeil par le cycle de lumière-obscurité, les contraintes socioprofessionnelles, le processus circadien et homéostatique, son impact sur les performances cognitives et la modulation de cette régulation par le chronotype et l'âge (Schidt et Collete, 2016)

Dans les travaux de Schidt et Collete (2016), les premières évidences suggérant que notre état cérébral peut varier en fonction du moment de la journée viennent des études réalisées avec la technique de tomographie par émission de positrons (TEP). Il a, en effet, été observé que, comparé à celles du matin, les heures du soir étaient associées à un métabolisme accru au sein d'une série de régions impliquées dans la promotion de l'éveil (notamment l'hypothalamus et des régions du tronc cérébral). Des études plus récentes ont utilisé la technique de l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) dans le but d'explorer les corrélats cérébraux des modulations journalières sous-jacentes à une tâche cognitive. Dans

cette perspective, une étude a détecté des modulations journalières de l'activité cérébrale dans une série de régions corticales, impliquées dans certains aspects spécifiques du contrôle attentionnel (*e.g.*, régions fronto-insulaires, partie dorsale du cortex cingulaire antérieur, cortex préfrontal dorsolatéral) durant la réalisation d'une tâche de Stroop à cinq moments différents de la journée. Le profil temporel d'activité cérébrale allait généralement dans le sens d'une réduction de l'activité du matin (6:00) jusqu'au soir (18:00), à l'exception de la dernière session (22:00), pour laquelle une augmentation était à nouveau détectée. Dans la même perspective, Peres *et al.* ont observé que, pendant la réalisation d'une tâche motrice (*finger tapping*), une série de régions cérébrales motrices montrent des modulations en fonction du moment d'administration de la tâche (le matin, à midi, l'après-midi ou le soir). De plus cette modulation journalière dépendait du chronotype de la personne : plus la personne se caractérisait par un chronotype tardif, plus le moment de la journée caractérisé par un pic d'activité cérébrale survenait tardivement. Finalement, une étude réalisée par notre équipe a tenté de caractériser l'impact du moment de la journée et du chronotype sur les corrélats cérébraux sous-tendant une tâche d'attention soutenue et une tâche d'interférence cognitive. Étant donné que les chronotypes diffèrent dans leur régulation circadienne et homéostatique du cycle de veille-sommeil, une série de mesures supplémentaires (prélèvements de mélatonine, considérée comme marqueur de la phase circadienne, et enregistrement polysomnographique dans le but d'explorer la qualité, quantité et structure du sommeil précédant la session de testing) ont été réalisées en plus des acquisitions par IRMf. De plus, les horaires de testing ont été adaptés au chronotype spécifique de chaque personne, notamment pour éviter d'induire des différences du niveau de fatigue lié à un comportement de veille-sommeil non synchronisé avec les besoins physiologiques tels que dictés par l'horloge circadienne. En concordance avec la littérature, nous avons observé que les chronotypes extrêmes du matin présentent une dynamique plus rapide dans l'accumulation de la pression homéostatique de sommeil, ayant comme résultat un niveau de fatigue plus important, ainsi qu'une vigilance abaissée le soir, par rapport au chronotype extrême du soir. Ce phénomène était confirmé par les données issues de l'enregistrement polysomnographique (plus d'activité à ondes lentes en début de nuit chez les chronotypes du matin, indiquant une accumulation plus importante de la pression de sommeil). Au niveau cérébral, on a pu détecter que les chronotypes extrêmes du soir présentaient en soirée une activation plus importante de régions impliquées dans la promotion circadienne d'éveil (hypothalamus, *locus coeruleus*) durant la réalisation d'une tâche d'attention soutenue (tâche de temps de réaction simple d'une durée de dix minutes et un intervalle interstimulus randomisé entre deux et dix

secondes). L'activation de ces régions pourrait donc expliquer le niveau d'alerte et de vigilance de base plus important des chronotypes du soir, même si les horaires de testing ont été adaptés aux profils chronotypique individuels.

Dans un deuxième temps, nous avons investigué l'effet du moment de la journée et du chronotype en utilisant une tâche d'interférence (le test de Stroop, version quatre couleurs avec items neutres, interférents et facilitateurs, voir pour les détails). L'effet Stroop renvoie au fait que, si on demande à un sujet de nommer la couleur de l'encre dans laquelle est écrit un stimulus, il mettra significativement plus de temps pour dire « vert » en face du mot « ROUGE » écrit en vert qu'en face du stimulus contrôle « XXXX » écrit lui aussi en encre verte. Le sujet doit donc inhiber le mécanisme de lecture au profit de celui, moins automatique, de dénomination. Ce ralentissement produit par l'interférence de l'information sémantique activée automatiquement fut décrit initialement par Stroop (1935). De nouveau, une modulation journalière des régions cérébrales impliquées dans la tâche a été détectée (*e.g.*, insula, gyrus cingulaire antérieur). Comme décrit plus haut, cette modulation était affectée par le chronotype de la personne, avec une diminution de l'activité du matin au soir chez les chronotypes extrêmes du matin et des profils d'activité stables ou légèrement augmentés du matin au soir chez les chronotypes extrêmes du soir.

En résumé, le moment de la journée, ainsi que le profil chronotypique de la personne affecte non seulement les performances, mais également les réseaux cérébraux sous-jacents à la réalisation d'un effort cognitif. Afin d'illustrer l'intérêt au quotidien des études en chronobiologie, nous allons clôturer cette revue avec la présentation d'une série d'applications cliniques.

Pour conclure, des périodes de veille et de sommeil survenant à des moments appropriés de notre cycle quotidien de 24 heures favorisent la santé, le bien-être ainsi que des performances cognitives adéquates. Il existe de plus en plus d'évidences montrant les effets délétères d'une désynchronisation entre rythmes circadiens et habitudes de vie, notamment parce que notre société nous impose fréquemment de travailler et de dormir à contretemps de nos besoins physiologiques. La prise en compte de telles modulations journalières sur le plan cognitif et cérébral, ainsi que de l'existence d'une importante variabilité interindividuelle, s'avère primordiale, notamment dans les circonstances (*e.g.*, privation de sommeil, travail posté) ou maladies provoquant un déséquilibre entre les processus sous-jacents à la régulation du cycle de veille sommeil.

Les recherches ont prouvé que la préférence de matin-soir était de nature endogène, et non celle de l'habitude. Mode de vie. Pendant les études de routines constantes, matin et soir chronotypes montrent des différences de phase dans la température corporelle de plus 2 h et des différences de vigilance subjective de plus de 4 h (Kerkhof & P.A. Van Dongen, 1996). Une étude d'un mois réalisée par Duffy, Rimmer et Czeisler (2001), explorant la période intrinsèque, propriété fondamentale du système circadien, a montré qu'il était corrélé avec le trait comportemental matin-soir. Circadien la préférence montre être une caractéristique innée, formée à un grand par des facteurs génétiques (HUR, 2007; Vink, Groot, Kerkhof, & Boomsma, 2001) et modulée par des influences environnementales, comme la photopériode à la saison de naissance (Natale & Adan, 1999). Les études de Randler (Randler, 2008), axées sur les différences de chronotype autour du globe, a montré que le climat, la longitude, et la latitude contribuent également au chronotype.

Les fluctuations circadiennes ont été décrites en détail dans la plupart des fonctions physiologiques, comportementales et cognitives chez l'être humain (pour des analyses, voir Atkinson et Reilly, 1996 ; Carrier et Monk, 2000 ; Drust et al. 2005 ; Haus, 2007 ; Schmidt et al. 2007). Cependant, il existe des différences de phase des rythmes circadiens dans ces fonctions entre les individus. Dans des conditions normales et comparables, ces variations interindividuelles sont liées au chronotype des sujets (Oginska, 2011 ; Soehner et al., 2011 ; Zimmermann, 2011). Le chronotype ou typologie circadienne est défini comme la préférence pour la phase circadienne, qui fait référence à la préférence d'un individu pour le moment de ses activités et, par conséquent, le moment du sommeil et du réveil (Koskenvuo et al., 2007 ; Oginska, 2011 ; Smith et al, 2002 ; Soehner et al, 2011 ; Taillard et al, 2011 ; Vink et al, 2001 ; Zimmermann, 2011). Les personnes qui présentent une préférence pour une activité plus tôt ou plus tard dans la journée sont identifiées comme des types de matin ou de soir, respectivement. Selon Oginska (2011), "le terme "chronotype" est maintenant utilisé pour décrire des traits relativement stables du rythme diurne subjectif d'activation, caractéristique d'un individu - il peut être considéré comme un élément de la personnalité". On suppose que le caractère comportemental de l'événement du matin est déterminé à la fois par des facteurs génétiques et environnementaux (Hur et al., 1998 ; Koskenvuo et al., 2007 ; Vink et al., 2001). Les composantes génétiques font référence aux horloges circadiennes et aux composantes

environnementales concernant les contraintes professionnelles, sociales et familiales, mais comprennent également des variables physiques telles que la photopériode à la naissance, l'altitude/latitude de résidence et l'exposition des sujets à la lumière (Adan et al., 2012 ; Cavallera & Giudici, 2008). Enfin, plusieurs études ont montré que des facteurs tels que l'âge et le sexe influencent également le chronotype (Adan et al., 2012).

En chronobiologie, la sélection des sujets au cours du protocole expérimental nécessite d'évaluer la préférence du matin-événement des sujets afin de constituer une population homogène et/ou d'éviter les effets masquants liés aux différences interindividuelles en chronotype sur les résultats. L'enregistrement des données des principaux marqueurs physiologiques du système circadien (température centrale et/ou mélatonine et/ou cortisol) pendant un cycle de 24 heures permet de détecter et confirmer les différences observées entre chronotypes (Adan et al., 2012 ; Cavallera & Giudici, 2008). Cependant, de tels protocoles sont à la fois coûteux et longs à mettre en œuvre. Par conséquent, les chercheurs préfèrent habituellement utiliser des mesures d'auto-déclaration reconnues pour produire des résultats valides et fiables. Les outils les plus largement utilisés pour identifier la typologie circadienne des sujets sont les questionnaires d'auto-évaluation du matin (Adan & Almirall, 1991 ; Folkard et al., 1979 ; Horne & Östberg, 1976 ; Moog, 1981 ; Oginska, 2011 ; Ottoni et al., 2011 ; Roenneberg et al., 2003 ; Smith et al., 1989, 2002 ; Torsvall & Åkerstedt, 1980). De plus, le remplissage et l'analyse de ces questionnaires sont rapides et simples.

2.3.3.4. Les mesures du chronotype

A titre de référence, le Morningness-Eveningness Questionnaire (MEQ) développé par Horne et Östberg (1976) est l'échelle la plus fréquemment utilisée en chronobiologie et en recherche du sommeil pour évaluer le chronotype (Ottoni et al., 2011 ; Taillard et al., 2004). D'autres alternatives au MEQ ont été développées, et les échelles de type diurne les plus connues sont le Diurnal Type Questionnaire de Torsvall et Åkerstedt (1980), le Composite Scale of Morningness de Smith et al (1989), et le Munich ChronoType Questionnaire de Roenneberg et al (2003). Tous ces questionnaires sont conçus pour ne prendre en compte qu'une seule dimension du chronotype, en se concentrant sur la phase du cycle veille-sommeil d'un individu. Cependant, plusieurs auteurs (Folkard, 2006 ; Folkard et al., 1979 ; Moog, 1981 ; Oginska, 2011) ont proposé des outils d'évaluation multidimensionnelle qui visent à aborder clairement au moins les deux principaux paramètres décrivant tout rythme circadien, à savoir la phase circadienne ou acrophase (le temps maximal de la variation circadienne) et l'amplitude (la moitié de la variation entre le pic et le creux) : a) Le Circadian Type

Questionnaire (Folkard et al, 1979), composé de 20 items, évalue trois dimensions du chronotype : l'uniformité du matin, la vigueur/langidité et la rigidité/flexibilité ; b) l'échelle d'amplitude circadienne et de phase ou CAPS (Folkard, 2006), auparavant appelée le Questionnaire sur la conscience du temps, avec 38 items et comprenant trois facteurs : phase subjective circadienne, force des préférences et conscience du temps ; c) le questionnaire de Marburger (Moog, 1981), comprenant vingt items et deux dimensions spécifiques : la position subjective de la phase circadienne et la stabilité perçue de la phase circadienne individuelle ; et enfin (d) le Questionnaire Chronotype, développé récemment par Oginska (2011), est un questionnaire plus court de 14 items évaluant la phase subjective et l'amplitude subjective en se concentrant sur différents aspects des états fonctionnels psychophysiologiques comme l'humeur, l'attention, le niveau énergétique, l'efficacité etc. Sur la base de ces deux dimensions, Oginska a proposé une nouvelle catégorisation des chronotypes : "matin fort", "matin faible", "soirée forte" et "soirée faible". Le développement de ces questionnaires est justifié, car certaines préoccupations sont apparues concernant par exemple la structure factorielle du CAPS (Di Milia et al., 2011), ou la cohérence interne de l'échelle d'amplitude subjective du Chronotype Questionnaire (Oginska, 2011). Comme ces questionnaires sont pour l'instant limités à des langues spécifiques (c'est-à-dire l'anglais pour le CAPS et le polonais pour le Chronotype Questionnaire), un effort de validation de ces questionnaires dans d'autres langues permettrait de vérifier leur validité et de les développer davantage. Cet article se concentre en particulier sur le Questionnaire Chronotype, en raison de sa brièveté et du fait que les preuves de sa structure factorielle ont été largement collectées dans un échantillon polonais (Oginska, 2011).

Dans le Questionnaire Chronotype (Oginska, 2011), la phase subjective, évaluée par l'échelle de parité du matin (échelle ME), correspond à l'heure préférée de la journée pour différentes activités. Elle est liée à la phase du rythme d'activation, et permet de déterminer l'orientation matin-soir. Un score plus élevé sur l'échelle ME reflète une tendance à l'égalité. L'amplitude subjective, évaluée par l'échelle de distinction (échelle DI), représente le sentiment subjectif de distinction des changements quotidiens. On pense que l'amplitude, ou l'étendue des fluctuations diurnes, reflète la force du système circadien humain (Aschoff & Pohl 1978 ; Wever, 1965). Avec l'échelle d' DI, plus le score est élevé, plus la distinction subjective dans les variations diurnes est forte. Les caractéristiques d'amplitude semblent être considérées comme une composante importante des rythmes circadiens dans les domaines de la santé et du travail, en particulier au travail où elles pourraient prédire la tolérance d'un

individu au travail posté ou au décalage horaire (Adan et al., 2012 ; Saksvik et al., 2011). La question de savoir si le fait d'avoir une amplitude subjective élevée a une fonction adaptative est un sujet controversé dans la littérature : Folkard et ses collaborateurs (1979) ont émis l'hypothèse que les personnes ayant des rythmes de faible amplitude et des rythmes souples ou instables auraient la capacité d'ajuster plus facilement et plus rapidement leurs rythmes, alors que plusieurs études tendent à démontrer qu'une amplitude plus élevée pourrait expliquer un meilleur ajustement et une meilleure tolérance au travail par quarts (pour des analyses, voir Adan et al., 2012 ; Saksvik et al., 2011). Le Questionnaire chronologique n'étant disponible à ce jour qu'en langue polonaise, une validation de ce questionnaire dans d'autres langues permettrait une évaluation plus approfondie du rôle de l'échelle d'amplitude, en plus de bénéficier d'un instrument multidimensionnel, considérant que de nombreux instruments n'évaluent qu'une seule dimension, en se concentrant sur l'aspect du matin et du soir (p. ex. MEQ de Horne et Östberg, 1976). Le Questionnaire Chronotype (Oginska, 2011) a été validé en français par Dosseville et ses collaborateurs (2013).

2. Hypothèses et Méthodologie

L'hypothèse générale considère que l'étude des profils cognitifs constitués de différences individuelles (compétences émotionnelles en évaluation interne, traits de personnalité, niveau de stress perçu avant l'examen, chronotype individuel) peut permettre de prédire des facteurs de réussite académique.

Nous allons effectuer plusieurs études pour vérifier notre hypothèse générale. Dans un premier temps, une étude préliminaire est conduite pour clarifier la relation entre l'intelligence émotionnelle et la stratégie de coping chez les étudiants Chinois expatriés en France; ensuite dans un second temps, notre première étude a l'objectif de comprendre les différents éléments liés à la expatriation des étudiants Chinois en France : les causes et critères de la réussite d'expatriation subjective, les différentes sources de stress qu'ils ont rencontrées ainsi que leurs stratégies de faire face pendant leur expatriation sont interrogées; Dans un troisième temps, avec les éléments ressortis de notre première étude, nous avons pu construire un questionnaire de la réussite d'expatriation subjective pour les étudiants Chinois en France. L'idée de départ est de valider ce questionnaire en comparant avec les autres paramètres des différences individuelles (Intelligence émotionnelle, intelligence culturelle, et de chronotype). Malheureusement la passation de l'ensemble de ces questionnaires a pris une longueur de temps qui explique que peu de participants sont allés jusqu'au bout, cela ne nous permet pas finalement de valider ce questionnaire de la réussite d'expatriation. Enfin pour notre troisième étude, nous essayons de comprendre chez la population générale, c'est-à-dire les étudiants Français les relations entre la réussite académique et les différences individuelles.

2.1. Étude préliminaire

Sous hypothèses :

H1 : Dans cette étude préliminaire, nous présumons que le score global de l'Intelligence Emotionnelle ou certaines dimensions de l'IE permettent de prédire le style de stratégie de coping efficace devant des situations stressantes chez les étudiants Chinois expatriés en France.

H2 : Cette efficacité peut s'entraîner et s'améliorer avec le temps.

Dans cette étude préliminaire, 67 étudiants Chinois en France sont recrutés, mais 57 ont répondu intégralement à tous les questionnaires; leur réponses ont ensuite été recueillies et analysées.

Participants :

Étudiants Chinois en France

- “Primo-arrivants” (*Arrivés en France à moins de 6 mois*) N = 27 (Âge M = 23.5 ; SD = 2.6); 16 Chinois et 10 Chinoises
- “ Longue séjour” (*Arrivé en France au-delà de 18 mois*) N = 30 (Âge M = 26.2 ; SD = 2.8); 14 Chinois et 17 Chinoises

Questionnaires :

- **Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2009)**

Composés respectivement de 133 items et de 153 items, le test nous donne des scores sur 4 facteurs principaux, et dans le cas du TEIQue sur 15 sous-échelles, permettant ainsi une analyse plus détaillée de l'IE.

- **Chinese Coping Strategies Scale** (Chinese CS; Siu, Spector, & Cooper, 2006)

Échelle chinoise des stratégies d'adaptation (chinois-CS). Siu et al. (2006) : on l'a construite pour évaluer les styles de coping utilisés le plus souvent par les adultes Chinois dans des situations de travail. Les éléments de l'échelle ont été développés via des entretiens structurés, dans lesquels il était demandé aux répondants de décrire comment ils avaient géré un événement stressant récent. Les stratégies d'adaptation ont ensuite été dérivées de la liste des réponses. Quatre catégories de base ont été produites: adaptation active (par exemple, " évaluer ce qui a mal tourné "), soutien social (par exemple, "discuter avec ses collègues"), coping passive (par exemple, "laisser suivre son destin ") et Relaxation / Loisirs (par exemple, "Faites de l'exercice physique"). Des analyses confirmatoires et exploratoires révélèrent ultérieurement une échelle de 12 items représentée par quatre catégories dérivées. Les réponses ont été faites sur une échelle de six points (1 = jamais à 6 = très souvent). De faibles corrélations négatives ont été observées avec les symptômes de stress physiques et comportementaux (ce qui suggère que le style de gestion réduit effectivement ces symptômes), à l'exception de la stratégie de coping passive qui était positivement liée à l'intensité des symptômes. La fiabilité interne des quatre sous-échelles était adéquate (le coefficient alpha de Cronbach variait de 0,67 à 0,78). Les fiabilités internes pour l'échelle de la présente étude étaient également généralement suffisantes (coping

active = 0,82; soutien social = 0,51; relaxation / loisirs = 0,28; coping passive = 0,88), mais étaient assez faibles pour le soutien social et la relaxation /Loisirs; ces deux sous-échelles ne contiennent que deux éléments.

Procédures:

Les étudiants Chinois qui sont recrutés librement au sein de l'université de Caen vont remplir les deux questionnaires suivants :

- **1 x TEIQue**
- **1 x Chinese Coping Strategies Scale**

Avec des questions démographiques, les questionnaires sont ensuite récoltés, traités et codifiés avant d'effectuer des analyses statistiques.

2.2. Étude 1

Sous-hypothèse H3 : Pour notre première étude qualitative, nous présumons que certaines stratégies de coping sont plus efficaces pour faire face à des situations stressantes selon les périodes pour les étudiants Chinois expatriés en France. L'ensemble du vécu permet aux étudiants Chinois expatriés en France de construire une réussite subjective de leurs expériences d'expatriation.

Dans un premier temps, un entretien semi directif est mené auprès de 26 sujets Chinois expatriés en France (M=24,7, SD=5,2, homme=12, femme=14, M temps d'entretien=57'). A travers ces premiers entretiens, j'ai pu ressortir les différentes sources de stress rencontrées par les étudiants Chinois expatriés en France dans ordre chronologique depuis leur arrivée, ainsi les différentes stratégies de coping employé par ces étudiants devant ces différentes sources de stress. En même temps, ces entretiens m'ont permis de cerner les différents facteurs liés à la satisfaction de l'expatriation (condition de vie, santé, support social, intelligence culturelle, carrière, préparation d'expatriation, expériences d'expatriation, développement du soi pendant l'expatriation). Ces différents facteurs sont répartis en deux grandes catégories : le bien-être subjectif et l'intelligence de l'expatriation, qui me permet d'ensuite de créer un questionnaire pour évaluer la satisfaction subjective chez des sujets expatriés en France.

2.3. Étude 2

Création de questionnaire de satisfaction d'expatriation subjective (130 items) :

- Carrière (10 items)
- Intelligence culturelle (12 items)
- Expérience d'expatriation (44 items)
- Développement du soi pendant expatriation (8 items)

- Préparation d'expatriation (8 items)
- Santé (8 items)
- Condition de vie (13 items)
- Support social (20 items)

Passation des questionnaires :

- **Questionnaire de la réussite d'expatriation**
- Intelligence culturelle
- Intelligence émotionnelle
- Chronotype

2.4. Étude 3

Sous-hypothèse H4: De retour vers la population générale, chez les étudiants Français, ces différences individuelles peuvent également prédire une réussite un peu plus objective malgré les variances de culture.

Chez la population générale de sujets Français, nous avons distribué 700 exemplaires de questionnaire alentour de trois semaines avant leur partiel, dont 644 (M=174, F=470) étudiants de premier cycle au sein de l'université de Caen Normandie ont retourné leur questionnaire. Parmi ces étudiants 537 (M=112, F=425, Âge M =19,86, SD=1,83) ont rempli intégralement les questionnaires et accepté de communiquer leurs résultats de partiel.

Après avoir éliminé de l'analyse des sujets qui n'ont pas rempli correctement l'ensemble des questionnaires et ceux qui ne possèdent pas de résultats d'examen, 537(M=112, F=425, Âge M =19,86, SD=1,83) sujets sont enfin analysés.

-Intelligence émotionnelle :

-PEC (Profile des compétences émotionnelles, (50 items) (Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak, 2013).

-**Personnalité** :BFI français(BFI-Fr) Big-Five Inventory (45 items) (Plaisant et al., 2010)

-Chronotype (16 items)(Dosseville et al., 2013)

-PSS (L'échelle de stress perçu, 10 items)(Bellinghausen et al., 2009).

Perceived Stress Scale (PSS) : le Questionnaire de Stress Perçu, à l'origine, a été développé par Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983) est composé de 14 items pour mesurer le degré de situations dans la vie qui sont évaluées comme stressantes. C'est un questionnaire fiable et rapide à utiliser.

Les résultats sont ensuite codés et analysés avec logiciel d'analyse statistique SPSS.

3. Résultats

3.1. Etude Préliminaire

3.1.1. Corrélations entre stratégies de Coping et sous-échelles d'intelligence Emotionnelle

* Significativement plus fréquent; $p < .05$; ** $p < .01$

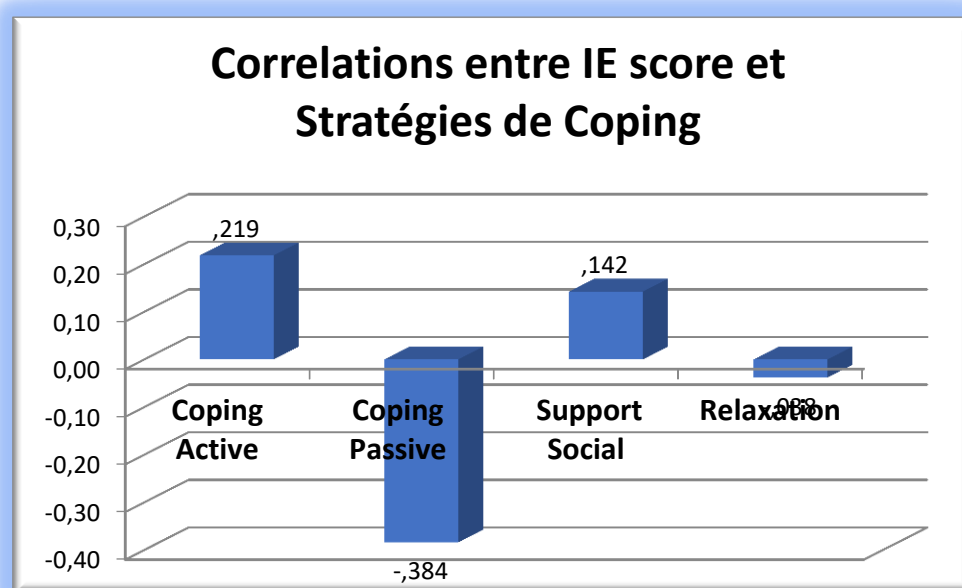
	Active Coping	Passive Coping	Social Support	Relaxation
Age	-,035	,054	-,184	-,212
Durée de séjour en France	-,029	,226	-,025	-,066
Estime de soi	,241 *	-,263 *	-,065	-,064
Expression des émotions	,125	-,279 *	,089	,086
Motivation	,195	-,240	,198	-,040
Régulation des émotions	,194	-,034	,364 **	,219
Joie	,181	-,325 **	,028	-,122
Empathie	,162	-,302 *	,073	-,101
Compétences Sociales	,263 *	-,147	,169	,199
Impulsivité	,111	-,404 **	,150	-,118
Perception des émotions	,123	-,274 *	,000	-,029
Gestion du stress	,206	-,309 *	,236	-,051
Gestion des émotions	,072	-,213	,059	-,012
Optimisme	,060	-,332 **	-,097	-,209
Habiletés relationnelles	,104	-,325 **	,070	-,196
Adaptabilité	,135	-,184	,117	,008
Confiance	,069	-,362 **	,099	,028
Bien-être	,191	-,362 **	-,043	-,153
Contrôle de soi	,210	-,299 *	,309 *	,026
Aptitudes émotionnelles	,168	-,387 **	,078	-,080
Aptitudes sociales	,160	-,263 *	,125	,086

IE globale	,219	-,384**	,142	-,038
Coping Active	1	,120	,529**	,510**
Coping Passive	,120	1	,280*	,353**
Support Social	,529**	,280*	1	,491**
Relaxation	,510**	,353**	,491**	1

Dans ce tableau des résultats généraux pour l'étude préliminaire, nous avons ressortis tous les corrélations entre les différentes stratégies de coping et les sous facteurs d'intelligence émotionnelle, les corrélations significatives sont mises en rouge.

3.1.2. IE and stratégies coping

Dans un perspective global, nous observons que IE est corrélé positivement avec "Coping Active" ($p < .05$) et corrélé négativement avec "Coping Passive" ($p < .01$).

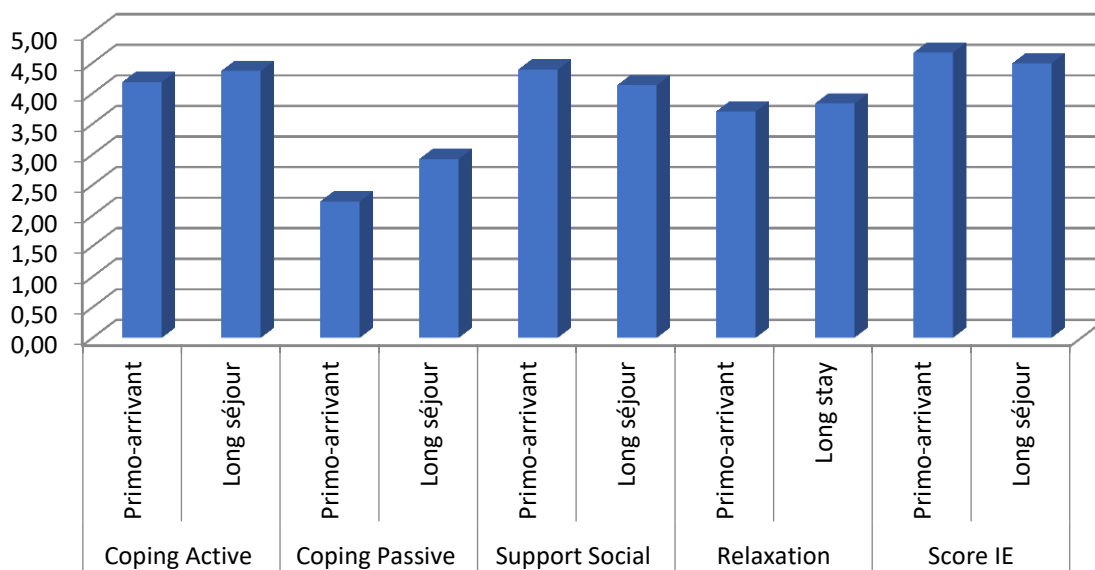


3.1.3. Coping stratégies: Stabilité à travers les situations

Un test de MANCOVA (âge comme Covariable) montre que les étudiants "Longs séjours" utilisent significativement plus fréquemment ($p > .05$) que les "primo-arrivant" stratégies de coping passive.

Frequence d'utilisation de stratégies de Coping: Etudiants "Primo-arrivant" vs Etudiants "Longue séjour"

*Frequence d'utilisation: De 1 "Jamais" à 6
"Très fréquemment"*



3.2. Etude 1

3.2.1. Les causes d'expatriation et ses critères de réussite pour les étudiants Chinois en France, et critères de satisfaction de vie avant l'expatriation :

Les causes d'expatriation et les critères de réussite d'expatriation ainsi que les critères de satisfaction de vie avant l'expatriation chez les étudiants Chinois expatriés en France sont présentés dans le tableau suivant:

出国原因	Cause d'expatriation	成功出国经历	Critères de réussite d'expatriation	生活满意度（国内）	critères de satisfaction de vie avant l'expatriation
高中项目	programme d'échange fin Lycée	按时拿到文凭	obtenir le diplôme dans le temps	父母健在	les parents sont en bonne santé
大学项目	Programme d'échange universitaire	顺利找到完成实习	bien trouver et réaliser le stage	学校离家不远	Ecole ou université n'est pas très loin de famille

		拥有一到两年在法工作经历	avoir un ou deux ans d'expérience de travail en France	吃喝不愁	sans soucier (nourriture et besoins)
中介公司	service intermédiaire	找到如意工作	trouver un travail qui me convient	就业有保证	garantie du travail
互惠生 (baby-sitter)	étudiant babysitteur (Fille de paire)	拥有自己的社交圈 (中国, 法国) 建立自己的朋友圈	avoir ses propres réseaux (privé et professionnel, France et chine)	正面的东西多于负面的	les choses positives sont plus nombreuses que les choses négatives
就业前景因素	amélioration de carrière	找到理想伴侣(中国, 法国取决于是去是留)	trouver homme ou femme de la vie (français ou chinois, rester ou repartir)	经济上没有压力	pas de pression financière
父母意见影响	influence des parents	掌握法语语言	Bien maîtriser la langue française	有一群很好的朋友	avoir un groupe de bons amis
更好的文凭	Une meilleure formation (diplôme contient plus de valeur)	了解法国文化	bien connaître la culture française		
科研水平较高	niveau de recherche plus haut	比较好的融入法国社会	bien intégrer dans la société française		
工作环境 (医患关系恶化)	environnement de travail (relation patient médecin)	身心健康	être en bonne santé physique et mentale		
向往异国生活	envie de la vie exotique	自给自足 (经济上独立)	être indépendant (économiquement)		
向往自由自在的生活	envie de vivre librement	更加客观的了解世界, 建立更好的三观。	connaître le monde avec plus d'objectivité, se construire ses propres idéologies (vision du monde, vision de la société, valeurs)		
法国留学费用相对不贵 (公立大学无学费, 社会福利。。。)	coût relativement moins chers (pas de frais d'inscription en France)				

高考成绩不理想	mauvais résultats de concours, concurrence pour entrer à l'université en Chine				
---------	--	--	--	--	--

3.2.2. Les sources de stress et stratégie de coping pendant l'expatriation pour les étudiants Chinois en France :

Les sources de stress rencontrées et stratégies de coping utilisées par les étudiants sont présentés dans le tableau suivant dans ordre chronologique de leur arrivé:

Source de Stress 2	Sources de stress 1		Stratégies de Coping	
Apprentissage de la Langue (语言学习)	compréhension oral	听力不好	écouter le plus possible (radio, télé..)	多听 (收音机, 电视)
	communication oral	口语不好	parler plus souvent avec les français	多找人说
			de ne rien faire	顺其自然
	manque de vocabulaire	单词量不够	mémoriser plus de vocabulaires	多记
	examens de niveau de français	语言考试	faire des exercices, et réviser plus fréquemment	多做题, 多复习
			regarder la télé	看电视
			on s'attend à notre sort	听天由命
	examens de niveau de français B2	B2 考试	endurer	忍着
			parler avec des amis	与朋友交谈
			sorti avec des amis	与朋友出去玩
			aller au cinéma	看电影
			téléphoner les parents	给父母打电话
进入大学, 专业学习 (Rentrer à l'université, ou les études spécialisées)	préparer les papiers et formules pour la demande d'admission à l'université	申请大学的材料准备	se préparer	着手准备
			se renseigner auprès des étudiants ayant expériences	向有经验的同学咨询

	incertitude pour ce qui se passe dans les études universitaires	对进专业后的未知（恐惧感）	communiquer avec les parents	与父母交流
	incertitude d'admission de l'université	对学校录取的不确定	multiple la demande	多申请学校
			s'oriente vers école privée	申请私校
			préparer une année supplémentaire d'apprentissage de langue	准备再读一年语言
	échec dans les études spécialisées (changement de classement par rapport en chine, connaissances spécifiques)	大学专业学习中的挫败感（排名变化，专业知识）	échanger avec des gens ayant des expériences	和有经验的人交流
			de ne rien faire	顺其自然
			parler avec des amis	与朋友聊天
			briser des choses pour dégager ses émotions négatives	摔东西发泄
			ranger l'appartement	收拾房间
	Niveau insuffisant de la langue français pendant études universitaires	大学专业学习中的法语水平不足	renforce la langue française	加强法语学习
	examens pendant études spécialisées	专业考试	augmentation de consommation de cigarette	抽烟更频
	Avoir des difficultés de finir ses études universitaires	难以完成专业学习	s'oriente vers école privée	转念私校
取得文凭(Obtention de diplôme)	espoir et blâme des parents	父母的期望和责备	communiquer avec les parents	与父母交流
	chercher le stage de fin des études (maque de réseaux, niveaux d'oral)	找毕业实习（资源缺乏，口语水平）	faire la plus de demande possible +100	海投
			envoyer de CV ciblé	有针对性的投简历

			discuter avec les gens ayant expériences, puis faire d'analyse rationnelle	找有经验的人聊天，从而经行理性分析
			faire le stage en Chine	回国实习
			bien préparer l'entretien	充分做好面试准备
			chercher des réseaux	找关系
	faire le stage de fin des études (relation avec les collègues français, manque de sujet de discussion)	做毕业实习（与同事之间的人际关系，缺乏聊天话题）	faire le travail qui me concerne	尽力做好本职工作
			de ne rien faire	顺其自然
	publication d'article (la pression)	发文章，感觉压力大	procrastiner, mauvaise humeur, dort mal	拖延，情绪不好睡眠不好
Expériences professionnelles à l'étranger 海外工作经历				
	recherche un emploi après études	学业结束找工作	avoir de courage d'essayer	勇于尝试
			faire la plus de demande possible	海投
			chercher des réseaux	找关系
			envoyer de CV ciblé	有针对性的投简历
在法国生份和长居相关压力 le statut pour rester en France	Maximum 2 ans de titres de séjours pour l'apprentissage de français	语言学习长居最多两年		
	redoubler consécutive peut entraîner refus de titre de séjours	大学学习期间连续重读有被拒发长居可能		
	changement de statut étudiant-salarié (beaucoup de temps et d'énergie)	学生签转工签（费时，费力）	être optimiste, essayer de trouver une solution.	乐观面对，找办法
			penser la pire situation, au pire c'est ça (relativiser)	作最坏打算，不过如此

	faire des cours, langue	买东西, 语言	se préparer	做准备
	faire de démarche de formalité (contrat téléphonique, réparation...) langue	办手续 (签电 话,修理东西) 语言	se préparer, préparer les vocabulaires et phrase sur un papier	写稿子, 做 准备
	logement	住房	régularisation soi même	自我调节
	financière (euros monte, être indépendant)	经济上的 (欧 元上涨, 经济 独立)	diminuer la dépense	减少开销
			communiquer avec la famille	与家人沟通
			travail temporaire, travail saisonniers	打零工, 季 节工
			lire des expériences de travail des autres chinois sur internet	浏览网上的 打工经历
	solitude	孤独	jouer des jeux vidéo	打游戏
			faire des amis	交朋友
			faire du sport	做运动
	mal de pays	想家	téléphoner la famille	给家里打电 话
			faire la fête avec les amis en chine pendant les vacances	暑假和朋友 聚会
	famille	家庭		
	homme: le temps d'étude et les ressources familiales. Mariage	男: 留学时间 和家庭财力,婚 姻	communiquer avec la famille	与家人沟通
	femme: l'âge- mariage	女: 年龄与婚 姻	communiquer avec la famille	与家人沟通
情感相关 Relationnel	manque de relation de couple	没有情感	Sorties, faire des connaissances	去认识异性

			se concentrer sur les études	专心于学习
	pendant une relation, conflit entre la relation et études, manque de temps, compréhension mutuelle	有情感，学业和情感发生冲突	communiquer avec son compagnon	和伴侣沟通
			communiquer avec des amis chinois	和朋友沟通
	relation humaine entre les chinois, il y a des individus qui ne se déguisent plus en France	人际关系，中国人之间卸下了伪装。	éviter de les rencontrer	敬而远之
社交 activité sociale	difficile de faire d'amis français	很难和法国人交到朋友	de ne rien faire	顺其自然
	manque de topic pendant la communication avec les français	缺少和法国人聊天的话题	de ne rien faire	顺其自然
	différente manière de penser conduit à des compréhensions mutuelles difficiles	思维方式不一样，难以互相理解	Parler avec des amis chinois	找中国朋友聊天
			Se plaindre	抱怨
	point de vue politique et idéologie différente (Tibet, liberté, la peine de mort)	政治意识形态不同（西藏，自由，死刑）	concilier par des amis	朋友调解
			ignorer	不理睬

cause d'expatriation		critère de réussite		stressors		coping	
une meilleure formation	1					se perfectionner	10
	2	rentrer à université	5	langue	16	faire du sport	4
amélioration de carrière	1	obtention de diplôme	9	compréhension mutuelle liée à la différence culturelle	3	essayer de comprendre	2
	5					de ne rien faire	1

se perfectionne dans la connaissance	3	maîtriser la langue française	10	rentrer à l'université	17	faire de plus de demande possible	12
						faire une année supplémentaire en Langue	5
le coût relativement moins cher en France	7	connaître la culture française	12	réussir les examens	6	révision	3
influence familiale	4	trouver et réaliser un stage en France	11	obtention de diplôme	8	procrastination	1
						jeu vidéo	2
		expérience de travailler en France	17	trouver le stage de fin d'étude	14	multiplier la demande	9
						chercher des réseaux	5
		intégrer dans un poste de CDI en France	6	trouver un CDI après l'étude	5	multiplier la demande d'entretien	4
						bien préparer les entretiens	1
				le statut pour rester en France (titre de séjour)	7	ne rien faire	6
				échec d'examen	12	se concentrer pour une prochaine fois	4
						ne rien faire	3
						jeu vidéo	3
						faire du sport	2
				rupture de relation en couple	2	augmentation de consommation de cigarette	1
						augmentation de consommation d'alcool	1
				maque d'activité loisir	13	communiquer avec la famille	9
						repas entre les amis	4

3.3. Etude 2 Création de questionnaire de la réussite d'expatriation chez les étudiants Chinois en France

Carrière	1	Mon expatriation m'apporte de meilleures	出国为我的职业生涯带
----------	---	--	------------

		perspectives de carrière.	来了更好的前景
Carrière	2	Mon expatriation m'apporte de nouvelles perspectives de carrière.	出国为我的职业生涯带来了全新的前景
Carrière	3	Mon expatriation m'ouvre des perspectives de carrière prometteuse pour la future.	出国为我的职业生涯带来了前途无量的未来
Carrière	4	Jusqu'à présent, je suis satisfait(e) des objectifs (au niveau études et/ou professionnel) atteints lors de mon expatriation.	到目前为止，我对在出国过程中所达成的目标（学业上的/或职业上的）感到满意
Carrière	5	Jusqu'à présent, je suis satisfait(e) de ce que j'ai accompli depuis le début de mon expatriation.	我对从出国开始到现在所完成的那些事感到满意
Carrière	6	Ma carrière professionnelle va vraiment bénéficier de mon expatriation.	我的职业生涯着实对我的出国带来了帮助
Carrière	7	Je suis satisfait(e) de mon environnement étudiant/professionnel dans mon pays d'accueil.	我对我在东道国的学习/工作环境感到满意
Carrière	8	Je suis satisfait(e) de ma vie étudiante/professionnelle dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我对我的学生/职业生活感到满意
Carrière	9	Dans mon pays d'accueil, je ne suis pas bien intégré dans mon milieu étudiant/professionnel.	在东道国里，我并没有很好地融入到我的学习/工作环境中
Carrière	10	Dans mon pays d'accueil, je pense que je suis en train d'échouer dans mes objectifs étudiants/professionnels.	在东道国里，我觉得我正在远离我的学习/工作目标
Intelligence Culturelle	11	J'ai du mal à comprendre les traditions de mon pays d'accueil.	我很难理解东道国的风俗习惯
Intelligence Culturelle	12	Je me suis bien adapté(e) dans mon pays d'accueil.	在我的东道国里，我适应得非常好
Intelligence Culturelle	13	La distance culturelle entre mon pays d'origine et mon pays d'accueil m'empêche de profiter de mon expatriation.	我的祖国和东道国之间的文化上的差异，让我不能够很好地享受我的出国经历
Intelligence Culturelle	14	Le décalage horaire entre mon pays d'origine et mon pays d'accueil m'empêche de profiter de mon expatriation.	我的祖国和东道国之间的时差，让我不能够很好地享受我的出国经历
Intelligence Culturelle	15	Je suis familiarisé(e) avec le langage non-verbal (expressions faciales, gestes...) de mon pays d'accueil.	我熟知东道国的肢体语言
Intelligence Culturelle	16	Je fais des efforts réguliers pour apprendre la langue de mon pays d'accueil.	我坚持不懈地学习东道国的语言
Intelligence Culturelle	17	Je fais des efforts réguliers pour mieux parler la langue de mon pays d'accueil.	我一直在努力以便更流利地使用东道国的语言
Intelligence	18	Je m'intéresse à la culture de mon pays	我对东道国的文化感兴

Culturelle		d'accueil.	趣
Intelligence Culturelle	19	Je m'intéresse aux us et coutumes de mon pays d'accueil.	我对东道国的风俗习惯感兴趣
Intelligence Culturelle	20	J'estime que mon niveau de langue de mon pays d'accueil est suffisant pour que je puisse profiter de mon expatriation.	我觉得我的语言水平可以让我去享受我的出国经历
Intelligence Culturelle	21	Je me suis bien adapté(e) à la culture de mon pays d'accueil.	我很好的适应了东道国的文化
Intelligence Culturelle	22	Dans mon pays d'accueil, je connais bien les règles pour interagir avec d'autres personnes.	我非常了解东道国里的社交规则和礼貌习惯
Expériences d'expatriation	23	Mon expatriation représente un défi pour moi.	出国对我来说是一个挑战
Expériences d'expatriation	24	Mon expatriation représente une menace pour moi.	出国对我来说是一个威胁
Expériences d'expatriation	25	Je suis satisfait de mon expatriation.	我对我的出国经历感到满意
Expériences d'expatriation	26	La situation économique de mon pays d'accueil est très favorable.	东道国的经济环境很好
Expériences d'expatriation	27	Je me sens bien dans mon pays d'accueil.	我在东道国（的自我感觉不错）时感觉很好
Expériences d'expatriation	28	J'ai souvent le mal du pays.	我经常想恋我的家乡
Expériences d'expatriation	29	Je pense souvent à mettre fin à mon expatriation.	我时常想结束我的出国
Expériences d'expatriation	30	Mon pays d'origine me manque beaucoup.	我非常思恋我的祖国（故乡）
Expériences d'expatriation	31	Je me verrais bien rester dans mon pays d'accueil si j'en avais la possibilité.	如果有可能的话，我很想留在我的东道国
Expériences d'expatriation	32	Si je n'avais pas de contraintes familiales/professionnelles dans mon pays d'origine, je pourrais imaginer poursuivre mon expatriation.	如果没有来自家庭/工作上的束缚，我很想继续我的出国经历
Expériences d'expatriation	33	J'ai l'intention de poursuivre mon expatriation.	我有意继续我的出国经历
Expériences d'expatriation	34	J'estime que ma maîtrise de la langue de mon pays d'accueil est insuffisante pour profiter de mon expatriation.	我觉得我的东道国语言水平不足以让我去享受我的出国经历
Expériences d'expatriation	35	Je me suis bien intégré dans mon pays d'accueil.	我很好的融入了我的东道国社会
Expériences d'expatriation	36	Je fais face efficacement aux problèmes liés à mon expatriation.	我非常有效地面对与出国相关的问题
Expériences d'expatriation	37	Je donnerai tout pour rentrer immédiatement dans mon pays d'origine.	我会不惜一切的马上返回我的祖国
Expériences d'expatriation	38	Je suis toujours enthousiaste lorsque je parle de mon expatriation.	每当我谈到出国时都会兴致勃勃

Expériences d'expatriation	39	Je ne me sens pas de liens forts avec mon pays d'accueil.	我和我的东道国之间萌生了很强的感情纽带
Expériences d'expatriation	40	J'ai développé des liens forts avec mon pays d'accueil.	我觉得和东道国之间并没有很强的感情
Expériences d'expatriation	41	Si je le pouvais, je rentrerais immédiatement dans mon pays d'origine.	如果有可能的话，我会马上回到我的祖国
Expériences d'expatriation	42	J'ai hâte de rentrer dans mon pays d'origine.	在东道国里，我归心似箭
Expériences d'expatriation	43	Je connais bien les lois de mon pays d'accueil.	我了解东道国的法律
Expériences d'expatriation	44	Mon expatriation s'accompagne de beaucoup d'opportunités.	我的出国经历伴随着很多的机遇
Expériences d'expatriation	45	Mon expatriation s'accompagne de beaucoup de difficultés.	我的出国经历伴随着很多的磨难
Expériences d'expatriation	46	L'expatriation m'a apporté plus de problèmes que de choses positives.	我的出国经历给我带来的负面的东西要多于正面的
Expériences d'expatriation	47	Je suis les médias de mon pays d'accueil (journaux, radio, télévision...)	我关心东道国的媒体信息（报纸，收音机，电视。。。。。）
Expériences d'expatriation	48	Je me tiens au courant de l'actualité de mon pays d'accueil.	我关心东道国的新闻
Expériences d'expatriation	49	J'écoute le radio ou je regarde la télévision ou je lis les journaux de mon pays d'accueil.	在东道国，我听收音机/看电视/看报纸
Expériences d'expatriation	50	J'ai arrêté de faire des efforts pour m'intégrer dans mon pays d'accueil.	我停止了为融入东道国而做出的努力
Expériences d'expatriation	51	Je ne fais plus d'effort pour m'intégrer dans mon pays d'accueil.	我放弃了为融入东道国而做出的努力
Expériences d'expatriation	52	Mon niveau de maîtrise de la langue de mon pays d'accueil est suffisant pour profiter de mon expatriation.	我对东道国语言的掌握水平足以让我去享受我的出国生活
Expériences d'expatriation	53	Je pense souvent avec tristesse à mon pays d'origine.	在东道国里，我会经常感到乡愁。
Expériences d'expatriation	54	Je suis souvent triste en pensant à ma famille restée dans mon pays d'origine.	我会经常因想恋在家乡的亲人而忧愁
Expériences d'expatriation	55	Je suis souvent triste en pensant à mes amis restés dans mon pays d'origine.	我会经常因想恋在家乡的朋友而忧愁
Expériences d'expatriation	56	J'estime avoir une très bonne connaissance de mon pays d'accueil.	我认为我非常了解我的东道国
Le développement de soi pendant l'expatriation	57	La vision que j'avais de mon pays d'accueil avant de quitter mon pays d'origine est très décevante par rapport à la réalité.	现实里的东道国和我出国前所憧憬的比起来，让我感到失望。

Le développement de soi pendant l'expatriation	58	J'ai eu l'impression de recommencer une seconde vie dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我觉得我的人生开始了第二个春天
Le développement de soi pendant l'expatriation	59	J'ai développé ma confiance en moi-même grâce à mon expatriation.	得益于我的出国经历，我培养了我的自信心
Le développement de soi pendant l'expatriation	60	Grâce à mon expatriation, j'ai pris confiance en moi-même.	出国经历让我逐渐的获得了自信
Le développement de soi pendant l'expatriation	61	Pendant mon expatriation, j'ai réalisé des choses dont je ne me pensais pas capable avant de quitter mon pays d'origine.	在我的出国过程中，我完成了一些我以前一直以为不可能完成的事
Le développement de soi pendant l'expatriation	62	Je trouve que j'ai obtenu une meilleure vision du monde grâce à mon expatriation.	我认为出国带给我了一个更好的认识世界的眼界
Le développement de soi pendant l'expatriation	63	Je suis devenue une meilleure personne grâce à mon expatriation.	出国经历使我成为了一个更完美的人
Le développement de soi pendant l'expatriation	64	J'ai beaucoup appris de la vie grâce à mon expatriation.	出国经历让我更好的了解了人生
Le développement de soi pendant l'expatriation	65	J'ai beaucoup appris sur moi grâce à mon expatriation.	出国经历让我更好的了解了自我
Le développement de soi pendant l'expatriation	66	Mon expatriation m'a apporté une meilleure connaissance du monde.	出国经历让我对世界有了更好的认识
Le développement de soi pendant l'expatriation	67	Mon expatriation m'a apporté une meilleure connaissance des peuples.	出国经历让我对各族人民有了更好的认识

Le développement de soi pendant l'expatriation	68	Mon expatriation m'a enlevé l'envie de voyager.	出国经历让我对旅游失去了兴趣
Le développement de soi pendant l'expatriation	69	J'ai changé positivement grâce à mon expatriation.	得益于我的出国经历，我的人生发生了正面的变化
Le développement de soi pendant l'expatriation	70	Mon expatriation m'a donné l'envie de voyager.	出国经历带给了我旅游的渴望
Le développement de soi pendant l'expatriation	71	J'aime la personne que je suis devenue grâce à mon expatriation.	我喜欢我的出国经历将我塑造成的这个人
Le développement de soi pendant l'expatriation	72	Je me sens plus épanoui(e) dans mon pays d'accueil que dans mon pays d'origine.	跟在我的祖国相比，我的人生在东道国得到了更好的绽放
Préparation d'expatriation	73	J'ai beaucoup préparé mon expatriation avant de quitter mon pays d'origine.	在离开祖国前，我针对出国做出了详尽的准备
Préparation d'expatriation	74	Avant de quitter mon pays d'origine, j'ai préparé beaucoup de choses afin que mon expatriation soit une réussite.	在出发前我针对出国做出了详尽的准备，以便于我的出国能够成功
Préparation d'expatriation	75	Avant de quitter mon pays d'origine, j'ai pensé à beaucoup de détails afin que mon expatriation soit une réussite.	在出发前，我考虑到很多细节上的事情，以便于我的出国能够成功。
Préparation d'expatriation	76	Avant de quitter mon pays d'origine, j'ignorais tout de mon pays d'accueil.	在出国前，我对东道国一无所知
Préparation d'expatriation	77	Avant de quitter mon pays d'origine, j'estime que ma maîtrise de la langue de mon pays d'accueil n'était pas satisfaisante.	在出国前，我认为我还没有充分掌握东道国的语言
Préparation d'expatriation	78	Avant de quitter mon pays d'origine, j'ai acquis une maîtrise que j'estime suffisante de la langue de mon pays d'accueil.	在出国前，我认为我已经充分地掌握了东道国的语言
Préparation d'expatriation	79	Je ne m'étais pas beaucoup renseigné sur mon pays d'accueil avant de quitter mon pays d'origine.	在出国前，我并没有怎么打听东道国的情况
Préparation d'expatriation	80	Je m'étais beaucoup documenté sur mon pays d'accueil avant de quitter mon pays d'origine.	在出国前，我收集了很多东道国资料。
Santé	81	Mon expatriation représente beaucoup de	出国对我来说充斥着压

		stress pour moi.	力
Santé	82	Je me sens souvent déprimé(e) à cause de mon expatriation.	出国时，我经常觉得沮丧
Santé	83	Je me sens souvent stressé(e) à cause de mon expatriation.	出国时，我经常感到紧张
Santé	84	Mon expatriation a affecté négativement ma santé physique.	我的出国经历对我的身体健康造成了不良影响
Santé	85	Mon expatriation a affecté négativement ma santé mentale.	我的出国经历对我的心理健康造成了不良影响
Santé	86	Je me sens en bonne santé physique dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我觉得身体状况很好
Santé	87	Je me sens en bonne santé mentale dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我觉得心理状态很好
Santé	88	Je me sens mieux avec moi-même depuis que je suis expatrié(e).	自从出国后，我的自我感觉越来越好
Conditions de vie	89	J'ai beaucoup d'occasion de me distraire dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我有丰富的娱乐机会。
Conditions de vie	90	Je me suis bien adapté au climat de mon pays d'accueil.	我很好的适应了东道国的气候
Conditions de vie	91	Le climat de mon pays d'accueil me convient.	东道国的气候令我感到满意
Conditions de vie	92	Je me suis bien adapté à la nourriture de mon pays d'accueil.	我很好地适应了东道国的饮食
Conditions de vie	93	La nourriture de mon pays d'accueil me convient.	我很满意东道国的饮食
Conditions de vie	94	J'apprécie l'endroit où j'habite dans mon pays d'accueil.	我很喜欢我在东道国里居住的地方
Conditions de vie	95	Je suis satisfait de la nourriture de mon pays d'accueil.	我很满意东道国的食物
Conditions de vie	96	J'apprécie la nourriture de mon pays d'accueil.	我喜欢东道国的食物
Conditions de vie	97	Je suis satisfait(e) de mon logement dans mon pays d'accueil.	我很满意我在东道国里的住房
Conditions de vie	98	J'ai des problèmes financiers dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我出现过经济上的问题
Conditions de vie	99	Je ne suis pas satisfait(e) de l'endroit où j'habite dans mon pays d'accueil.	我不喜欢我在东道国里所居住的地方
Conditions de vie	100	Je n'ai pas de problèmes d'argent dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我从来没有过金钱上的问题
Conditions de vie	101	Je ne mange pas à ma faim dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我会有吃不饱肚子的时候
Conditions de	102	J'ai beaucoup d'activités de loisirs dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我有很多

vie			娱乐活动
Conditions de vie	103	Je n'ai pas beaucoup d'activités de loisir dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我基本上没有什么娱乐活动
Support Social	104	Je me sens seul(e) pour faire face aux problèmes liés à mon expatriation.	在面对与出国有关的问题时，我觉得是在孤军奋战。
Support Social	105	Je me sens soutenu(e) pour faire face aux problèmes liés à mon expatriation.	在面对与出国有关的问题时，我觉得总是能得到各方的支持。
Support Social	106	Dans mon pays d'accueil, je parle souvent avec d'autres personnes.	在东道国里，我经常与他人交谈
Support Social	107	Dans mon pays d'accueil, je ne cherche pas à parler avec d'autres personnes.	在东道国里，我不会主动去与他人交谈
Support Social	108	Dans mon pays d'accueil, je passe souvent du temps en dehors de chez moi.	在东道国里，我不会经常呆在家里
Support Social	109	Dans mon pays d'accueil, je reste souvent seul(e) chez moi.	在东道国里，我经常独自呆在家里
Support Social	110	Dans mon pays d'accueil, je me sens souvent seul(e) au moment des fêtes traditionnelles de mon pays d'origine.	在东道国里，我经常会在祖国传统节日时感到孤单
Support Social	111	Dans mon pays d'accueil, je passe beaucoup de temps avec des amis.	在东道国里，我经常和我的朋友们在一起
Support Social	112	Dans mon pays d'accueil, j'ai développé un réseau (privé et/ou professionnel) sur lequel je peux m'appuyer.	在东道国里，我积累了一个可以依靠的（私人/职业）人脉
Support Social	113	Dans mon pays d'accueil, je peux bénéficier du soutien d'un réseau privé et/ou professionnel.	在东道国里，我可以从一个（私人/职业）人脉中获利
Support Social	114	Ma famille restée dans mon pays d'origine me manque beaucoup.	我非常思恋我在故乡的亲人
Support Social	115	Mes amis restés dans mon pays d'origine me manquent beaucoup.	我非常思恋我在故乡的朋友
Support Social	116	Je communique très souvent avec ma famille restée dans mon pays d'origine.	我经常与在故乡的亲人联系
Support Social	117	J'ai stoppé toutes les communications avec ma famille restée dans mon pays d'origine.	我切断了与故乡亲人的所有联系
Support Social	118	Je ne parle presque pas avec ma famille restée dans mon pays d'origine.	我基本上不与在故乡的家人联系
Support Social	119	Dans mon pays d'accueil, je suis souvent trop timide pour aller vers les autres.	在东道国里，我经常不好意思主动与人交流
Support Social	120	Dans mon pays d'accueil, je n'ose pas aller demander de l'aide à d'autre personnes.	在东道国里，我不敢向他人寻求帮助

Support Social	121	Dans mon pays d'accueil, je ne me sens pas à l'aise pour demander de l'aide.	在东道国里，向他人寻求帮助会让我觉得不自在
Support Social	122	J'ai un bon réseau privé/professionnel dans mon pays d'accueil.	在东道国里，我有非常好的私人/职业人脉
Support Social	123	Dans mon pays d'accueil, j'ai un réseau privé/professionnel sur lequel je peux m'appuyer.	在东道国里，我有一个可以依赖的私人/职业人脉

3.4. Etude 3 La réussite académique chez les étudiants Français de premier cycle

3.4.1. La cohérence interne de questionnaire de Profil de compétence émotionnelle :

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	537	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	537	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.878	50

Alpha de Cronbach est de **0.878** (>0.700) pour l'ensemble de 50 items de questionnaire de Profile de compétences émotionnelles, ce qui nous montre une très bonne consistance interne pour cette questionnaire auprès de notre population d'étude.

3.4.2. La cohérence interne pour le questionnaire de BFI :

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	537	100,0

Exclus ^a	0	,0
Total	537	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,739	45

Alpha de Cronbach est de **0.739** (>0.700) pour l'ensemble de 45 items de questionnaire de Big-Fives Inventory, ce qui nous montre une bonne consistance interne pour cette questionnaire auprès de notre population d'étude.

3.4.3. La cohérence interne pour questionnaire de Chronotype

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	537	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	537	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,793	16

Alpha de Cronbach est de **0.793** (>0.700) pour l'ensemble de 16 items de questionnaire de chronotype, ce qui nous montre une bonne consistance interne pour cette questionnaire auprès de notre population d'étude.

3.4.4. La cohérence interne pour le questionnaire du stress perçu (PSS) :

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	537	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	537	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.839	10

Alpha de Cronbach est de **0.839** (>0.700) pour l'ensemble de 10 items de questionnaire de PSS, ce qui nous montre une très bonne consistance interne pour cette questionnaire auprès de notre population d'étude.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
Note S1	11,6004	2,68718	537
Note S2	8,2091	2,79685	143
PSS	2,978	,7093	537
AmplitudeDI	2,51746	,695202	537
PréférenceME	1,9846	,89848	537
E	3,089	,8543	537
A	3,913	,5411	537
C	3,713	,5757	537
N	3,194	,8669	537
O	3,433	,6547	537
Identification of own emotions	3,534	,6811	537

Identification of others' emotions	3,880	,6330	537
Understanding of own emotions	3,294	,8278	537
Understanding of others' emotions	3,762	,6113	537
Expression of own emotions	3,022	,8100	537
Listening to others' emotions	3,984	,6953	537
Regulation of own emotions	2,77	,861	537
Regulation of others' emotions	3,245	,7021	537
Utilisation of own emotions	3,446	,7552	537
Utilisation of others' emotions	2,917	,8398	537
Global EC	3,3852	,42352	537
Intrapersonal EC	3,2128	,53010	537
Interpersonal EC	3,718	,5153	537
âge	19,84	1,735	537

3.4.5. Corrélations entre la note de première session, seconde session et le score du stress perçu et les sous-échelles des Compétences Emotionnelle

* Significativement plus fréquent; $p < .05$; ** $p < .01$

Corrélations															
		Identification of own emotions	Identification of others' emotions	Understanding of own emotions	Understanding of others' emotions	Expression of own emotions	Listening to others' emotions	Regulation of own emotions	Regulation of others' emotions	Utilisation of own emotions	Utilisation of others' emotions	Global EC	Intrapersonal EC	Interpersonal EC	âge
Note S1	Corrélation de Pearson	,014	,055	,034	,134**	,072	-,009	-,056	-,048	,084	-,078	,029	,042	,037	-,068
	Sig. (bilatérale)	,744	,204	,431	,002	,094	,831	,192	,265	,053	,072	,506	,333	,393	,113
	N	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537
Note S2	Corrélation de Pearson	-,027	-,059	,039	,017	,018	-,121	,063	-,090	-,102	-,012	-,041	,002	-,084	,036
	Sig. (bilatérale)	,751	,483	,647	,844	,831	,151	,457	,287	,223	,884	,626	,981	,321	,666
	N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143
PSS	Corrélation de Pearson	-,318**	-,129**	-,419**	-,130**	-,314**	,014	-,501**	-,133**	-,035	-,077	-,374**	-,481**	-,119**	-,062
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,003	,000	,743	,000	,002	,423	,076	,000	,000	,006	,151
	N	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537	537

Les résultats de première session d'examen est corrélé positivement avec sous échelle "Compréhension des émotions des autrui" ($p < .01$) et le score de stress perçu est corrélé négativement avec le score global des "Compétences émotionnelles" ($p < .01$), et la plupart de leur sous échelles.

La régression de note de première session et les sous-échelles des Compétences émotionnelles :

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	10,390	,987		10,531	,000
Identification of own emotions	-,193	,218	-,049	-,884	,377
Identification of others' emotions	,112	,245	,026	,457	,648
Understanding of own emotions	,144	,183	,044	,789	,431
Understanding of others' emotions	,718	,255	,163	2,810	,005
Expresson of own emotions	,208	,174	,063	1,194	,233
Listening to others' emotions	-,274	,213	-,071	-1,283	,200
Regulation of own emotions	-,281	,155	-,090	-1,816	,070
Regulation of others' emotions	-,239	,213	-,062	-1,122	,263
Utilisation of own emotions	,273	,163	,077	1,680	,094
Utilisation of others' emotions	-,221	,155	-,069	-1,424	,155

a. Variable dépendante : Note S1

La régression de note de première session et le score global et grandes catégories des Compétences émotionnelles :

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	10,778	,950		11,342	,000

Global EC	-3,391	1,474	-,534	-2,301	,022
Intrapersonal EC	1,900	,789	,375	2,408	,016
Interpersonal EC	1,667	,709	,320	2,350	,019

a. Variable dépendante : Note S1

La régression de note de seconde session et les sous-échelles des Compétences émotionnelles :

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	9,953	1,947		5,112	,000
Identification of own emotions	-,248	,439	-,061	-,565	,573
Identification of others' emotions	-,208	,446	-,054	-,466	,642
Understanding of own emotions	,048	,346	,015	,139	,890
Understanding of others' emotions	,650	,532	,146	1,220	,225
Expression of own emotions	,106	,363	,032	,292	,771
Listening to others' emotions	-,439	,434	-,109	-1,013	,313
Regulation of own emotions	,292	,308	,093	,947	,346
Regulation of others' emotions	-,356	,428	-,093	-,831	,408
Utilisation of own emotions	-,366	,333	-,102	-1,101	,273
Utilisation of others' emotions	,132	,309	,042	,428	,670

a. Variable dépendante : Note S2

La régression de note de seconde session et le score global et grandes catégories des Compétences émotionnelles :

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		

	(Constante)	9,398	1,785		5,264	,000
1	Global EC	,676	2,941	,110	,230	,819
	Intrapersonal EC	-,129	1,595	-,025	-,081	,935
	Interpersonal EC	-,831	1,431	-,162	-,581	,562

a. Variable dépendante : Note S2

La régression de score du stress perçu et le score des sous-échelles des Compétences émotionnelles :

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	4,545	,220	20,681	,000
	Identification of own emotions	-,054	,049	-,052	,266
	Identification of others' emotions	-,128	,055	-,114	,020
	Understanding of own emotions	-,156	,041	-,182	,000
	Understanding of others' emotions	,032	,057	,028	,573
	Expresson of own emotions	-,061	,039	-,069	,119
	Listening to others' emotions	,142	,048	,139	,003
	Regulation of own emotions	-,315	,035	-,382	,000
	Regulation of others' emotions	-,066	,047	-,065	,164
	Utilisation of own emotions	,028	,036	,030	,442
	Utilisation of others' emotions	,041	,035	,049	,232

a. Variable dépendante : PSS

La régression de score du stress perçu et le score global et grandes catégories des Compétences émotionnelles :

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	4,829	,221		21,876	,000
Global EC	-,037	,342	-,022	-,109	,914
Intrapersonal EC	-,655	,183	-,489	-3,572	,000
Interpersonal EC	,102	,165	,074	,618	,537

a. Variable dépendante : PSS

3.4.6. Corrélations entre la note de première session, seconde session et le score du stress perçu et le stress perçu et chronotype :

* Significativement plus fréquent; $p < .05$; ** $p < .01$

		Note S1	Note S2	PSS	AmplitudeDI	PréférenceME
Note S1	Corrélation de Pearson	1	,185*	-,100*	-,071	-,132**
	Sig. (bilatérale)		,027	,020	,100	,002
	N	537	143	537	537	537
Note S2	Corrélation de Pearson	,185*	1	-,049	-,155	-,003
	Sig. (bilatérale)	,027		,562	,064	,970
	N	143	143	143	143	143
PSS	Corrélation de Pearson	-,100*	-,049	1	,401**	,120**
	Sig. (bilatérale)	,020	,562		,000	,006
	N	537	143	537	537	537

Le score de stress perçu est corrélé négativement avec les résultats de première session ($p < .05$) et corrélé positivement avec “ l'échelle de distinction ” et “ l'échelle de parité du matin ” du chronotype ($p < .01$).

Les résultats de première session est corrélé négativement avec “ l'échelle de parité du matin ” du chronotype ($p < .01$).

La régression entre la note de première session et le chronotype :

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	12,901	,480		26,879	,000
AmplitudeDI	-,220	,167	-,057	-1,320	,187
PréférenceME	-,376	,129	-,126	-2,920	,004

a. Variable dépendante : Note S1

La régression entre la note de première session et le score de stress perçu :

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	12,730	,499		25,515	,000
PSS	-,379	,163	-,100	-2,327	,020

a. Variable dépendante : Note S1

La régression entre la note de seconde session et le chronotype

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	9,778	1,022		9,566	,000
AmplitudeDI	-,637	,342	-,156	-1,864	,064
PréférenceME	,028	,268	,009	,104	,918

a. Variable dépendante : Note S2

La régression entre la note de seconde session et le score du stress perçu

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	8,791	1,027		8,562	,000
PSS	-,190	,327	-,049	-,582	,562

a. Variable dépendante : Note S2

La régression entre du score du stress perçu et le chronotype

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	1,852	,117		15,844	,000
AmplitudeDI	,400	,041	,393	9,872	,000
PréférenceME	,060	,031	,075	1,897	,058

a. Variable dépendante : PSS

3.4.7. Corrélations entre la note de première session, seconde session et le score du stress perçu et les sous-échelles des cinq grands facteurs de la personnalité :

* Significativement plus fréquent; $p < .05$; ** $p < .01$

		E	A	C	N	O
Note S1	Corrélation de Pearson	-,100*	,076	,344**	,124**	-,025
	Sig. (bilatérale)	,020	,078	,000	,004	,568
	N	537	537	537	537	537
Note S2	Corrélation de Pearson	-,084	-,002	,167*	-,012	,031
	Sig. (bilatérale)	,320	,982	,046	,884	,712
	N	143	143	143	143	143

PSS	Corrélation de Pearson	-,152**	-,123**	-,186**	,585**	-,083
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,000	,000	,054
	N	537	537	537	537	537

Les résultats de première (p<.01) et seconde session (p<.05) d'examen sont corrélés tous les deux positivement avec sous échelle "Conscienciosité" de la personnalité ; de plus les résultats de première session est également corrélé positivement avec sous échelle "Neuroticisme"(p<.01) et négativement avec sous échelle "Extraversion"(p<.05) de la personnalité.

Le socre de stress perçu est corrélé négativement avec le score "Extraversion"(p<.01), "Agréabilité"(p<.01), "Conscienciosité"(p<.01), de la personnalité, et est corrélé positivement avec sous échelle "Neuroticisme"(p<.01) de la personnalité.

La régression entre la note de première session et les cinq grands facteurs de la personnalité

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	6,108	1,234		4,948	,000
E	-,345	,136	-,110	-2,538	,011
A	-,150	,219	-,030	-,686	,493
C	1,723	,200	,369	8,625	,000
N	,313	,131	,101	2,386	,017
O	-,073	,171	-,018	-,429	,668

a. Variable dépendante : Note S1

La régression entre la note de seconde session et les cinq grands facteurs de la personnalité

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	7,619	2,562		2,974	,003
E	-,499	,298	-,151	-1,678	,096
A	-,575	,456	-,121	-1,261	,210
C	1,123	,452	,230	2,483	,014

N	-,139	,298	-,041	-,467	,641
O	,268	,393	,061	,684	,495

a. Variable dépendante : Note S2

La régression entre le score du stress perçu et les cinq grands facteurs de la personnalité

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	2,155	,279		7,732	,000
E	,025	,031	,030	,823	,411
A	,075	,049	,057	1,509	,132
C	-,230	,045	-,187	-5,098	,000
N	,487	,030	,596	16,445	,000
O	-,073	,039	-,067	-1,889	,059

a. Variable dépendante : PSS

4. Discussion

Dans cette partie, nous allons d'abord effectuer des discussions par étude, une discussion générale aura lieu à la fin de cette partie.

4.1. Discussion de l'étude préliminaire

Dans cette étude préliminaire, nous avons bien observé que parmi les étudiants Chinois expatriés en France, le score d'IE est corrélé positivement avec le style de coping actif (0,219, $p < .05$) : **ce score d'intelligence élevé va promouvoir l'utilisation de stratégie de coping plus efficace, c'est-à-dire les stratégies de coping actives.** En même temps le score d'IE est corrélé négativement avec les stratégies de coping passives (-0,384, $p < .01$) qui peuvent potentiellement les aider à s'adapter à une culture étrangère. Les résultats que nous avons obtenu semble cohérents avec l'étude de (J. Austin et al., 2010). Ici, il semble que la **sous-hypothèse H1 est bien confirmée. Pour les étudiants, les stratégies de coping actives leur permettent de travailler sur les problèmes ou bien les sources de stress qu'ils rencontrent, et de les résoudre d'une manière active. Mais utilisation de stratégie de coping active est cognitivement plus goûteuse, à long terme il peut même conduire les étudiants vers une phase de burnout.**

Les étudiants Chinois de catégorie long séjour utilisent des stratégies de coping passives plus fréquemment par rapport à des étudiants Chinois primo-arrivants. Nous pourrions considérer qu'il y a une adaptation à la culture française chez ces étudiants Chinois, cette adaptation est caractérisée par une évaluation différente des situations stressantes. Avec des expériences vécues, les étudiants qui sont arrivés depuis plus longtemps vont choisir des stratégies plus pertinentes selon des situations et de priorité des stratégies de coping actives ou passives. Cela pourrait confirmer notre seconde sous-hypothèse H2.

4.2. Discussion étude 1

Dans notre première étude d'approfondissement de la thèse, nous avons ressorti d'un côté les causes d'expatriation, les critères subjectifs de réussite d'expatriation et les critères subjectifs de satisfaction de vie avant l'expatriation chez les étudiants Chinois en France; d'un autre côté, les sources de stress et les stratégies de coping liées à ces diverses sources de stress dans un ordre chronologique selon l'arrivée des étudiants Chinois expatriés en France.

Les stratégies de coping actives sont utilisées d'une manière plus fréquente par rapport aux stratégies de coping passives devant la plupart de sources de stress. Cependant faire du sport, chercher du soutien social auprès des amis et de la famille peut être considéré comme des stratégies de coping moins actives, mais efficaces devant certaines situations quand la recherche de stratégies de coping actives trouve sa difficulté. Ignorer ou concilier avec des personnes ayant des cultures différentes des différences idéologiques peut être aussi efficace selon des situations. **Nous pouvons considérer que notre sous-hypothèse H3 est validée.**

Grace au résultat de cette première étude, nous avons pu créer le questionnaire de satisfaction d'expatriation subjective avec 130 items qui comprend 8 différents facteurs :

- Carrière (10 items)
- Intelligence culturelle (12 items)
- Expérience d'expatriation (44 items)
- Développement du soi pendant l'expatriation (8 items)
- Préparation d'expatriation (8 items)

- Santé (8 items)
- Conditions de vie (13 items)
- Support social (20 items)

4.3. Discussion étude 2

Dans notre seconde étude, l'objectif de départ est de valider ce questionnaire de la réussite d'expatriation subjective chez la population des étudiants Chinois expatriés en France, tout en regardant ses relations avec des différences individuelles (intelligence émotionnelle, intelligence culturelle, et chronotype).

Malgré l'ambition que nous avons portée sur cette étude de la thèse, la passation pour l'ensemble des questionnaires et des questions démographiques a dépassé 75 minutes en moyenne, c'est pourquoi pour la passation de version des questionnaires nombreux de participants ont abandonné au milieu, et peu de participants ont répondu à l'ensemble des questionnaires. C'est pourquoi nous n'avons pas pu valider notre questionnaire de la réussite subjective de l'expatriation chez les étudiants Chinois en France. Nous comptons le reprendre en perspectives de poursuivre de recherche.

4.4. Discussion étude 3

Dans notre troisième étude, nous nous tournons vers la population générale de sujets étudiants Français de premier cycle à l'Université, qui apparaît une des populations la plus fragile au sujet des situations stressantes dans la littérature. Nous allons interroger ici une réussite relativement plus objective chez cette population générale : le résultat de partiel, qui apparaît plus cohérent en combinant avec la situation stressante de partiel lui-même.

Les premiers tests de cohérence interne d'Alpha de Cronbach nous ont montré une très bonne consistance interne pour l'ensemble des questionnaires utilisés auprès de notre population d'étude.

Pour l'analyse des données, nous avons pris les notes de première et seconde session comme des variables dépendantes avec le stress perçu comme médiateur pour tester les influences de diverses différences individuelles sur la réussite académique. Le résultat de première session est corrélé positivement avec la dimension d'utilisation des émotions d'autrui des compétences émotionnelles, la dimension de conscienciosité et névrosisme de la personnalité, et corrélé négativement avec la dimension de préférence du matin et soir pour le chronotype, et la dimension de l'extraversion de la personnalité. Le stress perçu est fortement corrélé positive avec la dimension de névrosisme et le chronotype, presque corrélé négativement avec l'ensemble des compétences émotionnelles. La dimension de la conscienciosité est le *caractère Consciencieux* qui renvoie à la motivation, l'organisation et la persévérance dans les conduites orientées vers un but. Cette dimension comporte des éléments dynamiques et des éléments de contrôle des conduites. Sur le versant 'dynamique', le caractère Consciencieux renvoie à la fixation de buts et d'objectifs, à l'anticipation, la planification, l'organisation et la mise en œuvre de conduites visant à atteindre les objectifs lointains ou difficiles. Sur le versant 'inhibition-contrôle', le caractère Consciencieux concerne la capacité à différer la satisfaction immédiate des désirs et des besoins, le contrôle de soi nécessaire à cette satisfaction différée, la persévérance dans les efforts nécessaires à l'atteinte d'un objectif lointain malgré les difficultés rencontrées ou les distractions qui peuvent survenir. Ce pôle de contrôle renvoie à la possibilité de privilégier un objectif lointain par rapport à la satisfaction immédiate d'un désir ou d'une impulsion. Cette dimension, de type motivationnel, concerne donc la régulation des conduites persévérantes visant à atteindre un but lointain fixé à l'avance et la facilité à accepter les contraintes (organisation, contrôle)

liées à cet objectif. **Dans la littérature, La conscienciosité, en particulier, doit être étroitement associée au succès scolaire qui paraît cohérent avec notre résultat.**

Le score de préférence du matin et soir de chronotype correspond à l'heure préférée de la journée pour différentes activités. Elle est liée à la phase du rythme d'activation, et permet de déterminer l'orientation matin/soir. Un score plus élevé sur l'échelle ME reflète une tendance d'être matinale. Un étudiant qui se lève tôt aura plus de tendance à s'organiser donc plus de chance de réussir.

L'Extraversion concerne la tendance à rechercher le contact avec l'environnement (social notamment, mais pas exclusivement), et les stimulations agréables qu'il procure, avec énergie, entrain, enthousiasme et confiance et à vivre ces expériences de manière positive. Une Extraversion très élevée donne une coloration extrêmement positive et optimiste à la signification personnelle de la situation, aux états mentaux momentanés (cognitions et affects) ainsi qu'aux conduites adaptatives (cognitions, émotions, actions) qui en résultent. Une hypersensibilité de ce système prévu pour détecter les 'récompenses' et les rechercher conduit à une recherche active des stimulations et des plaisirs qu'elles procurent. A l'opposé, une faible sensibilité de ce système peut se traduire par « une perte de plaisir pour toutes ou presque toutes les activités » ou par « une absence de réactivité aux stimuli habituellement agréables », une absence de réactivité aux événements agréables qui sont des caractéristiques de la mélancolie (Watson *et al.*, 1999). Un étudiant trop optimiste, ou qui cherche trop d'activités extra-scolaires aurait tendance à échouer.

Enfin quant à la dimension névrosisme, sur un plan fonctionnel, on peut envisager le névrosisme comme un système motivationnel essentiel, c'est-à-dire comme un système de régulation de l'activation des conduites d'évitement, de retrait et de fuite (Davidson, 1998 ; Gray, 1990 ; Elliott & Thrash 2002 ; Watson *et al.*, 1999). La fonction de ce système est de préserver l'organisme de la douleur et d'autres conséquences indésirables, de lui faire éviter

les stimuli aversifs en dirigeant l'attention vers l'environnement pour y détecter les signes de danger (réel ou symbolique) éventuel et adopter les conduites d'évitement de ces stimuli. Ce système a une fonction d'anticipation, il active des conduites de veille et de recherche des menaces éventuelles en provenance de l'environnement et conduit à mettre en œuvre des conduites de sécurité tant que la menace n'a pas disparu. Ce système a pour fonction d'activer une vigilance inquiète. Les affects désagréables (nervosité, peur, anxiété...) associés à cette activité sont des informations qui conduisent l'individu à éviter les objets qui les déclenchent (dangers, menaces...) et à adopter une attitude d'anticipation vigilante (inquiétudes, soucis, anxiété) de ces stimuli connus comme étant aversifs. Ce système d'inhibition des conduites contrôle la sensibilité aux stimuli aversifs et la réaction à ces stimuli (Davidson, 1998, 2000). Si l'on en revient à la définition d'un trait, le névrosisme est donc une structure neuropsychique ayant la capacité de rendre de nombreux stimuli fonctionnellement équivalents (c'est-à-dire menaçants), de déclencher et de guider des formes équivalentes de comportement adaptatif et expressif (focalisation sur les aspects négatifs de la réalité et expérience d'émotions négatives...).

Des scores très élevés en névrosisme indiquent donc une hypersensibilité, une hyper vigilance et une très forte réactivité aux stimuli aversifs. Ceci se traduit paradoxalement par une forte tendance à percevoir, construire et ressentir la réalité et les événements comme menaçants, problématiques et pénibles (ce qui donne un univers mental de pessimisme et d'insatisfaction : contrariétés, culpabilité, soucis, inquiétudes, embarras, tracas fréquents, ruminations...), et une vision critique de soi, une dévalorisation de soi (tendance à se percevoir soi-même comme incompetent, médiocre et incapable d'affronter ces nombreuses et fréquentes difficultés). En complément de ces tendances cognitives (tendance à produire ce type de cognitions 'négatives' sur la réalité et sur soi), le névrosisme comporte également,

et cet aspect est central, une tendance à éprouver fréquemment et intensément une vaste gamme d'émotions négatives (honte, peur, anxiété, colère, tristesse...) [Canli *et al.*, 2001]. Des scores élevés en névrosisme indiquent donc une forte vulnérabilité au stress, c'est-à-dire le sentiment de ne pas être en mesure de faire face aux exigences de la réalité ou d'une autre manière une prédisposition à la détresse psychologique. (Costa & McCrae, 1987 ; Vassend & Skrandal, 1999 ; Watson & Pennebaker, 1989). En résumé, un névrosisme très élevé donne une coloration excessivement alarmiste et pessimiste à la signification personnelle de la situation, aux états mentaux momentanés (cognitions et affects) ainsi qu'aux conduites adaptatives (cognitions, émotions) qui en résultent (voir figure 2). Une hypersensibilité de ce système prévu pour détecter le danger, et le fuir, peut paradoxalement conduire à la création d'un univers de menace permanente et d'émotions désagréables.

Pour résumer, on peut considérer que la dimension de Névrosisme (Névrosisme vs Stabilité Emotionnelle) est un système de perception de la 'menace', réelle ou symbolique, et de réactivité à cette menace. C'est un système de contrôle de la production d'émotions et de cognitions 'négatives' ou 'désagréables'. C'est cette menace qui peut activer le system de gestion du stress et réguler par des compétences émotionnelles, qui peut permet un meilleur résultat chez les étudiants.

Pour le résultat de seconde session pour le rattrapage, le seul facteur qui paraît significatif est la dimension de conscienciosité qui est positivement corrélé avec le résultat.

Dans notre troisième étude, ces ensembles de différences: Conscienciosité, Névrosisme, Extraversion, la préférence de matin et soir avec la médiateur des compétences émotionnelles et stress perçu permet de prédire la réussite académique (réussite de partiel) chez les étudiants de premier cycle à l'université. Nous pourrions dire que notre sous-hypothèse H4 est néanmoins partiellement validée, puisque nous n'avons pas trouver la corrélation parmi tous les dimensions chez tous ces facteurs.

4.5. Discussion générale

Dans l'ensemble de cette thèse, nous essayons de comprendre comment les profils cognitifs constitués de différences individuelles peuvent permettre de prédire la réussite académique. L'idée de départ est de commencer d'abord par comprendre le fonctionnement chez une population spécifique avec la variance culturelle chinoise, et ensuite d'élargir la modélisation construite à partir de cette population spécifique vers la population générale et globale. Nous avons pu explorer une modélisation entre certains traits de la personnalité, le stress perçu, le chronotype et la réussite académique qui est modéré par les compétences émotionnelles.

L'analyse avec module d'AMOS de SPSS nous permet également de faire une proposition de la modélisation des résultats :

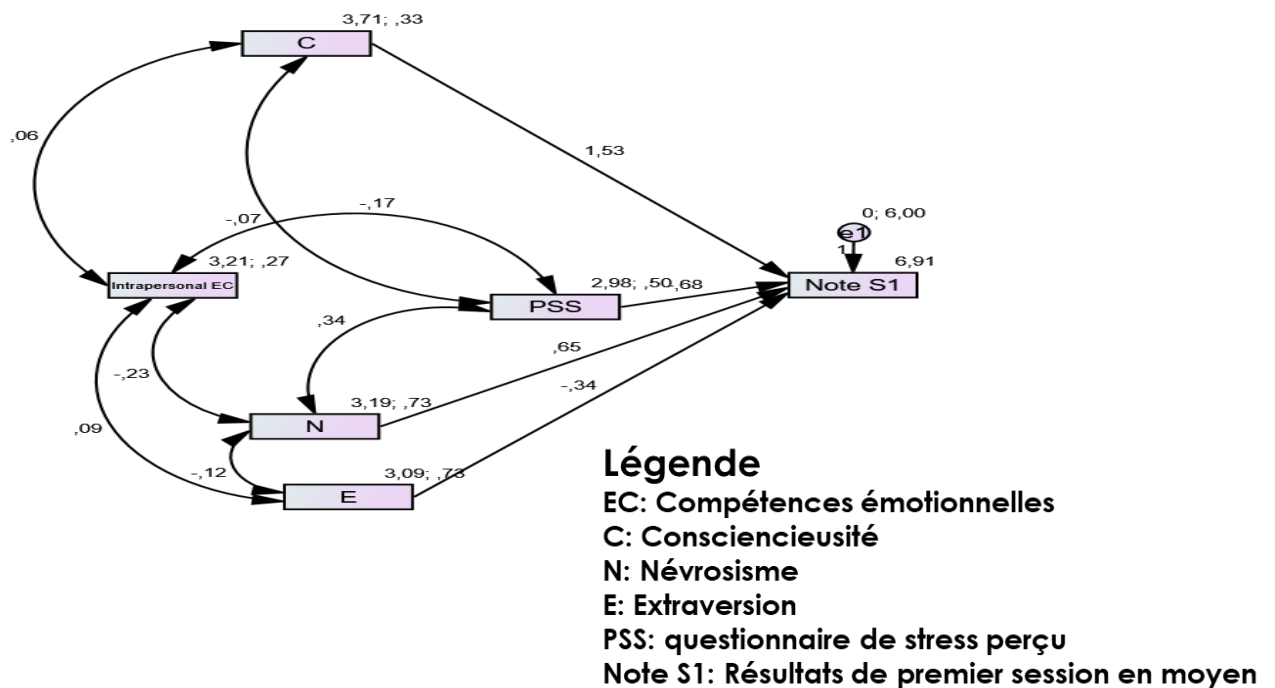


Figure 20. Modélisation des résultats

5. Conclusion

A l'heure actuelle, le taux de réussite académique reste à 33,21% pour la Licence 1 première année, 56,86% pour la Licence 2, et 76,82% pour la Licence 3 en UFR de Psychologie (année 2017-2018) au sein de l'université de Caen. Le taux de réussite académique reste cohérent avec les données de la dernière décennie en France.

Pour les travaux de cette thèse :

-Au niveau théorique, nous avons intégré un ensemble de différences individuelles pour mieux comprendre leur influence sur la réussite académique chez les étudiants de premier cycle.

-Au niveau méthodologique, nous avons combiné dans les différentes études à la fois les méthodologies qualitative et quantitative pour mieux connaître la réussite académique et les différences individuelles de façon plus approfondie.

-Au niveau des aspects appliqués de cette recherche, nous pourrions construire un plan d'intervention plus pertinent au niveau du chronotype et les compétences émotionnelles pour aider les étudiants à mieux réussir.

Suite à l'analyse des résultats de nos études, nous avons pu explorer une modélisation entre certains traits de la personnalité, le stress perçu, le chronotype et la réussite académique qui est modérée par les compétences émotionnelles. Dans les travaux futurs, nous allons envisager une modélisation plus appliquée.

Par rapport à l'ensemble des études effectuées dans cette thèse, l'objectif était de comprendre les profils cognitifs de différences individuelles afin de permettre de prédire la réussite académique chez les étudiants de premier cycle à l'université. Les travaux présentés nous permettent de comprendre et d'identifier les éléments qui permettent une meilleure

réussite académique chez des populations relativement plus vulnérables : les étudiants Chinois expatriés en France et les étudiants Français en premier cycle. Nous pourrions ensuite à partir de cette base, proposer des interventions pour vérifier le poids modérateur des compétences émotionnelles chez les étudiants pour mieux les accompagner dans leur cursus malgré un contexte socioéconomique régressif.

Dans cette thèse, malgré nos efforts et faute de temps, nous n'avons pas pu finaliser la dernière phase en retournant vers cette population spécifique Chinoise, mieux questionner leur compétences émotionnelles combinées aux autres facteurs étudiés. Nous allons travailler pour continuer à optimiser ce processus de recueil d'informations afin de valider plus en profondeur les résultats obtenus sur l'échantillon de cette population.

6. Références

- Aghion, P., & Cohen, E. (2004). Education et croissance, rapport du Conseil d'Analyse économique. *La Documentation Française*.
- Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), 370-385.
- Allik, J., & McCrae, R. R. (2004). Escapable Conclusions: Toomela (2003) and the Universality of Trait Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 261-265. doi:10.1037/0022-3514.87.2.261
- Allik, J., & Realo, A. (1997). Emotional experience and its relation to the five-factor model in Estonian. *Journal of Personality*, 65(3), 625-647. doi:10.1111/j.1467-6494.1997.tb00329.x
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Oxford, England: Holt.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Oxford, England: Holt, Reinhart & Winston.
- AmericanPsychiatricAssociation. (2003). *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (J.-D. Guelfi & M.-A. Crocq, Trans. 4e édition ed.). Paris, France: Masson.
- Angleitner, A., Ostendorf, F., & John, O. P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: a psycho - lexical study. *European Journal of Personality*, 4(2), 89-118.
- Avison W.R., & I.H., G. (1994). Introduction and overview In W.R. AVISON & I. H. GOTLIB (Eds.), *Stress and Mental Health : Contemporary Issues and Prospects for the Future*. New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1997). *The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence* (Vol. 18 Suppl).
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(Pt 8), 1790-1800. doi:10.1093/brain/awg177
- Bastin, P., Luminet, O., Buysschaert, M., & Luts, A. (2019). *CONTRÔLE DU DIABÈTE ET ALEXITHYMIE : LE RÔLE DE L'IDENTIFICATION ET DE LA VERBALISATION DES ÉMOTIONS*.
- Beck, A. T., & Freeman, E. (1990). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. London: The Guilford Press.
- Beehr, T. A., & McGrath, J. E. (1996). The methodology of research on coping : Conceptual, strategic, and operational-level issues In *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications*. New York: John Wiley Sons.
- Bégin, C., Michaut, C., Romainville, M., & Stassen, J.-F. (2012). Structure et organisation de l'enseignement supérieur : Belgique, France, Québec et Suisse. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 15-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bellinghausen, L., Collange, J., Botella, M., Emery, J.-L., & Albert, É. (2009). Validation factorielle de l'échelle française de stress perçu en milieu professionnel. [Factorial Validation of the French Scale for Perceived Stress in the Workplace]. *Santé Publique*, 21(4), 365-373. doi:10.3917/spub.094.0365
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 525-537. doi:10.1037/0022-3514.59.3.525
- Bolger, N., & Zuckerman, A. (1995). *A Framework for Studying Personality in the Stress Process* (Vol. 69).
- Bouchard, T. J., Jr., & Loehlin, J. C. (2001). Genes, evolution, and personality. *Behav Genet*, 31(3), 243-273.
- Boujut, É., & 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.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bournois. (1991). *La gestion des cadres en Europe*.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *J Pers Soc Psychol*, 91(4), 780-795. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780
- Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12(2), 197-212. doi:10.1111/j.1350-4126.2005.00111.x
- Brantley, P. J., & Jones, G. N. (1989). *The Daily Stress Inventory: Professional manual*. Odessa: FL: Psychological Assessment Resources.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLOS ONE*, 8(5), e62635. doi:10.1371/journal.pone.0062635
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Marilou Bruchon-Schweitzer, Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes. 2002, Paris : Dunod.*
- Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, É. (2014). *Psychologie de la santé. Concepts, méthodes et modèles*. Paris: Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Dantzer, R. (1996). Introduction à la psychologie de la santé. *Sciences Sociales et Santé*, 117-121.
- C. Segerstrom, S., & T. Smith, G. (2019). *Personality and Coping: Individual Differences in Responses to Emotion* (Vol. 70).
- Camara, W. J. (2003). *College Persistence, Graduation, and Remediation. Research Notes. RN-19.* Retrieved from New York:
- Canli, T., Zhao, Z., E. Desmond, J., Kang, E., Gross, J., & Gabrieli, J. (2001). *Canli T, Zhao Z, Desmond EJ, Kang E, Gross J, Gabrieli JDE. An fMRI study of personality influences on brain reactivity to emotional stimuli* (Vol. 115).
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94, 54-58. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.011>
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., . . . Clark, K. C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: a study of women with early stage breast cancer. *J Pers Soc Psychol*, 65(2), 375-390.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. doi:10.1037/0022-3514.56.2.267
- Casey, J. J., Garrett, J., Brackett, M. A., & Rivers, S. (2008). Emotional intelligence, relationship quality, and partner selection. In *Mating intelligence: Sex, relationships, and the mind's reproductive system*. (pp. 263-282). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. In *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Vol. 3, 5th ed.* (pp. 311-388). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *J Pers Soc Psychol*, 78(1), 158-172.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J. W., Theodore, R. F., & Moffitt, T. E. (2003). Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *J Pers*, 71(4), 495-513.
- Cherniss, C., Grimm, L., & Liautaud, J. (2010). *Process-designed training: A new approach for helping leaders develop emotional and social competence* (Vol. 29).
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. doi:10.1016/S0191-8869(00)00207-5
- Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. (2002). *Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stress and Mental Health* (Vol. 32).

- Clark, C. (2005). The structure of educational research. *British Educational Research Journal*, 31(3), 289-308. doi:10.1080/01411920500082128
- Clark, L. A. (2000). Mood, Personality and Personality Disorders. In R. J. Davidson (Ed.), *Anxiety, Depression and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1999). Temperament : A new paradigm for trait psychology. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd edition ed., pp. 399-423). New York: Guilford Press.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Arch Gen Psychiatry*, 50(12), 975-990.
- Cohen, S. (1986). Contrasting the Hassles Scale and the Perceived Stress Scale: Who's really measuring appraised stress? *American Psychologist*, 41(6), 716-718. doi:10.1037/0003-066X.41.6.716
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A GLOBAL MEASURE OF PERCEIVED STRESS. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. doi:10.2307/2136404
- Conard, M. A., & Matthews, R. A. (2008). Modeling the stress process: Personality eclipses dysfunctional cognitions and workload in predicting stress. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 171-181. doi:10.1016/j.paid.2007.07.023
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-analysis. *J Pers Soc Psychol*, 93(6), 1080-1107. doi:10.1037/0022-3514.93.6.1080
- Consoli, S. M., Taine, P., Szabason, F., Lacour, C., Unité Médico-Psychologique et Inserm Unité 258. Hôpital Broussais. Paris, F. R. A., & Association Prévention Cardiovasculaire en Médecine du Travail. Boulogne, F. R. A. (1997). Elaboration et validation d'un questionnaire de stress perçu proposé comme indicateur de suivi en médecine du travail. [Development and validation of a perceived stress questionnaire recommended as a follow-up indicator in occupational medicine.]. *L'ENCEPHALE*, 23(3), 184-193.
- Cornia, G. A. (1994). *Crisis in Mortality, Health and Nutrition, Regional Monitoring Report no. 2*. Retrieved from Florence:
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *J Pers Soc Psychol*, 81(2), 322-331. doi:10.1037/0022-3514.81.2.322
- Costa, P. T. J., Somerfield, M. R., & McCrae, R. (1996). Personality and coping : A reconceptualization. In M. ZEIDNER & N. ENDLER (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications*. New York: John Wiley Sons.
- Cosway, R., Endler, N. S., Sadler, A. J., & Deary, I. J. (2000). The coping inventory for stressful situations: Factorial structure and associations with personality traits and psychological health. *Journal of applied biobehavioral research*, 5(2), 121-143.
- Côté, S., Lopes, P. N., Salovey, P., & Miners, C. T. H. (2010). Emotional intelligence and leadership emergence in small groups. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 496-508. doi:10.1016/j.leaqua.2010.03.012
- Cottraux, J. (2002). La personnalité obsessionnelle compulsive (anankastique). In J. D. G. A. Féline, P. Hardy (Ed.), *Les troubles de la personnalité*. Paris: Flammarion « Médecine Sciences ».
- Cox, T. (1987). Stress, coping and problem solving. *Work & Stress*, 1(1), 5-14. doi:10.1080/02678378708258476
- Cox, T., & Mackay, C. (1978). A psychological model of occupational stress. In T. Cox (Ed.), *Stress*. Baltimore, Maryland: University Park Press.
- D. Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?*
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or preservation of favoured races in the struggle for life*: London : John Murray, 1859.
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 453-466. doi:10.1002/job.321

- Davidson, R. J. (1992). Emotion and Affective Style: Hemispheric Substrates. *Psychological Science*, 3(1), 39-43. doi:10.1111/j.1467-9280.1992.tb00254.x
- Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12(3), 307-330. doi:10.1080/026999398379628
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: brain mechanisms and plasticity. *Am Psychol*, 55(11), 1196-1214.
- Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends Cogn Sci*, 3(1), 11-21.
- Dawda, D., & Hart, S. (2000). *Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students* (Vol. 28).
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458. doi:10.1016/S0191-8869(03)00240-X
- De Fruyt, F., Mervielde, I., Hoekstra, H. A., & Rolland, J. P. (2000). Assessing adolescents' personality with the NEO PI-R. *Assessment*, 7(4), 329-345. doi:10.1177/107319110000700403
- De Ridder, D. (1997). What is wrong with coping assessment? A review of conceptual and methodological issues. *Psychology & Health*, 12(3), 417-431. doi:10.1080/08870449708406717
- DeLongis, A., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 486-495.
- Derogatis, L. R. (1980). *The Derogatis Stress Profile DSP®*. Baltimore: MD: Clinical Psycho-metric Research.
- Dolbier, C., Soderstrom, M., & Steinhardt, M. (2001). *The Relationships Between Self-Leadership and Enhanced Psychological, Health, and Work Outcomes* (Vol. 135).
- Dominique, L., Céline, G., & Benjamin, P. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 669-691.
- Dosseville, F., Laborde, S., & Lericollais, R. (2013). Validation of a Chronotype Questionnaire Including an Amplitude Dimension. *Chronobiology International*, 30(5), 639-648. doi:10.3109/07420528.2012.763042
- Downey, L., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). *Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents* (Vol. 62).
- Downey, L., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2011). *Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents* (Vol. 60).
- Duffy, J. F., Rimmer, D. W., & Czeisler, C. A. (2001). Association of intrinsic circadian period with morningness-eveningness, usual wake time, and circadian phase. *Behav Neurosci*, 115(4), 895-899.
- Dunbar, E. (1992). Adjustment and satisfaction of expatriate U.S. personnel. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(1), 1-16.
- Ebrecht, M., Hextall, J., Kirtley, L. G., Taylor, A., Dyson, M., & Weinman, J. (2004). Perceived stress and cortisol levels predict speed of wound healing in healthy male adults. *Psychoneuroendocrinology*, 29(6), 798-809. doi:10.1016/s0306-4530(03)00144-6
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Hand book of cognition and emotion* (Vol. John Wiley & Sons, Ltd, pp. 45-60). Sussex, UK.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804-818. doi:10.1037/0022-3514.82.5.804
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854. doi:10.1037/0022-3514.58.5.844

- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1999). *Coping inventory for stressful situations (CISS)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Enns, M. W., Cox, B. J., Sareen, J., & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: a longitudinal investigation. *Med Educ*, 35(11), 1034-1042.
- Ferguson, E., Matthews, G., & Cox, T. (1999). The Appraisal of Life Events (ALE) scale: Reliability and validity. *British Journal of Health Psychology*, 4(2), 97-116. doi:doi:10.1348/135910799168506
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18(Suppl), 72-78.
- Fischer, S. (1984). *Stress and the Perception of Control*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *J Pers Soc Psychol*, 48(1), 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *J Pers Soc Psychol*, 50(3), 571-579.
- Forgas, J. P. (1991). *Emotion and social judgments* (Vol. 23): Taylor & Francis.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychol Sci*, 13(2), 172-175. doi:10.1111/1467-9280.00431
- French, J. R., & Caplan, R. (1972). Organizational stress and individual strain. In A. J. Marrow (Ed.), *The failure of success*. New York: Amacom.
- French Jr., J. R. P. (1963). SPSSI PRESIDENTIAL ADDRESS-1963. *Journal of Social Issues*, 19(4), 39-56. doi:doi:10.1111/j.1540-4560.1963.tb00457.x
- Freud, A. (1946). *Le Moi et les mécanismes de défense*. Paris: PUF.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*. (pp. 51-87). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Frydenberg, E. (1996). *Adolescent Coping : Theoretical and Research Perspectives*. Londres: Coleman Roulledge.
- Funder, D. C. (2006). Towards a resolution of the personality triad: Persons, situations, and behaviors. *Journal of Research in Personality*, 40(1), 21-34.
- Furnham, A., & Trezise, L. (1983). The mental health of foreign students. *Social Science Medicine*, 17, 365-370.
- G. Sarason, I., H. Johnson, J., & M. Siegel, J. (1978). *Assessing the impact of life changes: Development of the Life Experiences Survey* (Vol. 46).
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551-1561. doi:10.1016/j.paid.2008.01.011
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1353-1364. doi:10.1016/j.paid.2004.09.001
- Gray, E. K., & Watson, D. (2007). Assessing positive and negative affect via self-report. In *Handbook of emotion elicitation and assessment*. (pp. 171-183). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Graziani, P., & Joël, S. (2004). *Le stress : émotions et stratégies d'adaptation*. Paris, Nathan, 2004.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *J Abnorm Psychol*, 106(1), 95-103.
- Guillet, L. (2012a). Chapitre 1. Les modèles de stress. In *Le stress* (pp. 9-38). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Guillet, L. (2012b). Chapitre 6. L'évaluation du stress perçu. In *Le stress* (pp. 119-124). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Guinn, B., & Vincent, V. (2002). *Determinants of Coping Responses Among Mexican American Adolescents* (Vol. 72).
- Haan, N. (1965). Coping and defense mechanisms related to personality inventories. *Journal of Consulting Psychology*, 29(4), 373-378. doi:10.1037/h0022410
- Haan, N. (1969). A tripartite model of ego functioning values and clinical and research applications. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 148(1), 14-30. doi:10.1097/00005053-196901000-00003
- Hahn, S. E., & Smith, C. S. (1999). Daily hassles and chronic stressors: Conceptual and measurement issues. *Stress Medicine*, 15(2), 89-101. doi:10.1002/(SICI)1099-1700(199904)15:2<89::AID-SMI789>3.0.CO;2-O
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1997). Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychosocial adjustment to university life of home students. *Personality and Individual Differences*, 22(1), 93-104. doi:10.1016/S0191-8869(96)00175-4
- Hantouche, E., & Akiskal, H. (2002). Les Tempéraments Affectifs. In « *Les Troubles de la Personnalité* » (Féline, Guelfi, Hardy): Flammarion, Médecine-Sciences.
- Harmon-Jones, E., Gable, P. A., & Peterson, C. K. (2010). The role of asymmetric frontal cortical activity in emotion-related phenomena: a review and update. *Biol Psychol*, 84(3), 451-462. doi:10.1016/j.biopsycho.2009.08.010
- Hazanov, O., Kaiser, S., & With, S. (2014). Chapitre 9. Stress et coping : un état des lieux. In *Traité de psychologie des émotions* (pp. 300-324). Paris: Dunod.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. doi:10.3102/00346543058001047
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1996). Personality Traits and the Coping Process. In *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (pp. 410-433). New York: Wiley.
- Hoel, H., Cooper, C., & Faragher, B. (2001). *The Experience of Bullying in Great Britain: The Impact of Organizational Status* (Vol. 10).
- Hoel, H., Cooper, C. L., & Zapf, D. (2002). Workplace bullying and stress. In *Historical and current perspectives on stress and health*. (pp. 293-333). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Hoel, H., Sparks, K., & Cooper, C. (2000). *The Cost of Violence/Stress at Work and the Benefits of a Violence/Stress Free Working Environment*.
- Hogan, M. J., Parker, J. D. A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., & Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30-41. doi:10.1080/00049530903312881
- Holahan C.J., & R.H., M. (1994). Life stressors and mental health : Advances in conceptualizing stress resistance In W.R. AVISON & I. H. GOTLIB (Eds.), *Stress and Mental Health : Contemporary Issues and Prospects for the Future*. New York: Plenum Press.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress resistance, and growth : Conceptualizing adaptive functioning In M. ZEIDNER & N. ENDLER (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications*. New York: John Wiley Sons.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. doi:10.1016/0022-3999(67)90010-4
- Horn, J. L., Donaldson, G., & Engstrom, R. (1981). Apprehension, Memory, and Fluid Intelligence Decline in Adulthood. *Research on Aging*, 3(1), 33-84. doi:10.1177/016402758131002
- Hunley, H. A. (2010). Students' functioning while studying abroad: The impact of psychological distress and loneliness. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(4), 386-392.
- HUR, Y.-M. (2007). Stability of genetic influence on morningness-eveningness: a cross-sectional examination of South Korean twins from preadolescence to young adulthood. *Journal of Sleep Research*, 16(1), 17-23. doi:doi:10.1111/j.1365-2869.2007.00562.x

- Izard, C. E., Libero, D. Z., Putnam, P., & Haynes, O. M. (1993). Stability of emotion experiences and their relations to traits of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 847-860. doi:10.1037/0022-3514.64.5.847
- J. Austin, E., H. Saklofske, D., & M. Mastoras, S. (2010). *Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students* (Vol. 62).
- J. Deary, I., Egan, V., Gibson, G., J. Austin, E., R. Brand, C., & Kellaghan, T. (1996). *Intelligence and the differentiation hypothesis* (Vol. 23).
- John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Stouthamer-Loeber, M. (1994). The "little five": exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Dev*, 65(1), 160-178.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory--Versions 4a and 5a*. University of California, Berkeley, CA.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *J Appl Psychol*, 95(1), 54-78. doi:10.1037/a0017286
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. (2008). *Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work* (Vol. 44).
- Kagan, A. R., & Levi, L. (1974). Health and environment-psychosocial stimuli: A review. *Social Science & Medicine*, 8(5), 225-241. doi:10.1016/0037-7856(74)90092-4
- Kahn, J.-P., Rubinow, D. R., Davis, C. L., Kling, M., & Post, R. M. (1988). Salivary cortisol: A practical method for evaluation of adrenal function. *Biological Psychiatry*, 23(4), 335-349. doi:10.1016/0006-3223(88)90284-3
- Kalia, M. (2002). Assessing the economic impact of stress--the modern day hidden epidemic. *Metabolism*, 51(6 Suppl 1), 49-53.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events. *J Behav Med*, 4(1), 1-39.
- Kerkhof, G., & P.A. Van Dongen, H. (1996). *Morning-type and evening-type individuals differ in the phase position of their endogenous circadian oscillator* (Vol. 218).
- Kirschbaum, C., Prussner, J. C., Stone, A. A., Federenko, I., Gaab, J., Lintz, D., . . . Hellhammer, D. H. (1995). Persistent high cortisol responses to repeated psychological stress in a subpopulation of healthy men. *Psychosom Med*, 57(5), 468-474.
- Kohonen, E. (2008). The impact of international assignments on expatriates' identity and career aspirations: Reflections upon re-entry. *Scandinavian Journal of Management*, 24(4), 320-329.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839. doi:10.1037/a0023047
- Laborde, S., You, M., Dosseville, F., & Salinas, A. (2011). Culture, individual differences, and situation: Influence on coping in French and Chinese table tennis players. *European Journal of Sport Science*, 1-7. doi:10.1080/17461391.2011.566367
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G., & Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Dev*, 73(5), 1517-1524. doi:10.1111/1467-8624.00487
- Langshaw, S. (2012). *ADULT EDUCATION THEORY*.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K.R. SCHERER, A. SCHORR, & T. JOHNSTONE (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion : Theory, Methods, Research*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Verlag.
- Lazarus, S. R., DeLongis, A., Folkman, S., & Gruen, R. (1985). *Stress and Adaptational Outcomes. The Problem of Confounded Measures* (Vol. 40).

- Lemyre, L., & Tessier, R. (1988). *Mesure de Stress Psychologique (MSP): Se sentir stressé-e* (Vol. 20).
- Lenaghan, J. A., Buda, R., & Eisner, A. B. (2007). An examination of the role of emotional intelligence in work and family conflict. *Journal of Managerial Issues*, 19(1), 76-94.
- Lerner, J. S., & Keltner, D. (2001). Fear, anger, and risk. *J Pers Soc Psychol*, 81(1), 146-159.
- Lester, N. (1994). Psychophysiological and behavioral measurement of stress : Applications to mental health. In I. H. G. AVISON (Ed.), *Stress and Mental Health : Contemporary Issues and Prospects for the Future*. New York: Plenum Press.
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: a new tool for psychosomatic research. *J Psychosom Res*, 37(1), 19-32.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The Incremental Validity of Positive Emotions in Predicting School Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(5), 397-408. doi:10.1177/0734282908330571
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 140, 55-55.
- Limonero, J. T., Tomas-Sabado, J., & Fernandez-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18 Suppl, 95-100.
- Lok, C.-F., & D. Bishop, G. (1999). *Emotion control, stress, and health* (Vol. 14).
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Pers Soc Psychol Bull*, 30(8), 1018-1034. doi:10.1177/0146167204264762
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113
- Lu, L. (1990). Adaptation to British universities: Homesickness and mental health of Chinese students. *Counselling Psychology Quarterly*, 3(3), 225-232. doi:10.1080/09515079008254253
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion*, 5(3), 329-342. doi:10.1037/1528-3542.5.3.329
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803
- Martin, J. S. (2013). *Relation entre le chronotype, le sommeil, la fatigue et l'exposition à la lumière chez les jeunes adultes travailleurs aux études*. (Mâtrise), Université Laval, Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24391>
- Mathews, Zeidner, & Roberts. (2003). Emotional intelligence, coping and adaptation In G. MATTHEWS, M. ZEIDNER, & R. ROBERTS (Eds.), *Emotional Intelligence : Science or Myth?* Cambridge: MIT Press.
- Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2009). *Personality traits*, 3rd ed. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Matthews, G., Schwan, V. L., Campbell, S. E., Saklofske, D. H., & Mohamed, A. A. R. (2000). Personality, self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In *Handbook of self-regulation*. (pp. 171-207). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Matthews, G., & Zeidner, M. (2012). *Emotional intelligence, adaptation to stressful. Encounters, and health outcomes*.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth* (Vol. 32).
- Maybery, D. J., & Graham, D. (2001). Hassles and uplifts: including interpersonal events. *Stress and Health*, 17(2), 91-104. doi:doi:10.1002/smi.891
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annu Rev Psychol*, 59, 507-536. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. doi:10.1037/1528-3542.1.3.232
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. doi:10.1037/1528-3542.3.1.97
- Mazé, C., & 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. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001>
- McAdams, D. P. (1997). A conceptual history of personality psychology. In *Handbook of personality psychology* (pp. 3-39): Elsevier.
- McCrae, R. R. (2001). *Traits through time* (Vol. 12).
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1990). *Personality in adulthood*. New York, NY, US: Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1999). A Five-Factor theory of personality. In *Handbook of personality: Theory and research*, 2nd ed. (pp. 139-153). New York, NY, US: Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M. D., . . . Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: temperament, personality, and life span development. *J Pers Soc Psychol*, 78(1), 173-186.
- McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *N Engl J Med*, 338(3), 171-179. doi:10.1056/nejm199801153380307
- McEwen, B. S. (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress and stress mediators. *Eur J Pharmacol*, 583(2-3), 174-185. doi:10.1016/j.ejphar.2007.11.071
- McGrath, J. E. (1970). *Social and psychological factors in stress*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michaut, C., & Romainville, M. (2012). Introduction. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 7-12). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Mignonac, K., Herrbach, O., & Gond, J. P. (2003). *L'intelligence émotionnelle en question*. Toulouse: LIRHE, Université des sciences sociales de Toulouse.
- Mikolajczak M, Quoidbach J, Kotsou I, & D, N. (2009). *Les compétences émotionnelles* (DUNOD ed.). Paris.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). *Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study* (Vol. 44).
- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18 Suppl, 79-88.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). *Explaining the Protective Effect of Trait Emotional Intelligence Regarding Occupational Stress* (Vol. 41).
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1356-1368. doi:10.1016/j.paid.2007.12.004
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246-268. doi:10.1037/0033-295X.102.2.246
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annu Rev Psychol*, 49, 229-258. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.229
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1977). *Stress and Coping : An Anthology*. New York: Columbia University Press.
- Morrison, R., & O'Connor, R. C. (2005). Predicting psychological distress in college students: The role of rumination and stress. *Journal of Clinical Psychology*, 61(4), 447-460.
- Natale, V., & Adan, A. (1999). *Season of birth modulates morningness-eveningness preference in humans* (Vol. 274).

- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). *Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?* (Vol. 47).
- Newman, D., Joseph, D., & Maccann, C. (2010). *Emotional Intelligence and Job Performance: The Importance of Emotion Regulation and Emotional Labor Context* (Vol. 3).
- Nicola, S., M. Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N., & Rooke, S. (2007). *A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health* (Vol. 42).
- O'Keefe, M. K., & Baum, A. M. (1990). Conceptual and methodological issues in the study of chronic stress. *Stress Medicine*, 6, 105-115.
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Retrieved from Paris: <http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/43636350.pdf>
- Oginska, H. (2011). Can you feel the rhythm? A short questionnaire to describe two dimensions of chronotype. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1039-1043.
- Oniszczenko, W., Zawadzki, B., Strelau, J., Riemann, R., Angleitner, A., & Spinath, F. (2003). Déterminants génétiques et environnementaux du tempérament: Une étude comparative basée sur des échantillons polonais et allemands. *REVUE EUROPÉENNE DE PERSONNALITÉ*, 17(3), 207-220. doi:10.1002 / per.472
- Ostendorf, F. (2002). *Generalizability of the relationships between personality disorders and the Big-Five factors of personality*. Paper presented at the 11th European Conference on Personality, Jena, Germany.
- Parker, & Endler. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321-344. doi:10.1002/per.2410060502
- Parker, & Endler. (1996). Coping and defense : A historical overview. In M. ZEIDNER & N. S. ENDLER (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications*. New York: John Wiley Sons.
- Parker, J., J. Hogan, M., Eastabrook, J., Oke, A., & M. Wood, L. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336. doi:10.1016/j.paid.2006.04.022
- Parker, J., Summerfeldt, L., J. Hogan, M., & A. Majeski, S. (2004). *Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university* (Vol. 36).
- Parker, J. D. A., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., . . . Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330. doi:10.1016/j.paid.2004.01.002
- Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329-1336. doi:10.1016/j.paid.2006.04.022
- Parkes, K. R. (1986). Coping in stressful episodes: The role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1277-1292. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1277
- Pau, A., Rowland, M. L., Naidoo, S., AbdulKadir, R., Makrynika, E., Moraru, R., . . . Croucher, R. (2007). Emotional intelligence and perceived stress in dental undergraduates: a multinational survey. *J Dent Educ*, 71(2), 197-204.
- Paykel, E. S., Prusoff, B., & Klerman, G. L. (1971). The endogenous-neurotic continuum in depression: Rater independence and factor distributions. *Journal of Psychiatric Research*, 8(2), 73-90. doi:[https://doi.org/10.1016/0022-3956\(71\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0022-3956(71)90010-0)
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. doi:10.1037/a0013383
- Perrez, M., & Reicherts, M. (1992). *Stress, Coping, and Health. A SituationBehavior Approach Theory, Methods, Applications*. . Bern: Hogrefe Huber publishers.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1999). *Handbook of personality. Theory and research*, 2.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research and Applications* (pp. 85-101). New York, NY: Springer.

- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. doi:[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. doi:10.1016/S0191-8869(99)00195-6
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). *Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction* (Vol. 17).
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. doi:doi:10.1002/per.466
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *Br J Psychol*, 98(Pt 2), 273-289. doi:10.1348/000712606x120618
- Plaisant, O., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelsohn, G. A., & John, O. P. (2010). Validation par analyse factorielle du Big Five Inventory français (BFI-Fr). Analyse convergente avec le NEO-PI-R. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 168(2), 97-106. doi:<https://doi.org/10.1016/j.amp.2009.09.003>
- Plancherel, B., Bolognini, M., & Nunez, R. (1994). L'hypothèse de l'effet buffer à la préadolescence In B. P. M. BOLOGNINI (Ed.), *Préadolescence : théorie, recherche et clinique* Paris: ESF.
- Porcelli, P., Bagby, R. M., Taylor, G. J., De Carne, M., Leandro, G., & Todarello, O. (2003). Alexithymia as predictor of treatment outcome in patients with functional gastrointestinal disorders. *Psychosom Med*, 65(5), 911-918.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychol Bull*, 135(2), 322-338. doi:10.1037/a0014996
- Pratt, L. I., & Barling, J. (1988). Differentiating between daily events, acute, and chronic stressors: A frame-work and its implications. In J. J. Urrell Jr, L. R. Murphy, S. L. Sauter, & C. L. Cooper (Eds.), *Occupational Stress : Issues in Research and Development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of college student development*, 44(1), 18-28.
- Quintard, B. (1994). Du Stress objectif au stress perçu. In B.-S. M. & R. Dantzer (Eds.), *Introduction à la psychologie de la santé* (pp. 43-66). Paris: Presses Universitaires de France.
- R. Barrick, M., Mount, M., & A. Judge, T. (2001). *Personality and Performance at the Beginning of the New Millennium: What Do We Know and Where Do We Go Next?* (Vol. 9).
- R. McCrae, R., Costa, P., De Lima, P., Simoes, M., Ostendorf, A., & Angleitner, F. (1998). *Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures* (Vol. 35).
- R. Scherer, K. (2008). Componential Emotion Theory Can Inform Models of Emotional Competence. In (pp. 101-126).
- Rahe, R. H., & Arthur, R. J. (1977). Life-change patterns surrounding illness experience. In A. MONAT & R. S. LAZARUS (Eds.), *Stress and Coping : An Anthology*. New York: Columbia University Press.
- Randler, C. (2008). Morningness-eveningness comparison in adolescents from different countries around the world. *Chronobiol Int*, 25(6), 1017-1028. doi:10.1080/07420520802551519
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P., & Gray, J. R. (2007). Emotional Intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. *NeuroImage*, 35(3), 1385-1391. doi:<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.12.045>
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431. doi:doi:10.1002/pits.20306
- Reuchlin, M. (2010). La psychologie différentielle. In *Histoire de la psychologie* (pp. 43-59). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

- Revelle, W. (1995). Personality Processes. *Annual Review of Psychology*, 46(1), 295-328. doi:10.1146/annurev.ps.46.020195.001455
- Richardson, J., & McKenna, S. (2002). Leaving and experiencing: Why academics expatriate and how they experience expatriation. *The Career Development International*, 7(2), 67-78. doi:10.1108/13620430210421614
- Richardson, M., & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23(7), 589-605. doi:10.1002/per.732
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838
- Riemann, R., Angleitner, A., Borkenau, P., & Eid, M. (1998). Genetic and environmental sources of consistency and variability in positive and negative mood. *European Journal of Personality*, 12(5), 345-364. doi:10.1002/(SICI)1099-0984(1998090)12:5<345::AID-PER332>3.0.CO;2-Y
- Riley, H., & Schutte, N. S. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *J Drug Educ*, 33(4), 391-398. doi:10.2190/6dh9-yt0m-ft99-2x05
- RIVOLIER, J. (1989). *L'Homme stressé*. Paris: PUF.
- Roberts, B. W., Helson, R., & Klohnen, E. C. (2002). Personality development and growth in women across 30 years: three perspectives. *J Pers*, 70(1), 79-102.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychol Bull*, 132(1), 1-25. doi:10.1037/0033-2909.132.1.1
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 821-840. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Rolland, J.-P. (2004a). Chapitre 1. Définitions, quelques rappels. In *L'évaluation de la personnalité* (pp. 15-41). Wavre: Mardaga.
- Rolland, J.-P. (2004b). Chapitre 2. Le modèle en cinq facteurs (Big-Five, FFM). In *L'évaluation de la personnalité* (pp. 43-55). Wavre: Mardaga.
- Rolland, J.-P., & De Fruyt, F. (2003). *The Validity of FFM Personality Dimensions and Maladaptive Traits to Predict Negative Affects at Work: A Six Month Prospective Study in a Military Sample* (Vol. 17).
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012a). Conclusion. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 251-262). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012b). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). *Emotional Intelligence and its Relationship to Workplace Performance Outcomes of Leadership Effectiveness* (Vol. 26).
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *J Pers Soc Psychol*, 78(1), 122-135.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. doi:10.1037/h0092976
- Rudolph, K. D., Dennig, M. D., & Weisz, J. R. (1995). Determinants and consequences of children's coping in the medical setting: Conceptualization, review, and critique. *Psychological Bulletin*, 118(3), 328-357. doi:10.1037/0033-2909.118.3.328
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., . . . Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *J Behav Ther Exp Psychiatry*, 40(4), 522-532. doi:10.1016/j.jbtep.2009.07.002
- Rusting, C. L., & Larsen, R. J. (1997). Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: A test of two theoretical models. *Personality and Individual Differences*, 22(5), 607-612. doi:[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00246-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00246-2)

- S. Lazarus, R., & Launier, R. (1978). *Stress-Related Transactions between Person and Environment*.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Sabatier, C., & Berry, J. W. (1999). Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. In R. Y. Bourhis & J. P. Leyens (Eds.), *Immigration et acculturation* (pp. 261-291). Liège: Mardaga.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 491-502. doi:10.1016/j.paid.2006.08.006
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A., & Andrews, J. J. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *J Health Psychol*, 12(6), 937-948. doi:10.1177/1359105307082458
- Salinas, A. (2018). Coopération des individus au travail : interrogations des identités culturelles et fonctionnement multiculturel ou inter-normé. In P.R. Cloet, A. M. Guénette, E. Mutabazi, & P. Pierre. (Eds.), *Le défi interculturel* (pp. 96-114). Paris: L'Harmattan.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently : Emotional intelligence and the coping process In C. R. SNYDER (Ed.), *Coping*. New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current Directions in Emotional Intelligence Research. In J. M. H.-J. M. Lewis (Ed.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Schaie, K. W. (1958). Rigidity-flexibility and intelligence: A cross-sectional study of the adult life-span from 20 to 70. *Psychological Monographs*, 72(462).
- Scherer, Schorr, & Johnstone. (2001). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. New York: Oxford University Press.
- Scherer, K., Lewis, M., & Granic, I. (2000). Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development.
- Schmidt, C., & Collette, F. (2016). Impact du moment de la journée et du rythme de veille-sommeil sur les performances cognitives. [Impact of time-of-day and sleep-wake cycles on cognitive performance]. *Revue de neuropsychologie*, 8(3), 173-181. doi:10.1684/nrp.2016.0391
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., . . . Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *J Soc Psychol*, 141(4), 523-536. doi:10.1080/00224540109600569
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785. doi:10.1080/02699930143000482
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>

- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments In M. ZEIDNER & N. S. ENDLER (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications*. New York: John Wiley Sons.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41. doi:10.1080/08917779108248762
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1975). Stress and distress. *Compr Ther*, 1(8), 9-13.
- Selye, H. (1977). Selections from the stress of life In A. MONAT & R. S. LAZARUS (Eds.), *Stress and Coping : An Anthology*. New York: Columbia University Press.
- Selz, M., & Thélot, C. (2004). L'évolution de la rentabilité salariale de la formation initiale et de l'expérience en France depuis trente-cinq ans. *Population*, 11-50.
- Shimada, M., Takahashi, K., Ohkawa, T., Segawa, M., & Higurashi, M. (1995). Determination of salivary cortisol by ELISA and its application to the assessment of the circadian rhythm in children. *Horm Res*, 44(5), 213-217. doi:10.1159/000184628
- Shiner, R. L. (2000). Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 310-325. doi:10.1037/0022-3514.78.2.310
- Siljanen, T., & Lämsä, A.-M. (2009). The changing nature of expatriation: Exploring cross-cultural adaptation through narrativity. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(7), 1468-1486. doi:10.1080/09585190902983298
- Siu, O. L., Spector, P. E., & Cooper, C. L. (2006). A three-phase study to develop and validate a Chinese coping strategies scales in Greater China. *Personality and Individual Differences*, 41(3), 537-548.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68. doi:doi:10.1002/smi.926
- Snyder, & Dinoff. (1999). Coping : Where have you been? In C. R. SNYDER (Ed.), *Coping*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. (1999). Coping : Where are you going? In C. R. SNYDER (Ed.), *Coping*. New York: Oxford University Press.
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1041-1053. doi:10.1037/0022-3514.84.5.1041
- Stemmler, G. (1997). Selective activation of traits: Boundary conditions for the activation of anger. *Personality and Individual Differences*, 22(2), 213-233. doi:10.1016/S0191-8869(96)00189-4
- Steptoe, A., Cropley, M., Griffith, J., & Kirschbaum, C. (2000). Job strain and anger expression predict early morning elevations in salivary cortisol. *Psychosom Med*, 62(2), 286-292.
- Strelau, J. (1998). *Temperament: A psychological perspective*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Suls, J., Wan, C. K., & Costa, P. T., Jr. (1995). Relationship of trait anger to resting blood pressure: a meta-analysis. *Health Psychol*, 14(5), 444-456.
- Sy, T., Cote, S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. *J Appl Psychol*, 90(2), 295-305. doi:10.1037/0021-9010.90.2.295
- Tellegen, A. (1985). Structure of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A. H. T. J. D. Maser (Ed.), *Anxiety and Anxiety disorders*. Hillsdale: Erlbaum.
- Tennant, C., & Andrews, G. (1976). A scale to measure the stress of life events. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 10(1), 27-32. doi:10.3109/00048677609159482
- Terry, D. J. (1994). Determinants of coping: the role of stable and situational factors. *J Pers Soc Psychol*, 66(5), 895-910.
- Turner R.J., & P., R. (1994). Psychosocial resources and the stress process. In W.R. AVISON & I. H. GOTLIB (Eds.), *Stress and Mental Health : Contemporary Issues and Prospects for the Future*. New York: Plenum Press.

- V. Petrides, K., Pérez-González, J.-C., & Furnham, A. (2007). *On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence* (Vol. 21).
- Vaidya, J. G., Gray, E. K., Haig, J., & Watson, D. (2002). On the temporal stability of personality: evidence for differential stability and the role of life experiences. *J Pers Soc Psychol*, 83(6), 1469-1484.
- Vaillant, G. E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms: A 30-year follow-up of 30 men selected for psychological health. *Archives of General Psychiatry*, 24(2), 107-118. doi:10.1001/archpsyc.1971.01750080011003
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125. doi:10.1002/per.434
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95. doi:10.1016/S0001-8791(03)00076-9
- Van Tilburg, M. A. L., Vingerhoets, J. J. M., Van Heck, G. L., & Kirschbaum, C. (1999). Homesickness, mood and self-reported health. *Stress Medicine*, 15(3), 189-196. doi:10.1002/(SICI)1099-1700(199907)15:3<189::AID-SMI814>3.0.CO;2-U
- Verdier, É. (2006). Baudelot Christian & Leclercq François (dir.), avec la collaboration de Armand Chatard, Boris Gorille & Elena Satchkova. Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF [Programme incitatif de recherche en éducation et formation (France)]. Paris : La Documentation française, 2005. – 365 p. [Christian Baudelot and François Leclercq (eds.), with the collaboration of Armand Chatard, Boris Gorille, and Elena Satchkova. Les effets de l'éducation: Rapport à l'intention du PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation)]. *Revue française de pédagogie*, 156(3), 13-13.
- Vink, J. M., Groot, A. S., Kerkhof, G. A., & Boomsma, D. I. (2001). Genetic analysis of morningness and eveningness. *Chronobiol Int*, 18(5), 809-822.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: a three-year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 14(3), 199-215. doi:10.1002/1099-0984(200005/06)14:3<199::AID-PER372>3.0.CO;2-B
- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 346-353. doi:10.1037/0021-843X.97.3.346
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820-838. doi:10.1037/0022-3514.76.5.820
- Watson D., David J.P., & J., S. (1999). Personality, affectivity, and coping. In C. R. SNYDER (Ed.), *Coping*. New York: Oxford University Press.
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: a questionnaire survey. *Int J Nurs Stud*, 45(10), 1534-1542. doi:10.1016/j.ijnurstu.2007.11.003
- Wichianson, J. R., Bughi, S. A., Unger, J. B., Spruijt-Metz, D., & Nguyen-Rodriguez, S. T. (2009). Perceived stress, coping and night-eating in college students. *Stress and Health*, 25(3), 235-240. doi:10.1002/smi.1242
- Williams, E. S., Konrad, T. R., Scheckler, W. E., Pathman, D. E., Linzer, M., McMurray, J. E., . . . Schwartz, M. (2001). Understanding physicians' intentions to withdraw from practice: the role of job satisfaction, job stress, mental and physical health. *Health Care Manage Rev*, 26(1), 7-19.
- Wranik, T. (2014). Chapitre 12. La personnalité et les émotions. In *Traité de psychologie des émotions* (pp. 370-393). Paris: Dunod.
- Yarcheski, A., & E. Mahon, N. (2001). *A Causal Model of Depression in Early Adolescents* (Vol. 22).

- Yik, M. S. M., & Russell, J. A. (2001). Predicting the Big Two of Affect from the Big Five of Personality. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 247-277. doi:<https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2322>
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 8(4), 279-298. doi:10.1080/10615809508249379
- Zeidner, M., & Saklofske, D. H. (1996). Adaptive and maladaptive coping In M. ZEIDNER & N. S. ENDLER (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications*. New York: John Wiley Sons.
- Zimmermann, A., Holman, D., & Sparrow, P. (2003). *Unravelling Adjustment Mechanisms Adjustment of German Expatriates to Intercultural Interactions, Work, and Living Conditions in the People's Republic of China* (Vol. 3).
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY, US: Teachers College Press.

7. Table de figures

Figure 1. Schéma des études supérieures en France	7
Figure 2. Tableau des facteurs associés à la réussite et à l'échec académique selon Romainville et Michaut (2012a)	10
Figure 3. Les trois phases du Syndrome Général d'Adaptation (selon Selye).....	21
Figure 4. Le modèle proposé par Kagan et Levi (1974) intégratif en huit ensembles	23
Figure 5. Schématisation théorique du stress, du coping et de l'adaptation, Lazarus et Folkman (1984)	26
Figure 6. Les six ensembles de variables inclus dans l'approche environnementale de la santé mentale selon French (1963)	34
Figure 7. Le modèle transactionnel de Cox et Mackay (1978)	35
Figure 8. Conceptualisation des effets du stress, Fischer (1984)	38
Figure 9. Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984)	41
Figure 10. Les différentes échelles de stress perçu	70
Figure 11. Proposition de schématisation d'influence d'intelligence émotionnelle, personnalité et situation sur l'utilisation de stratégie de coping et apprentissage (Laborde et al., 2011). ...	76
Figure 12. Les principales dimensions d'intelligence émotionnelle.	78
Figure 13. Modèle de personnalité à cinq facteurs.....	107
Figure 14. Traits de personnalité associés avec deux inventaires de personnalité (Costa et McCrae, 1992, 1997).....	111
Figure 15. Relations possibles entre les dimensions d'appraisal (Scherer, 2001) et des variables de personnalité	116
Figure 16. Échelles du EQ-i (Bar-On, 1997)	126
Figure 17. Emotional Competence Inventory (ECI) (Boyatzis, Goleman et Rhee, 2000)....	126
Figure 18. Modèle à deux processus de la régulation du cycle de veille-sommeil (Schmidt & Collette, 2016).....	130
Figure 19. Régulation du cycle de veille-sommeil par le cycle de lumière-obscurité, les contraintes socioprofessionnelles, le processus circadien et homéostatique, son impact sur les performances cognitives et la modulation de cette régulation par le chronotype et l'âge (Schidt et Collete, 2016).....	138
Figure 20. Modélisation des résultats.....	186

Annexes

Annexe 1. Guide d'entretien détaillé

Min You

EA 3918, CERReV, Psychologie Cognitive
UFR de Psychologie
Université de Caen Basse-Normandie

Détails du participant

N°:

Date de l'entretien:

Heure de début:

Heure de fin:

Durée de l'entretien:

Adresse mail (Facultatif):

Âge:

Sexe :

Nombre de frères et sœurs : _____

Position dans la fratrie (birth order) _____,
et l'âge des frères et sœurs _____

Niveau et domaine d'étude (en France et en Chine):

Vous venez de quelle région ou province de Chine?

Vous venez plutôt d'un milieu rural ou urbain? Si les deux, précisez les périodes :

Avant de venir en France, êtes-vous déjà allé dans un pays étranger? Si oui, pourriez-vous préciser où, à quel moment, pour quelle durée, et pour quelles raisons?

Quelle(s) langue(s) parlez-vous? (Langue maternelle, puis par ordre de maîtrise) : 1. _____
2. _____ 3. _____ 4. _____

Date d'arrivée en France :

Etes-vous boursier d'état chinois, ou vous êtes financé (e) par une entreprise chinoise?

Nationalité (ou d'origine?) _____

Etes-vous marié (e) ou engagé (e) dans une relation amoureuse? Si oui, depuis combien de temps?

Si oui, où se trouve la personne (ville, pays)? Quelle est son origine? La voyez-vous régulièrement?

Introduction de l'entretien

Bonjour, je suis étudiant à l'UFR de Psychologie de l'Université de Caen, réalisant un travail de thèse en Psychologie Cognitive et Sociale. Merci d'avoir accepté cet entretien. Dans le cadre de mes recherches de thèse, je m'intéresse aux étudiants et salariés expatriés, et je souhaite discuter avec eux de tous les éléments qu'ils jugent potentiellement stressants pendant leur expatriation.

Le but de cette étude est de comprendre, à travers votre expérience, les éléments qui peuvent constituer des sources de stress chez les expatriés. Les informations de cette étude vont être utilisées de deux manières : premièrement pour la réalisation d'une thèse en Psychologie axée sur la gestion du stress lié à l'expérience d'expatriation, et deuxièmement pour être publiées dans un journal scientifique. Ces nouvelles connaissances pourront ainsi bénéficier à d'autres personnes qui font de la recherche dans ce domaine, et présenteront en même temps un intérêt pratique direct pour les expatriés et pour les personnels travaillant dans le domaine de la santé.

Je tiens à mettre l'accent sur le fait que les informations récoltées à l'issue de cet entretien resteront complètement confidentielles. Dans la présentation des résultats, je pourrais avoir besoin d'utiliser quelques citations pour illustrer des idées importantes, mais cela restera complètement anonyme, votre identité restant protégée jusqu'au bout. J'utilise un dictaphone pour être le plus complet et précis possible, et pour rendre l'entretien plus facile. Le dictaphone est également nécessaire pour que je puisse retranscrire en intégralité l'entretien et pouvoir ainsi l'étudier en détail.

Comme participant, vous avez plusieurs droits. Votre participation à cette étude est entièrement volontaire, et vous êtes libre de refuser de répondre à n'importe quelle question, ou d'arrêter l'entretien à n'importe quel moment. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux apprendre et bénéficier de votre expérience. J'espère donc que vous répondrez aux questions de la manière la plus franche possible. Si certaines questions vous dérangent, je préfère que vous n'y répondiez pas, plutôt que de me dire ce que pensent les autres ou ce que vous pensez que je veux entendre. Donc si vous préférez ne pas répondre à la question, dites seulement « pas de commentaires », et aucune question supplémentaire liée à ce sujet ne vous sera posée.

Si vous ne comprenez pas le sens d'une question, n'hésitez pas à me demander des explications supplémentaires.

Il y a deux choses que je souhaite que vous gardiez à l'esprit au cours de l'entretien:

Premièrement, nous allons parler de votre expérience vécue. Puisque vous devez vous remémorer des événements passés, il y a peut-être des choses qui ne vous reviendront pas immédiatement à l'esprit. Prenez votre temps pour essayer de vous rappeler ; vous pouvez faire des pauses. Si après avoir essayé, vous n'arrivez toujours pas à vous souvenir, faites le moi savoir, mais, s'il vous plaît, ne cherchez pas à reconstruire le passé par imagination.

Deuxièmement, l'entretien contient diverses parties. A la fin de chaque partie, vous aurez la possibilité d'ajouter ce que vous estimez important et qui n'aura pas été abordé par les questions posées.

Avez-vous des questions sur ce que je viens de vous présenter? D'accord, alors nous pouvons commencer.

Partie I. Les causes d'expatriation

1. Quels sont les éléments qui ont conduit à votre expatriation? (auto-générer)
2. Pourquoi avez-vous choisi la France?
3. Pourriez-vous me parler de votre projet initial d'expatriation?
4. Les facteurs familiaux ont-ils influencé votre initiative d'expatriation? Si oui, pourriez-vous les détailler?
5. Les facteurs liés au développement de votre carrière ont-ils influencé votre initiative d'expatriation? Si oui, pourriez-vous les détailler?
6. Les facteurs financiers ont-ils influencé votre initiative d'expatriation? Si oui, pourriez-vous les détailler?
7. Les facteurs d'accès aux soins et d'environnement ont-ils influencé votre initiative d'expatriation? Si oui, pourriez-vous les détailler?
8. Les facteurs de qualité de vie ont-ils influencé votre initiative d'expatriation ? Si oui, pourriez-vous les détailler?
9. La concurrence pour entrer à l'université a-t-elle influencé votre initiative d'expatriation? Si oui, pourriez-vous la détailler?
10. La concurrence pour entrer dans le marché du travail a-t-elle influencé votre initiative d'expatriation ? Si oui, pourriez-vous la détailler?
11. La possibilité d'avoir un deuxième enfant a-t-elle influencé votre initiative d'expatriation? Si oui, pourriez-vous la détailler?
12. Etiez-vous satisfait(e) de votre vie avant de partir pour la France? Pourquoi?
13. Avez-vous d'autres éléments à rajouter par rapport à ce que nous venons d'évoquer?

Partie II. Sources de stress et les conséquences d'expatriation

1. Pourriez-vous me parler des sources de stress pendant votre apprentissage de la langue française? Comment avez-vous agi quand vous avez rencontré ce genre de situation (stressante)? Pourquoi?
2. Pourriez-vous me parler des sources de stress liées à l'entrée dans les études universitaires(ou similaires)? Comment avez-vous agi quand vous avez rencontré ce genre de situation (stressante)? Pourquoi?
3. Pourriez-vous me parler les sources de stress en fin d'étude? Comment avez-vous agi quand vous avez rencontré ce genre de situation (stressante)? Pourquoi?
4. Avez-vous déjà réalisé un stage de fin d'étude? Pourriez-vous me parler des sources de stress dans votre stage de fin d'étude? Comment avez-vous agi quand vous avez rencontré ce genre de situation (stressante)? Pourquoi?
5. Pourriez-vous me parler des sources de stress dans la recherche d'emploi après vos études? Comment avez-vous agi quand vous avez rencontré ce genre de situation (stressante)? Pourquoi?
6. Pourriez-vous me parler des sources de stress financières? (si n'a pas mentionné précédemment)
7. Pourriez-vous me parler des sources de stress familiales ? (si n'a pas mentionné précédemment)
8. Pourriez-vous me parler des sources de stress scolaires? (si n'a pas mentionné précédemment)
9. Pourriez-vous me parler des sources de stress relationnelles ou sociales? (si n'a pas mentionné précédemment)
10. Même question pour les étudiants autour de vous? (sources de stress liées aux aspects financiers, famille, scolaire, relationnels ou sociaux).

Conséquences (Aspect mental)

11. Avez-vous déjà éprouvé des troubles d'humeur depuis que vous êtes arrivé(e) en France?
12. Avez-vous déjà ressenti la solitude depuis que vous êtes arrivé(e) en France?
13. Avez-vous déjà ressenti le mal du pays depuis que vous êtes arrivé(e) en France? (homesickness)
14. Avez-vous déjà ressenti(e) un malaise ou une confusion liée à la différence culturelle depuis que vous êtes arrivé en France?

Conséquences (Aspect physique)

15. Avez-vous déjà eu des troubles du sommeil depuis que vous êtes arrivé(e) en France?

16. Des problèmes de santé sont-ils apparus depuis que vous êtes arrivé(e) en France?
17. Comment qualifieriez-vous votre consommation d'alcool depuis que vous êtes arrivé(e) en France?
18. Avez-vous déjà consommé des cigarettes depuis que vous êtes arrivé(e) en France?
19. Avez-vous déjà consommé du cannabis (ou d'autres substances) depuis que vous êtes arrivé(e) en France?
20. Avez-vous d'autres éléments à rajouter concernant les sources de stress par rapport à ce que nous venons d'évoquer?

Partie III. Satisfaction d'expatriation

1. Quelle est votre évaluation globale sur le degré de satisfaction de votre expatriation jusqu'à présent?
2. Selon vous, quels sont les critères d'une expatriation réussie?
3. Considérez-vous votre expérience d'expatriation comme étant réussie? Pourquoi?
4. Quel est votre projet actuel d'expatriation? avez-vous fait des modifications depuis que vous êtes arrivé en France? Si oui, pourquoi?
5. Pourriez-vous raconter une expérience qui vous a impressionné le plus depuis vous êtes arrivé(e) en France?
6. Connaissez-vous le système médical français, et les différentes possibilités d'aide aux étudiants ?
7. Avez-vous déjà consulté un médecin en France?

(Support social)

8. Pratiquez-vous régulièrement un sport pendant votre expatriation?
9. Quelles sont vos activités de loisir habituelles pendant votre expatriation?
10. Quelles sont vos activités sociales habituelles pendant votre expatriation?
11. Quelles sont vos activités culturelles habituelles pendant votre expatriation?

(Maillage social)

12. Pendant votre expatriation, pourriez-vous décrire vos relations avec les autres chinois (fréquence et contenu)?
13. Pendant votre expatriation, pourriez-vous décrire vos relations avec les français (fréquence et contenu)?
14. Pendant votre expatriation, pourriez-vous décrire vos relations avec les autres étrangers (fréquence et contenu)?
15. Est-ce que vous avez une d'autres éléments à rajouter par rapport à ce que nous venons d'évoquer?

Partie IV. Conclusion de l'entretien

L'entretien est à présent quasi-terminé, il ne me reste plus que quelques questions pour conclure.

1. Comment pensez-vous que l'entretien s'est déroulé?
2. Pensez-vous avoir été complet dans votre récit?
3. Ai-je influencé vos réponses dans un certain sens?
4. Est-ce qu'il y a des choses dont nous n'avons pas parlé et qui vous semblent importantes à rajouter par rapport à votre expérience vécue?
5. Avez-vous des commentaires ou suggestions à faire à propos de l'entretien lui-même?

Merci de votre participation à cet entretien.

Annexe 2. Questionnaires liés à la réussite académique

UNIVERSITÉ CAEN

NORMANDIE



EA 3918
MRSH (USR 3486 CNRS)

La réussite académique des étudiants

Bonjour dans le cadre de l'Université de Caen Normandie, Nous sommes en train de mener une étude doctorale sur les relations entre les différents facteurs et les résultats de la réussite académique des étudiants. Vous êtes libre de participer à cette étude. Si vous acceptez, votre numéro d'étudiant est nécessaire et votre résultat de partiel sera renseigné. Une quinzaine de minutes sera nécessaire pour remplir les questionnaires suivants. Nous vous remercions de votre participation. Si vous êtes intéressés par les résultats de l'étude, merci de laisser votre adresse e-mail. Nous vous garantissons l'anonymat des résultats récoltés.

Adresse mail : _____

Numéro d'étudiant : _____

Âge : _____

Sexe : _____

Nombre de frères et sœurs : _____

Position dans la fratrie : _____

Votre année d'étude : _____

S'agit-il votre première inscription dans cette année d'étude :

- ☐ Oui
- ☐ Non, C'est ma _____ inscription.

Les questions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions. Répondez spontanément à chacune des questions en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Pour chacune des questions, vous devrez vous positionner sur une échelle de 1 à 5. **1** signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon ; au contraire **5** signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.					
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.					
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.					
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.					
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.					
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.					
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.					
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.					
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.					
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).					
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.					
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.					
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.					
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.					
15. Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.					
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.					

17. Si quelque chose me déplaît j'arrive à le dire calmement.					
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.					
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.					
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.					
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.					
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.					
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.					
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.					
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.					
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).					
27. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.					
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.					
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.					
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.					
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.					
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.					
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.					
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.					
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.					
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.					
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.					
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.					
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.					

40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.					
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.					
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.					
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.					
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.					
45. Les autres me disent que je suis un bon confident.					
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.					
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.					
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.					
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.					
50. Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.					

Instructions :

Vous allez trouver un certain nombre de qualificatifs qui peuvent ou non s'appliquer à vous. Par exemple, êtes-vous quelqu'un qui aime passer du temps avec les autres? Ecrivez devant chaque affirmation le chiffre indiquant combien vous approuvez ou désapprouvez l'affirmation :

1 désapprouve fortement

2 désapprouve un peu

3 n'approuve ni ne désapprouve

4 approuve un peu

5 approuve fortement

Je me vois comme quelqu'un qui...

1. ___ est bavard
2. ___ a tendance à critiquer les autres
3. ___ travail consciencieusement
4. ___ est déprimé, cafardeux
5. ___ est créatif, plein d'idées originales
6. ___ est réservé
7. ___ est serviable et n'est pas égoïste avec les autres
8. ___ peut être parfois négligent
9. ___ est « relaxe », détendu, gère bien le stress
10. ___ s'intéresse à de nombreux sujets
11. ___ est plein d'énergie
12. ___ commence facilement à se disputer avec les autres
13. ___ est fiable dans son travail
14. ___ peut être angoissé
15. ___ est ingénieux, une grosse tête
16. ___ communique beaucoup d'enthousiasme
17. ___ est indulgent de nature
18. ___ a tendance à être désorganisé
19. ___ se tourmente beaucoup
20. ___ a une grande imagination
21. ___ a tendance à être silencieux
22. ___ fait généralement confiance aux autres
23. ___ a tendance à être paresseux
24. ___ est quelqu'un de tempéré, pas facilement troublé
25. ___ est inventif
26. ___ a une forte personnalité, s'exprime avec assurance
27. ___ est parfois dédaigneux, méprisant
28. ___ persévère jusqu'à ce que sa tâche soit finie

- 29. ___ peut être lunatique d'humeur changeante
- 30. ___ apprécie les activités artistiques et esthétiques
- 31. ___ est quelquefois timide, inhibé
- 32. ___ est prévenant et gentil avec presque tout le monde
- 33. ___ est efficace dans son travail
- 34. ___ reste calme dans les situations angoissantes
- 35. ___ préfère un travail simple et routinier
- 36. ___ est sociable, extraverti
- 37. ___ est parfois impoli avec les autres
- 38. ___ fait des projets et les poursuit
- 39. ___ est facilement anxieux
- 40. ___ aime réfléchir et jouer avec des idées
- 41. ___ est peu intéressé par tout ce qui est artistique
- 42. ___ aime coopérer avec les autres
- 43. ___ est facilement distrait
- 44. ___ a de bonnes connaissances en art, musique ou en littérature
- 45. ___ cherche des histoires aux autres

Vos préférences matin/soir

0 - Pas du tout d'accord

1 - Pas d'accord

2 - Incertain

3 - D'accord

4 - Tout à fait d'accord

	0	1	2	3	4
1. Je peux travailler aussi facilement à n'importe quelle heure de la journée					
2. Je trouve que je réfléchis mieux le matin					
3. Il y a des moments de la journée où je préférerais éviter tout travail					
4 Je me sens endormi pendant un long moment après le réveil					
5 Si je devais choisir de préférence un moment pour étudier, ce serait plutôt le soir					
6 Je suis d'humeur égale tout au long de la journée					
7 J'aime me lever plus tôt si nécessaire, par exemple pour préparer des choses pour la journée à venir					
8 Je peux rester attentif à n'importe quelle heure de la journée					
9 Je travaille mieux l'après-midi que le matin					
10 Quelle que soit l'heure de la journée, ma motivation reste la même					
11 Je suis habituellement d'excellente humeur le matin					
12 Si j'en ai besoin, je suis capable de me concentrer à n'importe quel moment de la journée					
13 Je suis en meilleure forme le matin, mon énergie s'épuise au cours de la journée					

14 Il y a des moments de la journée où je me sens incapable de faire quoi que ce soit					
15 Je fonctionne au ralenti le matin et je m'active peu à peu au cours de la journée					
16 Il y a des moments de la journée où il m'est plus difficile de réfléchir					

Vous devez répondre le plus spontanément possible en sélectionnant la réponse qui vous paraît la plus proche de la réalité.

Certaines questions sont proches mais il existe des différences entre elles.

1 - Jamais

2 - Presque jamais

3 - Parfois

4 - Assez souvent

5 - Souvent

	1	2	3	4	5
Au cours du dernier mois combien de fois, avez-vous été dérangé (e) par un évènement inattendu					
Au cours du dernier mois combien de fois vous a-t-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie?					
Au cours du dernier mois combien de fois vous êtes-vous senti(e) nerveux (se) ou stressé(e)?					
Au cours du dernier mois combien de fois vous êtes-vous senti(e) confiant(e) à prendre en main vos problèmes personnels?					
Au cours du dernier mois combien de fois avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez?					

Au cours du dernier mois combien de fois avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses que vous deviez faire?					
Au cours du dernier mois combien de fois avez-vous été capable de maîtriser votre énervement?					
Au cours du dernier mois combien de fois avez-vous senti que vous dominiez la situation?					
Au cours du dernier mois combien de fois vous êtes-vous senti(e) irrité(e) parce que évènements échappaient à votre contrôle?					
Au cours du dernier mois combien de fois avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les contrôler?					

Résumé

Dans cette thèse, l'objectif est de comprendre les relations entre d'un côté la réussite académique (la performance académique) et le stress perçu subjectif, et d'un autre côté l'influence des différences individuelles (l'intelligence émotionnelle, les traits de personnalité et le chrono-type) sur la réussite académique, également les interactions entre ces différences individuelles et le stress perçu subjectif. 1) L'étude préliminaire est conduite pour clarifier la relation entre l'intelligence émotionnelle et la stratégie de coping chez les étudiants Chinois expatriés en France; 2) ensuite notre première étude a pour objectif de comprendre les différents éléments liés à la expatriation des étudiants Chinois en France : les causes et critères de la réussite d'expatriation subjective, les différentes sources de stress qu'ils ont rencontrées ainsi que leurs stratégies de faire face pendant leur expatriation sont interrogées; 3) avec les éléments ressortis de notre première étude, nous avons pu construire un questionnaire de la réussite d'expatriation subjective pour les étudiants Chinois en France. L'idée de départ est de valider ce questionnaire en comparant avec les autres paramètres des différences individuelles (Intelligence émotionnelle, intelligence culturelle, et de chrono-type). Malheureusement la passation de l'ensemble de ces questionnaires a pris une longueur de temps qui explique que peu de participants sont allés jusqu'au bout, cela ne nous permet pas finalement de valider ce questionnaire de la réussite d'expatriation. 4) Enfin, nous essayons de comprendre chez la population générale, c'est-à-dire les étudiants Français, les relations entre la réussite académique et les différences individuelles.

Mots clés: Réussite académique, stress perçu, coping, compétences émotionnelle, traits de personnalité, chronotype.

Abstract

In this thesis, the objective is to understand the relationships between academic success (academic performance) and subjective perceived stress on the one hand, and the influence of individual differences (emotional intelligence, personality traits and chrono-type) on academic success on the other hand, as well as the interactions between these individual differences and subjective perceived stress. 1) Preliminary study is conducted to clarify the relationship between emotional intelligence and coping strategy among Chinese students expatriated in France; 2) our first study aims to understand the different elements related to the expatriation of Chinese students in France: the causes and criteria of subjective expatriation success, the different sources of stress they encountered as well as their strategies to cope during their expatriation are interviewed; 3) With the elements emerging from our first study, we were able to construct a questionnaire on subjective expatriation success for Chinese students in France. The initial idea is to validate this questionnaire by comparing individual differences (emotional intelligence, cultural intelligence, and chrono-type) with other parameters. Unfortunately, the completion of all these questionnaires took a long time, which explains why few participants completed them, which does not allow us to validate this questionnaire of expatriation success. 4) Finally, we try to understand the relationship between academic success and individual differences among the general population, i.e. French students.

Key words: Academic success, perceived stress, coping, emotional competency, personality, chronotype.