

O. LESCARRET

M de LÉONARDIS (Eds)

SÉPARATION DES SEXES ET COMPÉTENCES

Préface de Philippe Malrieu

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉDUCATION

 L'Harmattan

Stratégies de personnalisation et
appropriation de compétences à l'adolescence:
différences entre garçons et filles.

ESPARBES-PISTRE Sylvie

Allocataire Temporaire d'Enseignement et de Recherche

SORDES-ADER Florence

Allocataire monitrice

TAP Pierre

Professeur

Équipe "Psychologie sociale du développement et de la santé"

Laboratoire "Personnalisation et Changements Sociaux "

Université de Toulouse II - Le Mirail -

5 allées A. Machado - 31058 Toulouse Cedex

Nous voudrions ici, analyser les conditions psychologiques et sociales d'émergence concrète de compétences, dans la gestion des événements de la vie quotidienne, chez les adolescents des deux sexes. En d'autres termes, qu'est-ce qui amène les garçons et les filles à développer des stratégies adaptatives, défensives, créatrices... De quelles ressources disposent-ils, en particulier lorsqu'ils sont en situations difficiles ? Lorsque les ressources viennent à manquer, comment réagissent-ils au stress que ce manque provoque ?

Nous voudrions montrer que la question des compétences n'est pas de l'ordre de l'avoir, de la possession intrapersonnelle, mais du faire, en situation, et en relation avec d'autres acteurs. Cela ne doit pas, bien sûr, nous amener à minimiser le contexte intrapersonnel, ou même intrapsychique (rapports conscient-inconscient, interactions entre les processus affectifs et cognitifs, etc ...). Mais ce contexte même se comprend à partir de données complexes, psychosociales : histoire du sujet et modalités d'ancrage identitaire, capacités à réagir à la situation présente, à s'adapter à l'imprévu de cette situation, et enfin capacités du sujet à construire des projets et à chercher les moyens de les réaliser, moyens matériels, relationnels et personnels. Évoquer les différences psychologiques et sociales entre garçons et filles, en situations difficiles, sera l'occasion, pour nous, de préciser aussi, dans le même mouvement, ce qu'hommes et femmes ont en commun : identité personnelle et besoin d'ancrage, projets et aspirations à les réaliser, capacités à gérer des conflits et à établir des liens affectifs et sociaux. Mais précisons tout d'abord les concepts utilisés, dans la construction du modèle que nous proposons.

1. Réalité et légitimité des compétences et des capacités.

Le terme compétence provient du mot latin "competentia" d'abord utilisé, en termes juridiques, pour définir l'attribution d'un *pouvoir* à un tribunal, à un officier public. Ce pouvoir est supposé mesurable. Il permet de reconnaître à une personne ou à une juridiction, le droit de juger, le droit de connaître ou de gérer, etc...

La compétence est aussi définie comme *l'aptitude* d'une personne à décider ; la *capacité* reconnue en telle ou telle matière" (Larousse).

Cette notion implique donc, en fait, deux significations, l'une plus "juridique" fondée sur le *droit de faire*, l'autre plus fonctionnelle, axée sur le *savoir-faire*

- avoir le droit de décider, être en état de juger, être *habilité* pour le faire...

- être capable, avoir les capacités ou les aptitudes, avoir *l'habileté*, nécessaires.

Mais, on peut être habile sans être habilité, ou se voir reconnu un rôle "d'expert" sans en avoir nécessairement les capacités fonctionnelles.

Comme on va le voir, les termes compétence et capacité sont souvent considérés comme synonymes par les auteurs. Nous proposons cependant de les différencier, en particulier en montrant que la notion de compétence inclut plus souvent la légitimité, la reconnaissance sociale d'un pouvoir conféré (lié à un savoir ou à un savoir-faire supposé). La notion de compétence a évolué, en particulier chez les anglo-saxons. Elle est ainsi employée à propos de très jeunes enfants en tant que sujets actifs, percevant, apprenant et organisant l'information (Stone, Smith et Murphy, 1973). D'autres auteurs l'utilisent pour signifier la résolution de problème (Connolly et Bruner, 1974). Selon Oléron, "l'homme compétent est celui qui sait, qui a les connaissances et les savoir-faire suffisants pour agir d'une manière appropriée dans les domaines où il est appelé à le faire". La compétence psychologique serait alors "l'ensemble des savoirs et des habiletés permettant de traiter des faits ou événements psychologiques... dans les interactions ou dans le cadre d'institutions sociales, sans que cependant il faille le réserver aux experts". (1981, 27). D'autres auteurs évoquent le rapport sujet-environnement ou sujet-environnement, sans pour autant introduire la question du "droit" et de la reconnaissance. White (1959), par exemple, conçoit la compétence comme "la capacité à interagir avec son environnement" et Kramer (1963, 112) assimile l'intelligence sociale à la "capacité à trouver une issue convenable à des situations nouvelles, en particulier à celles que posent les problèmes de l'adaptation à un milieu social".

Par capacité. Pieron (1979, 32) entend "la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche ou l'exercice d'une profession. Cette possibilité est conditionnée par une aptitude définie comme le substrat constitutionnel d'une capacité, préexistant à celle-ci, qui dépendra du développement naturel de l'aptitude, de la formation éducative, ... ; seule la capacité peut être l'objet d'évaluation directe, l'aptitude étant une virtualité". Lorsque le terme de compétence est confondu avec celui de capacité, il fait le plus souvent référence à des caractéristiques internes, propres au sujet, et qui vont permettre à celui-ci de gérer des tâches connues ou de faire face à des situations nouvelles. Il peut ainsi se servir de répertoires de réponses antérieurement constituées ou élargir ces répertoires en y incluant des stratégies nouvelles.

Selon Sundberg, Snowden et Reynolds (1978), la compétence implique la recherche de connaissances, habiletés et attitudes, et principalement la capacité à faire face (to cope) aux situations quotidiennes. Ainsi, la compétence n'aurait pas de valeur en soi. Elle serait mobilisée dans un projet d'action et s'actualiserait dans la dynamique sociale des interactions. Elle se manifeste, en tous cas, "par un ensemble d'actions grâce auxquelles l'individu peut gérer des buts et des moyens, produire des effets et des performances" (Safont, 1992, 21).

Peu d'auteurs évoquent la dimension sociale de la compétence. Celle-ci, selon nous, introduit une reconnaissance sociale. Considérer quelqu'un comme compétent suppose une évaluation et l'octroi d'un "label" (ceci étant plus vrai encore dans l'évaluation de conduites collectives). La personne qui fait l'objet de cette évaluation positive aura tendance à s'attribuer les mérites qu'on lui décerne et à développer un "sentiment de compétence". Ce sentiment devra toutefois être validé dans et par l'action, pour juger de ses capacités, en situation.

2. Sexes et compétences.

L'étude et l'intérêt que l'on porte aux différences entre les hommes et les femmes n'est pas récent. "Dès que la femme se fut introduite dans des domaines longtemps réservés à l'homme, on fut obligé de prendre conscience des différences entre les sexes pour résoudre beaucoup de problèmes pratiques posés par l'émancipation féminine sur les plans familial, professionnel, social, économique et politique", (Piret, 1973, 5). Les femmes suscitaient alors des interrogations. C'est avec l'évolution, les transformations sociales que la psychologie a été amenée à étudier les différences d'attitudes et d'aptitudes liées à l'un ou l'autre sexe.(1) Les différences sexuelles ont donc été étudiées dans beaucoup de domaines (génétique, biométrie, endocrinologie, sociologie, psychologie). Quelques recherches ont analysé des différences quasi-stéréotypées. Par exemple, la femme serait plus émotive que l'homme et ce dernier plus agressif. Les garçons seraient supérieurs aux filles en ce qui concerne les créations intellectuelles et artistiques. Les filles auraient des aptitudes verbales supérieures et réussiraient mieux dans leurs études (B. Zazzo, 1993). Les garçons surpasseraient les filles en aptitudes visuo-spatiales et en mathématiques (Durand-Delvigne, 1992). On peut noter que l'analyse différentielle des sexes s'appuie, selon les cas, soit sur des déterminismes biologiques (chromosomiques, hormonaux), soit sur des déterminismes sociaux (pratiques éducatives, représentations, systèmes idéologiques, croyances...). Mais peu d'études font état de l'évolution de telles différences avec l'âge ou selon la culture d'insertion. L'enfant s'approprie progressivement les comportements et les représentations associés à son propre sexe. Il va construire la représentation de sa propre identité sexuelle, à partir d'un apprentissage implicite de la catégorisation des conduites en fonction de chacun des sexes. Il adoptera par exemple, les comportements conformes à son propre sexe, dans la mesure, en tous cas, où cela le valorise à ses propres yeux ou aux yeux d'autrui (Tap, 1985).

Cet apprentissage se développe et s'affine dans les interactions familiales et scolaires auxquelles l'enfant participe. Il va progressivement construire ses propres rythmes, conduites et représentations à la lumière des reconnaissances

ou injonctions dont il fait l'objet. Son besoin de positivité l'amène à privilégier les valorisations et à construire ainsi des compétences pratiques, sociales, cognitives, etc ..., fondées sur des capacités manifestées, mais aussi socialement validées. Ces compétences ne sont susceptibles de se maintenir et de se développer que si l'enfant, dans ses activités propres, a la possibilité d'en vérifier l'existence, ou l'importance, par leurs effets (performances, réussites). Il peut être amené à accentuer préférentiellement les compétences considérées par l'entourage comme significatives de son propre sexe, répondant ainsi à l'éventuelle pression sociale de conformité. On peut noter à ce propos que la transgression est plus facilement acceptée pour la fille (appropriation de compétences dites "masculines") que pour le garçon (appropriation de compétences dites "féminines"). Chez l'adulte, la différence des sexes est directement associée à la division sociale du travail, qu'il s'agisse de la répartition des tâches domestiques ou familiales (pour le couple, les parents et la famille), ou d'activités professionnelles. "Dans toute collectivité humaine, ont toujours existé des tâches réservées à un sexe et interdites à l'autre" (Badinter, 1986, 23). "Cette différenciation, on la rencontre inmanquablement ...la dichotomie se retrouve invariablement dans chaque société" (Mead, 1975, 13-14). Certains domaines sont restés inaccessibles à la femme, du fait de puissantes traditions fondées sur des stéréotypes résistant au changement. En général, en effet, ces stéréotypes sont plus favorables aux hommes. "Les hommes se sont créés un domaine réservé, inaccessible aux femmes : un savoir-faire technique spécialisé..." (Héritier, 1984 ; 20). Quand les femmes s'engagent dans un domaine réservé aux hommes. "la méfiance, l'ironie, les accueillent pour faire place à une discrimination qui subsiste sous une forme ou sous une autre, au point de leur interdire la réussite ou de la minimiser" (Piret, 1973, 73). Notre société, dominée par la "politique du mâle" (Millet, 1973) ne reconnaît pas facilement de compétences à une femme. Beaucoup d'hommes et de femmes restent attachés aux stéréotypes de la division du travail (Guichard, 1993). Mais des changements apparaissent dans le partage des tâches familiales. Les rôles, statuts, spécifiquement "étiquetés" masculins ou féminins, semblent bouger avec les

représentations de l'homme ou de la femme. Mais, ces changements ne sont pas sans effet sur leurs rapports, ni sur leurs façons de s'intégrer socialement, amenant ainsi des conflits de diverses natures.

3. La gestion des conflits dans la vie quotidienne

La confrontation à une réalité stressante, que l'on soit homme ou femme, remet en question les capacités du sujet à faire face à la situation. Le vécu critique produit une mise à nu. Cette "épreuve de vérité" oblige à *prendre sur soi*, au delà des représentations sociales(2).

Vivre un conflit (3), c'est gérer un obstacle, faire face à une résistance, à une opposition se transformant éventuellement en crise. Celle-ci, une fois engagée, provoque des perturbations et des déséquilibres de tous ordres. Cette opposition peut apparaître comme événement-intrusif (e *venire* = ce qui vient d'ailleurs, l'inconnu qui fait intrusion dans l'habituel) ou comme contradiction. Mais il implique nécessairement des choix, de la part du sujet (Krisis = décision), choix aboutissant à l'affrontement (auto- ou hétéroagressivité), à la séparation et à la rupture, ou, au contraire, à la négociation avec intervention de médiateurs, externes ou internes (Tap, 1990).

Ces conflits sont de natures diverses : proliférations de rôles difficiles à harmoniser, difficile gestion de positions d'intersection ou de blocage, entre deux cultures, entre deux classes d'âges (l'adolescent est souvent l'objet d'attentes contradictoires), entre deux professions, entre deux objets d'amour ..., conflits inter ou intrapersonnels (séparations, conflits d'identité et d'identification, crises familiales, maladie ...). Tous ces conflits s'inscrivent dans des "ancrages" (angoisses, défenses et sécurités) difficiles à abandonner, mais en relation aussi avec des décisions et des "itinéraires" (aspirations, projets et réalisations), difficiles à prendre et à négocier et dont il faudra faire le deuil.

Dans la société moderne, les personnes ont simultanément plusieurs positions sociales à assumer (par ex: familiale, amicale, professionnelle, culturelle, etc ...) (Maisonneuve, 1973), et peuvent, de ce fait, vivre des conflits personnels (conflits identitaires ...) et/ou sociaux (conflits de rôle et de reconnaissance sociale ...), dans l'effort pour harmoniser ces divers rôles entre eux, ou avec des aspirations, elles aussi contradictoires.

4. Les hommes et femmes sont-ils différents face aux conflits ?

Les rôles sexuels traditionnels sont actuellement en pleine évolution ; les femmes cherchent une distribution des rôles plus égalitaire. L'évolution des mentalités devrait atténuer l'influence de certains stéréotypes et donner d'égales chances aux hommes et aux femmes, en particulier dans le domaine professionnel (la force physique par exemple, n'est plus un facteur pertinent dans le choix professionnel ; la révolution industrielle a favorisé le développement de postes de travail pouvant être occupés par des

hommes et par des femmes).

Quelle que soit la nature du conflit, le sujet, homme ou femme, le définit de l'extérieur dans son rapport au monde et de l'intérieur par l'évaluation qu'il fait de la situation et de ses capacités à y répondre. Il vit alors une double contrainte: cognitive (contrôler la situation) et affective (contrôler ses propres émotions).

Il n'en reste pas moins que les travaux engagés, sur les différences entre hommes et femmes, donnent des résultats contradictoires. Par exemple, les

femmes résistent mieux à la maladie (Rouvière, 1994) et vivent plus longtemps. Elles résistent mieux aussi, d'ailleurs, aux agressions ... tout au long de la vie, mais déjà à la naissance, et même avant (4).

Nous supposons, toutefois, que les hommes et les femmes, en termes individuels autant qu'en termes catégoriels, développent des stratégies différentes, dont les résultats (sur le plan de l'efficacité d'adaptation, de la défense ou de la créativité) peuvent être très divers, en fonction des contextes et de l'histoire des personnes et des groupes.

5. Du conflit au stress.

Du conflit peut naître le stress, si le sujet *perçoit* l'événement qu'il vit comme une menace, remettant en cause ses capacités, tant intellectuelles qu'affectives, ses relations, ses décisions ... D'après Lazarus et Folkman (1984) *"le stress consisterait en une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation, est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être"*. L'individu est un agent actif, mettant en oeuvre des réponses dans sa relation avec l'environnement. Ses réponses, pour faire face à l'imprévu (ou au "trop prévu" !), vont dépendre de la signification qu'il accorde à la situation. La quantité de changement qu'un événement peut induire est à distinguer de l'impact émotionnel que cet événement peut produire. Entre les deux vient s'interposer le sens que le sujet lui accorde (Brown et Harris. 1982). Ce retentissement, de nature cognitive et affective, tout à la fois, varie avec le niveau social, l'ethnie, l'âge, le sexe..., avec certaines caractéristiques individuelles, et pour finir, avec l'état émotionnel du moment. Les représentations de l'impact événementiel varient, elles aussi, avec le niveau social, la culture et l'ethnie des sujets (Komaroff et *al.*, 1968 ; Paykel et *al.*, 1976 ; Janney et *al.*, 1977 ; Askenasy et *al.*, 1977 ; Dohrenwend et *al.*, 1978). D'autre part, le vécu événementiel lui, change avec l'âge (Monroe, 1982), avec le sexe ou l'état mental (Amiel-Lebigre, 1984, 1990)

L'évaluation subjective de la situation importe plus que les faits eux-mêmes (Lindsay et Norman, 1980). La façon de percevoir les événements (stress perçu) est parfois plus importante que leur gravité objective. Si le stress "objectif" est considéré comme facteur déclenchant, le stress "perçu" est plutôt envisagé comme variable régulatrice(5). L'évaluation faite par le sujet, en termes de menace ou de défi, va moduler sa relation avec la situation stressante, permettant ou non un contrôle des réactions somatiques, émotionnelles et comportementales.

Face à cette situation, le sujet évalue ses propres ressources, ses capacités à la maîtriser (contrôle perçu). "Le contrôle perçu se réfère à la manière dont les individus apprécient le degré d'influence qu'ils peuvent avoir sur l'environnement" (Jöelle Nuissier, 1994, 68). Il ne s'agit pas tant de

compétences objectivées que d'évaluation subjective de capacités. En d'autres termes, le sujet a-t-il le sentiment d'avoir les compétences requises, les capacités nécessaires pour faire face à cette situation ? Le sentiment de "pouvoir-faire" est évidemment associé à la capacité d'anticiper, de prévoir.

Comme le disait Paul Valéry *"ce qui est le plus vrai d'un individu et le plus lui-même, c'est son possible, que son histoire ne dégage qu'imparfaitement"*. Cette évaluation porte non seulement sur ses compétences intellectuelles (impliquant le contrôle cognitif et la capacité de trouver des solutions nouvelles), mais aussi sur ses compétences affectives (contrôler ses émotions, gérer leur expression dans l'interaction sociale).

Si ses ressources ne suffisent pas, la personne peut demander de l'aide, faire appel à son réseau social. Ce ne sont pas tant les ressources sociales objectives dont les individus disposent qui peuvent moduler les effets du stress, mais plutôt la perception qu'ils en ont (disponibilité, satisfaction) et peut-être la capacité dont ils font preuve pour les rechercher et les obtenir (compétence sociale) (Bruchon-Schweitzer 1994, 145). "Les personnes faisant le mieux face à des événements stressants de la vie sont également celles qui semblent les plus attractives (populaires) auprès d'autrui" (Wortman et Dunkel-Schetter, 1987 cité in Bruchon-Schweitzer, 1994, 145). Le soutien social a un "effet tampon" sur le stress, il amortit l'impact que celui-ci peut avoir sur le sujet (Gore, 1978).

Si savoir faire appel est une preuve de compétence sociale, la dépendance qu'elle peut impliquer, lorsque le sujet se repose entièrement sur une autre personne et attend que celle-ci résolve le problème à sa place, risque fort de poser problème, y compris dans la façon dont le sujet lui-même donne sens à sa dépendance.

L'autre peut être non seulement un soutien social dans les moments difficiles, mais aussi, source de stress et de tensions. Savoir s'entourer est donc une preuve de compétence sociale. Les recherches de Bettschart W. et *al.*, (1992, 421-430) sur le support social montrent qu'il aurait un effet tampon sur l'anxiété et les troubles du sommeil chez les garçons. Les filles, quant à elles, se différencieraient des garçons par un support social "ami" plus important.

6. Conflits et dynamique de personnalisation.

Si l'individu devient le lieu où s'actualisent de multiples conflits, il est aussi celui où s'élaborent des stratégies offensives ou défensives lui permettant de les résoudre "grâce à l'articulation entre divers enracinements (historiques, sociaux et culturels) et divers projets ou aspirations impliquant (chez lui),

décision et engagement dans des conduites réalisatrices et innovantes, au-delà de ses défenses habituelles" (Tap, 1990, 43).

Etudier les situations difficiles permet la mise en évidence des stratégies propres à chacun car, "l'homme se découvre quand il se mesure avec l'obstacle" (St Exupéry, dans les premières lignes de *Terre des hommes* (1939),(6).

En situation critique grave, tout peut être remis en question. Lorsque tout devient négatif, le sujet tombe dans l'aliénation. Il ne contrôle plus rien (*impuissance*), plus rien n'a de sens. (*désignification*). Il ne peut se situer par rapport à des normes (*anomie*), ne s'estime plus et ne cherche pas d'autres valeurs (*étrangeté aux valeurs*), n'a plus d'idéal, ne croit plus en lui, ni en son devenir (*absence de réalisation*).

Face au sentiment insupportable d'aliénation, de mort psychique ou de perte, le sujet met en place des stratégies lui permettant de faire face. Se faisant, il se "repersonnalise", s'adaptant à la situation actuelle, défendant et réaffirmant son identité, prenant position et relançant un projet de soi.

Le sujet, en situation difficile, met en place une dynamique stratégique, par laquelle il se donne des objectifs à atteindre, construit des projets à réaliser et trouve, à travers eux, un itinéraire lui permettant de se réaliser lui-même. Cette combinaison stratégique s'inscrit dans un processus plus **large**. la personnalisation (l'inverse de l'aliénation), qui englobe la gestion de la situation présente, l'affirmation ou la défense de l'identité, actuelle et passée, personnelle et sociale, la prise de positions sociales, l'élargissement des liens sociaux et l'orientation vers un devenir.

Toute stratégie se caractérise par l'articulation, chez un acteur, individuel ou collectif, d'une logique interne finalisée et de conduites réalisatrices. Elle implique la mise en oeuvre d'une énergie d'investissement et d'une dynamique de décision, dans la définition de buts (intermédiaires ou terminaux), dans le choix de moyens (matériels ou symboliques) et dans le suivi d'itinéraires facilitant l'élaboration ou l'exécution d'un projet, qui est toujours un projet de soi (même lorsque le sujet a le sentiment d'être porteur du projet d'autrui). Cette mise en oeuvre implique une régulation interactive entre les conditions externes (situations, obstacles, relations, effets d'emprise) et la dynamique de l'acteur" (Tap, Esparbès, Sordes, à paraître).

La situation de crise remet en question non seulement le style habituel du sujet, qui doit faire face au problème, mais aussi son système identitaire (doute de soi, étonnement de ne pouvoir résoudre le problème ...) ainsi que ses projets (obligation de réévaluer les moyens et les buts). Toute stratégie

implique, par ailleurs, un triple contrôle, défini en termes de maîtrise des actes, de contrôle cognitif et de gestion des émotions.

Le vécu d'une situation stressante met à dure épreuve l'identité du sujet. Les *stratégies identitaires* vont lui permettre de la conserver ou de la reconquérir. Elles renvoient au passé à défendre et dépendent plus du sujet que de la situation. L'identité est ancrée dans une histoire personnelle, dans un vécu, à travers de multiples expériences. Elle se construit dans la relation à l'autre, entre estime de soi et estime de soi sociale, nécessitant des représentations de soi et l'évaluation du "regard" d'autrui à l'égard de soi. Ces représentations sont favorisées par des identifications successives et changeantes, aux modèles ou aux systèmes de référence. L'appartenance à différents groupes contribue, positivement ou négativement, à la représentation qu'un individu a de lui-même (Tajfel, 1978).

La dynamique de personnalisation est le processus par lequel la personne se construit et se développe, s'adapte, s'ajuste, s'oriente, se défet , se mobilise dans un projet, légitime ses actes à l'aune d'une hiérarchie de valeurs, personnelles et collectives, tout en tenant compte de ses ancrages identitaires et de ses racines en fonction du sens qu'elle accorde aux situations et aux interactions. C'est l'articulation coopérative de quêtes stratégiques, impliquant la remise en question de styles institués et la relance d'une tension de réalisation.

Le sujet se personnalise s'il contrôle la situation et ce qui lui arrive (*quête de pouvoir et d'influence*), s'il essaie de se situer par rapport à des systèmes de significations existant en dehors de lui (*quête de sens et de signification*: donner sens à sa propre vie, à ses liens, à ses pratiques ...), s'il est en *quête d'autonomie* (effort pour se donner à soi-même ses propres nourries, pour préciser ses propres limites, internes ou externes), s'il est en quête de valeurs (*quête et hiérarchisation de valeurs*). Mais la réalisation implique la présence d'autrui, grâce à laquelle l'idéal de soi peut prendre une "autre" dimension. Elle implique aussi la prise en compte des manières d'être, de faire, de travailler, de croire, d'aimer ... qu'une observation minutieuse de la vie quotidienne des personnes et des groupes mettrait en évidence, même si les processus évoqués ne se confondent pas avec les conduites, qui en sont les indicateurs observables.

7. Les stratégies de personnalisation.
Comme l'indique le schéma ci-dessous, les stratégies, individuelles ou collectives, les plus importantes, à notre sens, sont les suivantes

1. Les *stratégies identitaires* (être ancré, rester le même, rester soi-même, avoir une valeur ...) ;

2. Les *stratégies de positionnement et d'engagement sociaux* (avoir une place, être aimé et reconnu, pouvoir adhérer à des actions collectives ...) ;

3. Les *stratégies de projet* (définir des itinéraires personnels, des objectifs, chercher à les réaliser ... en relation avec d'autres) ;

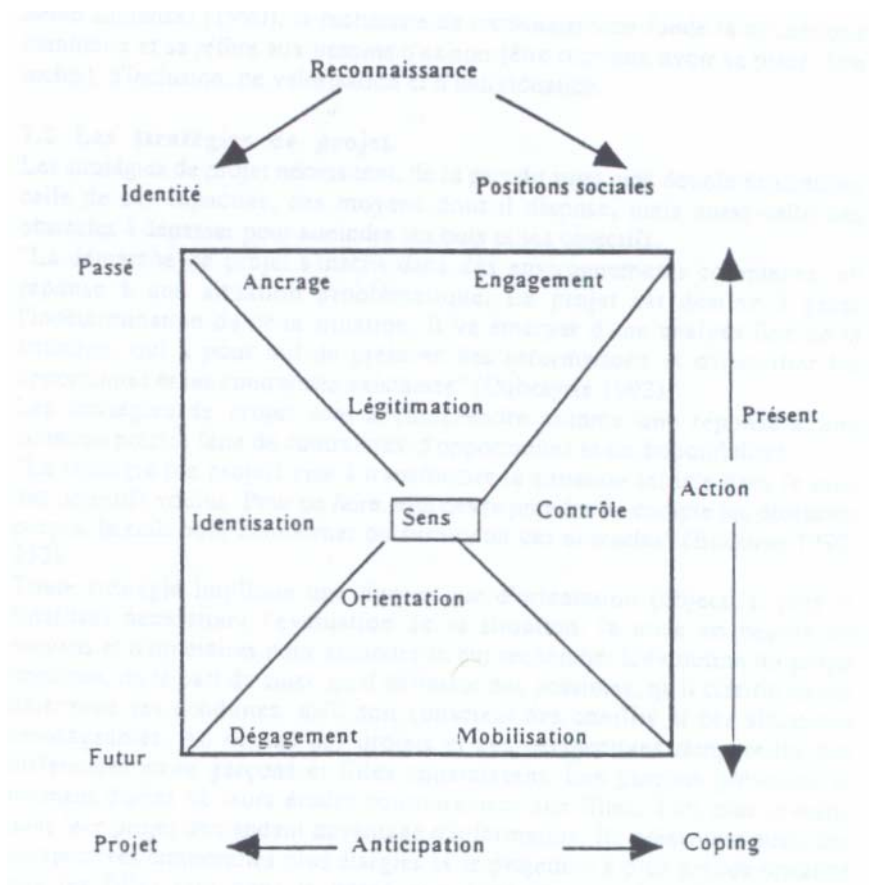
4. Les *stratégies de coping* (trouver parade au stress ; chercher à résoudre les problèmes posés par les situations stressantes, gérer ses propres émotions ...).

7.1 Les stratégies identitaires.

Le sujet confronté à des "chocs", à des crises ou à des conflits, évalue ses capacités et compétences. tente de conforter une estime de soi et un bien-être suffisants. Les stratégies identitaires ont pour fonction de maintenir intact, ou d'augmenter, le degré de valorisation de soi. d'assumer une "logique interne" à travers laquelle le sujet légitime, investit et contrôle. La valorisation de soi implique non seulement la suppression des effets de stress, d'angoisse ou d'agressivité, les symptômes ou les symboles de l'impuissance. mais elle suppose aussi le besoin de se valoriser (ou revaloriser) aux yeux d'autrui, de se faire reconnaître ou aimer par lui. Le besoin de reconnaissance sociale est d'autant plus important que le sujet se sent en position d'insécurité, d'infériorité, d'exclusion ou de marginalité.

Les stratégies identitaires ont pour fonction de forger un caractère, de maintenir une continuité de l'être-soi-même, dans le temps: rester le même. persister dans son être. s'ancrer dans un temps personnel. familial ou culturel. Le sujet construit sa propre identité personnelle sur des identités collectives, mais il doit alors défendre son identité propre tout en maintenant un

ancrage. Des différences apparaissent entre garçons et Filles, les garçons ont une meilleur estime de soi globale que les filles. Celles-ci se déprécient beaucoup plus, leur soi émotionnel et physique est plus bas que celui des garçons. Elles ont par contre un score élevé au soi futur (Oubrayrie. 1992. 181).



Les stratégies identitaires favorisent l'affirmation de soi dans une quête d'autonomie. L'identité apparaît posée, parfois même imposée, et pourtant elle change. Le processus *d'identisation* amène le sujet à constamment se "réassurer": rendre invariante (en apparence ou en fait) une image de soi changeante, une position sociale, un mode de vie. "Tout change, et je suis pourtant "le même", "moi-même", et en même temps je "deviens" autre et différent."

La personnalisation ne consiste pas seulement à être le même, à être ou à rester soi-même. Elle permet aussi de développer un itinéraire de vie, des aspirations, des attentes et des projets personnels. Le sujet donne sens à sa vie, à travers un horizon temporel, par la gestion d'attitudes temporelles et l'anticipation d'un soi futur.

Selon Lipiansky (1990), la recherche de reconnaissance fonde la dynamique identitaire et se réfère aux besoins d'exister (être reconnu, avoir sa place), d'inclusion, de valorisation et d'individuation.

7.2 Les stratégies de projet.

Les stratégies de projet nécessitent, de la part du sujet, une double évaluation: celle de ses capacités, des moyens dont il dispose, mais aussi celle des obstacles à dépasser pour atteindre ses buts et ses objectifs. "La démarche de projet s'inscrit dans des environnements complexes, en réponse à une situation problématique. Le projet est destiné à gérer l'indétermination de cette situation. Il va émerger d'une analyse fine de la situation, qui a pour but de prélever des informations et d'identifier les opportunités et les contraintes existantes" (Oubrayrie 1992). Les stratégies de projet sont à comprendre comme une réponse à une situation précise faite de contraintes, d'opportunités et de disponibilités. "La stratégie (de projet) vise à transformer la situation initiale dans le sens des objectifs voulus. Pour ce faire, elle devra prendre en compte les obstacles perçus, le coût pour contourner ou surmonter ces obstacles" (Boutinet 1990, 232).

Toute stratégie implique une dynamique d'orientation (objectifs, buts et finalités) nécessitant l'évaluation de la situation, la mise en oeuvre de moyens et d'itinéraires pour atteindre le but recherché. L'évolution du projet implique, de la part du sujet, qu'il définisse des possibles. qu'il clarifie ce qui détermine ses conduites. qu'il soit conscient des conflits et des situations envisageables. Au niveau des projets et des perspectives temporelles des différences entre garçons et filles apparaissent. Les garçons prévoient le moment d'arrêt de leurs études contrairement aux filles, sont plus investis dans leur projet demandant davantage d'information. Ils présentent aussi des perspectives temporelles plus élargies et se projettent à plus grande distance que les Filles tant dans le passé que dans l'avenir. Les Filles ont des incertitudes quant à leur avenir professionnel, leur projet est surtout familial et sentimental (Safont, 1991, résultats identiques à ceux de Costellon en 1988) ;

Dans une situation de crise, les projets, établis jusque là par le

sujet, sont remis en cause. Face aux obstacles, il doit discerner les aspects positifs et négatifs et choisir la solution appropriée. Ainsi, face à un projet contrarié, le sujet peut utiliser plusieurs stratégies possibles. Il conserve son but, mais adapte les moyens en conséquence et maintient ainsi sa *mobilisation*. Il peut aussi revoir à la baisse les objectifs poursuivis pour les accorder aux moyens dont il dispose, et procéder par *réajustement*.. Ces *stratégies autonomes* se caractérisent par la relance et le dépassement du conflit, et nécessitent une organisation moyens-buts.

Le sujet peut rechercher, dans un modèle, les buts et les moyens qui lui manquent, se les approprier par copie, utilisant ainsi la stratégie *mimétique*. En laissant au hasard des situations et des rencontres le choix des buts et des moyens, il peut s'en tenir à une stratégie apathique. Ces deux façons de faire font référence aux *stratégies hétéronomes*.

Mais, *a contrario*, le sujet peut aussi choisir ses buts et ses moyens par *opposition* à ceux qu'on lui conseille. S'il confond les buts et les idéaux, attachant peu d'intérêt aux moyens, il développe la stratégie *utopique*. Ces *stratégies réactionnelles contre-dépendantes* sont fondées sur la compensation, la révolte ou l'évasion face au conflit (cf. Boutinet, 1980, 1990 ; Zarka, 1975 ; Legrès et Pémarin, 1985). Toutes les stratégies de projet impliquent une représentation de la situation vécue et le désir de la réorganiser, de se transformer, de préparer l'avenir.

Face à des situations conflictuelles, critiques, où le sujet n'arrive plus à se projeter dans l'avenir, à anticiper, à prévoir, à inventer, le projet va avoir pour fonction de réajuster, de réharmoniser, de restaurer des capacités, par des stratégies de dépassement du problème. Le sujet est amené à contrôler la situation et à se contrôler lui-même pour y faire face. "L'acteur social ne cherche véritablement à s'adapter à son milieu social, à s'y intégrer, que dans la mesure où il a le sentiment de pouvoir s'y réaliser, non pas seulement à travers la satisfaction de ses désirs, mais grâce à la possibilité d'y faire oeuvre, de transformer tel ou tel aspect de la réalité extérieure, physique ou sociale, en fonction de ses propres projets. S'adapter oui, mais en vue d'un accomplissement de soi, et de transformations de l'état actuel d'équilibre ou du mode actuel d'adaptation" (Tap, 1990, 42).

7.3 Les stratégies de positionnement et d'engagement sociaux.

Pour Sartre, "le conflit est le sens originel de l'être-pour-autrui". Autrui menace ma qualité de sujet libre, que je suis radicalement. Toute rencontre est heurt, affrontement de libertés. Si l'enfant est semblable aux siens, il s'en différencie cependant en s'opposant à eux pour se poser dans son être propre, en tant que personne. Dans les "rixes d'enfants" note Alain, chacun fait "l'expérience vive de ses frontières et de celles d'autrui". Des recherches de Cofer et Appley (cité par Kaës, 1975, 125) montrent le rôle du stress dans la transformation de soi, indiquant que la conscience de soi change selon la nature de la situation de l'acteur et selon le milieu ambiant. La théorie du groupe de référence peut fournir

une autre base pour comprendre l'influence des facteurs culturels et sociaux sur le changement dans le sentiment du soi. Dans cette théorie (qui reprend les thèmes interactionnistes), le soi est une structure cognitive de qualités se développant à partir de l'interaction entre l'organisme et des événements-stimuli (essentiellement d'autres personnes).

La mesure des tensions est liée aux relations que le sujet entretient avec la société et notamment avec les autres. La théorie du groupe de référence suggère que des groupes autres que les groupes d'appartenance influent sur l'image de soi, dans la mesure où ces groupes servent de relance aux aspirations individuelles.

La théorie de l'interaction distingue trois aspects principaux du soi:

- le *real self*, qui désigne la façon dont le sujet se définit par rapport à lui-même.

- le *looking glass self*: ou façon dont le sujet pense que les autres l'imaginent et qui est un équivalent de *l'image sociale de soi* (Rodriguez-Tomé, 1972)

- l'*ideal self*: qui désigne ce que le sujet aimerait être.

Sur le plan individuel, lorsque l'identité sociale n'est plus supportable, plusieurs stratégies de changement sont possibles. "Le sujet peut adopter une démarche individualiste (mobilité individuelle), ou alors agir au sein d'un groupe dans une démarche de créativité sociale. Ces choix stratégiques dépendent du système de croyance développé par l'individu à l'égard des relations entre groupes sociaux" (Durand-Delvigne Les positions sociales renvoient aux différents rôles que le sujet assume (rôle de mère, d'épouse, de fille, rôle professionnel, ...). La personnalité s'exprime à travers une pluralité de rôles et constitue un système de rôles segmentaires plus ou moins harmonieux. Pour Maisonneuve "le personnage constitue une sorte de compromis entre la spontanéité du sujet (pulsions, aspirations) et les exigences sociales ; il revêt une fonction de sécurisation ou de valorisation". Il distingue:

- Le personnage comme rôle stéréotype (*le devoir-être*) : stricte conformité aux attentes et au modèle.

- Le personnage comme masque (*le paraître*) : compromis plus ou moins lucide. d'intention opportuniste et manipulatrice.

- Le personnage comme refuge ('eu comme *alibi*) : prises de rôle de style protecteur ou même magique.

- Le personnage comme idéal personnel (le *vouloir-être*), même s'il a une fonction compensatrice, est vécu par le sujet de façon dynamique comme l'expression de son moi profond.

"C'est à travers des attitudes qu'un homme prend position par rapport aux autres et aux événements du monde, c'est en fonction d'elles ressent. évalue, choisit" (Maisonneuve, 1973,80). Les modes d'ajustements, les stratégies que les sujets utilisent. "consistent à trouver une solution réelle (plus ou moins pertinente) au conflit reconnu en modifiant le rapport des rôles joués" (op.cit., 105).

Bien entendu, les processus d'influence, l'identification aux rôles et modèles sociaux, la mise en place d'attitudes conformes aux attentes de personnes privilégiées, en un mot, la socialisation, doivent trouver complémentarité,

ou entrent en conflit, avec les aspirations de la personne. Comme l'écrit Lucien Sève "Ce qu'un homme fait de sa vie et ce que sa vie fait de lui: voilà la substance d'un concept de personnalité digne de ce nom" (1987, 223).

7.4 Les stratégies de coping comme gestion du stress.

En situation de conflit s'opèrent des structurations et des restructurations. s'instituent des styles de conduites élaborés en urgence. Les effets de sens deviennent plus forts. On a le sentiment qu'en situation critique, il va falloir abandonner des habitudes, des conditionnements, des conduites inadaptées. Mages et Mendelsohn (1979), dans une étude sur le cancer, suggèrent que l'adaptation réussie peut dépendre, en partie, de l'habileté des individus à développer de nouvelles stratégies de coping et à abandonner les stratégies de coping habituelles, devenues inefficaces ou non pertinentes. La flexibilité du coping de l'individu serait un facteur-clé dans l'adaptation au cancer (Rowland. 1989). La compétence implique que le sujet soit capable de s'adapter. d'acquérir l'habileté et la flexibilité à développer de nouvelles stratégies nécessitant créativité et rapidité, dans la mise en place d'activités mentales et de conduites motrices et sociales.

Pour dépasser le conflit, le sujet engage des stratégies de coping, lui permettant de s'ajuster à la nouvelle situation ou de se défendre contre toute emprise ou tout assujettissement. Le coping est un facteur stabilisateur permettant au sujet de maintenir une adaptation psychosociale pendant les périodes de stress. Il ne subit pas passivement la situation. Il modifie constamment son environnement, pour trouver des conditions compatibles avec ses désirs et ses possibilités.

Des recherches sur les adolescents et sur les adultes indiquent la tendance plus affirmée des femmes à s'appuyer sur les réseaux sociaux (Haan. 1974 ; Belle. 1981), à rechercher de l'aide dans des structures extra-familiales (Ilfeld, 1980). Une recherche de Newell-Wlthraur. en 1986, indique que les filles font preuve de plus de conduites de quête d'information. La réponse de "faire face" va dépendre de l'expérience passée du sujet de ses apprentissages, de ses compétences, de la mémorisation de ses échecs et de ses succès, de sa capacité d'auto-évaluation et de réponse à la demande (Rivoliier, 1989, 93). Pour qu'il y ait stress, il faut que la demande soit perçue comme une menace et que le sujet considère qu'il n'a pas les moyens d'y faire face.

Selon Lazarus. en effet, "le faire-face peut être considéré comme une forme de résolution de problème dans lequel l'enjeu est le bien-être de la personne... et se réfère spécifiquement à la relation avec la situation de demande qui est vécue comme productrice de stress" (in Rivoliier. 1989, 93). L'évaluation subjective de la situation (le sens que le sujet donne à la situation) va déterminer pourquoi et dans quelle mesure le rapport que la personne a établi avec l'environnement est devenu stressant. L'événement peut apparaître

comme bénin ou grave, dans l'immédiat ou potentiellement pour l'avenir. Ce jugement dépend à la fois des conditions externes et des moyens internes dont dispose le sujet, notamment de ses possibilités cognitives et de sa vulnérabilité émotionnelle.

La personne doit composer avec les exigences de la situation et les émotions qu'elle suscite. Les stratégies de coping qu'elle utilise font apparaître des dimensions comportementales, cognitives et affectives. L'articulation avec l'environnement prend sens pour le sujet, positivement ou négativement, en termes d'objectifs à atteindre, de moyens ou d'aides à trouver, de valorisation de soi à relancer, de contrôle à re-instaurer. Diverses recherches (Haan, 1974 ; Belle, 1981) montrent que les filles discutent plus souvent de leurs difficultés. Elles essaient de clarifier leurs problèmes en les exprimant ouvertement.

8. Garçons et filles en situations difficiles: étude comparée de leurs stratégies de coping.

Pour mettre en évidence les différences entre garçons et filles à propos des stratégies de coping en situation stressante, nous avons mis au point une échelle multidimensionnelle. Après les études habituelles de validation de l'instrument, nous avons fait passer cette échelle à plus de 500 adolescents. Des différences sensibles apparaissent effectivement.

8.1. La désirabilité sociale et les stratégies de coping.

Partant d'une analyse critique et d'un recensement des échelles de coping américaines existantes, nous avons construit de façon théorique une nouvelle échelle (dire ETC : Échelle Toulousaine de coping, 1^o version) articulant trois champs (action, information, émotion) et six stratégies. Chacune de ces stratégies comprend trois dimensions, en rapport avec les champs ci-dessus évoqués (soit 18 dimensions au total, cf. schéma *in* Esparbès, Sordes-Ader et Tap 1994). Chaque dimension est restée à partir de trois affirmations auxquelles le sujet doit répondre dans le cadre d'une échelle en cinq points. L'ensemble est donc constitué de 54 items. En construisant notre échelle, nous nous sommes donc appuyés sur une conception multidimensionnelle du coping.

Dans le cadre de la validation de l'ETC, nous avons testé *l'influence de la désirabilité sociale sur les 54 items constituant l'échelle*. Cette étude proposée à 260 juges, lycéens et étudiants, âgés de 18 à 30 ans (53 hommes et 207 femmes) consistait à définir le caractère positif ou négatif des réactions, en situation de stress (Sordes-Ader, Fsiian, Esparbès, Tap, 1995). Les personnes suivent parfois, de façon peu consciente, les règles dictées par le sens commun et imitent les actions d'autres personnes. Le jugement qu'elles produisent repose sur une comparaison avec d'autres, les amenant à adopter des positions similaires, uniformes. Erre différent des autres provoque

des attitudes interrogatives et négatives de leur part. De ce fait, l'individu va chercher à donner une image de lui-même conforme à celle attendue par le groupe auquel il appartient, pour ne pas être remarqué ou au contraire pour être "visible", selon les cas. Cette similitude semble accroître la confiance des gens en leur propre jugement et rehausser l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Les stratégies du sujet peuvent alors dépendre des attentes, des valeurs présentées comme "socialement désirables". La désirabilité sociale peut amener à valoriser des comportements et des attitudes aussi bien que des représentations.

Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle *les stratégies sont fortement influencées par l'idéologie de la personne, telle qu'elle se développe dans notre société, proposant de multiples idéaux, éventuellement contradictoires. Chaque individu produit, selon ses représentations, des conduites positives ou négatives. Nous supposons que ces conduites peuvent dépendre des attentes sociales.* Le sujet tend alors à s'identifier à l'image que les autres attendent de lui. Ayant besoin de se valoriser à leurs yeux, il adopte les comportements socialement valorisés. Dans son effort pour maintenir une estime de soi positive, il peut prendre en considération les modèles implicites, les systèmes de référence associés à des stratégies de coping perçues positives. Certains sujets, cependant, peuvent adopter des stratégies perçues négatives par la majorité, mais attendues par les groupes marginaux auxquels le sujet appartient, ou auxquels il voudrait appartenir. L'analyse des résultats, en particulier des corrélations entre dimensions, amène à faire trois constats:

1- Le coping positif associe les aspects cognitifs (contrôle, prévision..) au support social, (coopération, aide à l'information, appui affectif). La focalisation active et le contrôle émotionnel viennent compléter cette première structure. Grâce à l'aide des autres (support social), la focalisation active introduit l'effort adaptatif, le faire face. Nous retrouvons dans cette structure la focalisation cognitivo-active et le contrôle émotionnel, fonctions décrites dans la conceptualisation majeure de Lazarus. *2- Le coping négatif implique, au contraire, une articulation entre les stratégies de retrait (fuite dans l'imaginaire, retrait social..) et de refus.* Cette

deuxième structure, peu "désirable" s'organise autour de la dénégaration, du retrait mental, de l'alexithymie (difficulté à gérer ses propres émotions(7) et de l'addictivité (alcool, drogue..).

3- Certaines dimensions, en particulier la conversion comportementale, la conversion par les valeurs, la distraction et l'acceptation, sont perçues de façon plus ambivalente et servent de médiation entre les modèles positif et négatif du coping.

Parmi les juges, des différences entre hommes et femmes apparaissent

- Les femmes évaluent plus positivement que les hommes les stratégies de soutien social (principalement informationnel et émotionnel).

* Les hommes jugent moins négativement que les femmes les stratégies de retrait (principalement de retrait comportemental et social et l'addictivité) ainsi que les dimensions Acceptation et Alexithymie.

On ne doit pas oublier que ces jugements produits par des "juges", sur la valeur attribuée aux différentes conduites, peuvent ne pas s'accorder aux réponses qu'ils fourniraient s'ils devaient décrire leurs propres conduites de coping.

8.2 La cohérence interne de l'échelle.

Pour vérifier la validité de l'échelle de coping, nous l'avons soumise à 566 *adolescents, âgés de 13 à 20 ans*.

Dans un premier temps, nous avons testé l'homogénéité interne de l'échelle par la corrélation items/score total. Cette première épuration nous a permis de retenir 51 items corrélés à .01 au score total (3 items seulement ont donc été retirés).

L'échelle entière est satisfaisante puisque l'alpha de Cronbach, indicateur nous permettant de vérifier sa cohérence interne est = .79.

La cohérence interne des diverses dimensions, stratégies et champs tels qu'initialement présentés étant, par contre, insuffisante. nous avons cherché divers facteurs nous permettant de synthétiser les données et d'analyser les associations éventuelles.

Une analyse factorielle (*analyse en composante principale avec rotation varimax* portant sur des données quantitatives) nous a permis de réduire à 4 *facteurs significatifs* l'ensemble de l'information incluse dans l'échelle. *Ces quatre facteurs correspondent aux stratégies de Contrôle/Focalisation, de Soutien social, de Retrait et de Refus.* Par rapport à notre modèle initial. nous constatons que les deux stratégies de contrôle et de focalisation constituent en fait une stratégie unique.

Contrôler implique la nécessité de se concentrer, de se focaliser sur une activité, mentale ou comportementale. Seule la stratégie appelée "conversion" disparaît. Cette stratégie, fondée sur l'hypothèse d'un changement ne semble pas avoir sa dynamique propre, mais s'articuler, à des degrés divers, avec les quatre stratégies extraites par l'AC.

L'échelle définitive de coping s'organise comme suit :

Champs Stratégies	Action	Information	Emotion
Contrôle	Contrôle par l'action	Contrôle cognitif	Contrôle émotionnel
Soutien social	Distraction coopérative	Soutien social informationnel	Soutien social émotionnel
Retrait	Retrait social et comportemental	Repli imaginaire et axiologique	Envahissement émotionnel Addictivité*
Refus	Rétention Distraction	Résignation Dénégation	Alexithymie d'insensibilisa- tion .Humour

* + alexithymie d'expression

Les stratégies de coping.

- le champ *comportemental*. ou, plus largement. conatif, représente l'ensemble des processus par lesquels le sujet réagit et "se met en action" (préparation. gestion et effets de l'action)

- le champ *informationnel*. ou cognitif, qualifie les processus par lesquels le sujet acquiert des informations sur l'environnement, les élabore et en tient compte dans son comportement

- le champ *émotionnel*. ou affectif, est l'ensemble des processus allant des réactions émotionnelles à la légitimation normative des sentiments.

Face à une situation difficile, le sujet peut adopter différentes stratégies. Il peut contrôler la situation de façon active (*Contrôle par l'action*). Il peut analyser la situation afin de mieux la contrôler (*contrôle cognitif*), en se servant de ses expériences passées, en réfléchissant à des stratégies adaptées et en se donnant des objectifs, en faisant un planning. Le contrôle cognitif nécessite que le sujet accepte le problème et demande des informations à propos de celui-ci. Le *contrôle émotionnel* implique, de la part du sujet, de ne pas montrer aux autres ses émotions, de ne pas "paniquer". Demander de l'aide, un soutien social de la part de proches. parents ou amis, peut, être une stratégie permettant de réduire le stress. Travailler en coopération avec d'autres, aller chercher l'autre pour se distraire, pour s'engager dans des activités nouvelles, est une démarche active (*distraction coopérative*). En termes cognitifs, le soutien social peut être *informationnel* lorsque le sujet demande des conseils, de l'aide, des informations. Au niveau affectif enfin, on parlera de *soutien émotionnel*, s'il a besoin de parler à quelqu'un pour diminuer le stress, pour être réconforté.

Le sujet peut se replier sur lui-même, adopter une stratégie de retrait en se détournant des autres, en fuyant la situation (*retrait comportemental et social*), en évitant le problème, en se réfugiant dans l'imaginaire ou recherchant de nouvelles valeurs, en développant une philosophie de la vie, ou en mettant sa confiance en Dieu (*Repli imaginaire et axiologique*). Le sujet peut être victime de la violence de ses émotions (*Envahissement émotionnel*), ou avoir des difficultés à les verbaliser (*alexithymie d'expression*). Il peut s'en prendre aux autres, se défouler sur quelque chose pour libérer son angoisse, ou encore compenser par la nourriture ou le tabac (*addictivité*).

Il peut enfin adopter des stratégies de refus, en résistant à l'impulsion, à l'émission de jugements irréfléchis, par une prise de recul, en choisissant des activités agréables favorisant l'oubli du problème (*Rétention - distraction*), en faisant comme si le problème n'existait pas, en se résignant (*Dénégation - résignation*). Il peut être dans l'incapacité de dire ce qu'il ressent et plaisanter sur le problème (*Alexithymie d'insensibilisation - Humour*). L'éventail des stratégies ainsi mises en place par le sujet, lui permet de faire face à la situation. Mais dans son effort pour maintenir une estime de soi positive, le sujet ne cherche-t-il pas à donner une image de lui-même, conforme aux attentes du groupe ? Cette conformité aux attentes n'est évidemment pas nécessairement efficace, en termes d'adaptation ou d'ajustement. Un conflit intervient donc, pour le sujet, entre *faire ce qu'il faut* pour lutter contre le stress, ou *faire ce que l'on doit* pour ne pas perdre l'affection ou la reconnaissance des autres.

8.3 Polarisation - modération des sujets en situation difficile. Une analyse factorielle des correspondances (AFC, portant sur des données qualitatives) nous permet de constater que le premier facteur renvoie à la façon dont les individus se positionnent sur l'échelle en cinq points. Certains sujets utilisent une attitude d'extrémisation des réponses (ou de polarisation), du genre tout blanc-tout noir : réponses 1 et/ou 5. D'autres, au contraire adoptent des attitudes plus modérées (2, 3, 4). Or, l'étude par l'ACP (sur des scores globaux) fait disparaître les attitudes polarisation - modération (P-M). Nous avons donc mis au point séparément une échelle de "positionnement", pour comparer ces attitudes aux stratégies de coping. L'échelle obtenue a une excellente consistance interne ($\alpha=.91$).

9. Les attitudes et les stratégies de coping à l'adolescence différences entré garçons et filles, selon

l'âge (recherche empirique).

L'objectif de cette recherche effectuée auprès de 566 sujets, âgés de 13 à 20 ans (285 filles et 281 garçons) est de montrer:

- comment les sujets font face à des situations stressantes.

s'ils s'attribuent ou non des conduites socialement désirables ou indésirables

- comment ils se positionnent dans leurs modalités de réponses. L'échelle de coping a été remplie en situation collective. Nos analyses ont permis de mettre en évidence trois points intéressants: les attitudes de positionnement (polarisés - modérés) des individus, les caractères positif - négatif des stratégies employées et les préférences manifestées à l'égard des mêmes stratégies.

9.1 Les attitudes polarisées - modérées.

En termes de différences de genre, quant à la modalité de réponse des adolescents, nous nous attendions à trouver des attitudes plus modérées chez les filles. Notre hypothèse est infirmée. Aucune différence significative n'apparaît à ce niveau, même si la tendance va dans le sens supposé (réponses plus polarisées des garçons). Par contre, l'âge joue un rôle déterminant dans les attitudes liées aux modalités de réponses. Il s'avère en effet que les plus jeunes (13-14 ans) ont un mode péremptoire de réponse, par l'utilisation des valeurs extrêmes (1 et/ou 5). Les adolescents plus âgés sont, par contre, davantage modérés dans leurs réponses, utilisant les valeurs médianes de l'échelle (2, 3 ou 4).

9.2 La conformité à la désirabilité sociale.

Dans l'étude évoquée sur la désirabilité sociale (Sordes-Adler. Fsián, Esparbès. Tap, 1995), nous avons mis en évidence deux structures: coping positif ($\alpha = .83$) et coping négatif ($\alpha = .69$). Les analyses des résultats, auprès des 566 adolescents, révèlent un fonctionnement moins stéréotypé que nous aurions pu croire. En effet, l'utilisation de ces deux coping ne varie guère. Les stratégies de coping, aussi bien positives que négatives, sont fortement utilisées par les 13 ans (forts scores) indiquant sans doute la multiplicité de choix. Les jeunes affichent des positions impliquées, certainement par non reconnaissance de la position et statut social à occuper. Par contre, nous observons deux groupes d'âges pour lesquels, le coping, positif et/ou négatif, est faiblement utilisé: 16 ans et 19 ans. Ceci indique certainement le caractère non défensif et non assertif de ces adolescents, ce qui rejoint d'ailleurs les résultats sur leurs attitudes plus modérées. Nous voyons, tout de même, que le coping, positif et/ou négatif, a tendance à baisser jusqu'à 19 ans, aussi bien pour les filles que pour les garçons. L'âge de 20 ans marque pour ces deux coping une utilisation plus accentuée, sans qu'il soit possible d'expliquer clairement ces variations.

En tous cas, l'absence de différences de genre nous indique que les adolescents, face à une situation problématique, fonctionnent peu sur le mode stéréotypé et se différencient peu entre eux. En situation difficile, les adolescents, filles et garçons, maximalisent la ressemblance. Cela rappelle

les travaux des psychologues sociaux, selon lesquels les situations récurrentes accentuent le primat des différences et des stratégies individuelles, tandis que les situations stressantes tendent à augmenter la quête des ressemblances autant que des solidarités (Codol, 1979).

9.3 Les différences à propos des stratégies et dimensions du coping.

Au niveau des stratégies et des dimensions de l'échelle de coping, les analyses mettent en évidence des différences nettes entre garçons et filles

a. Les garçons utilisent davantage les stratégies de contrôle (1 facteur) que les filles (my garçons = 45.30; my filles = 43.39 < .01). Cela semble donc être en accord avec les recherches antérieures sur le contrôle (cf. Oubrayrie, 1992). En effet, les garçons font face en contrôlant la situation. La dimension du contrôle par l'action (my garçons = 14.16 ; my filles = 13.05 ; <.001) est, de ce point de vue, privilégiée par les garçons. qui font face de façon active (faire face directement). Par contre, quand il s'agit de contrôler de façon interne (contrôle cognitif et planification ; contrôle émotionnel), les différences de genre sont beaucoup moins significatives. Par ailleurs, à propos de ces stratégies, une différence d'âge apparaît (< .10). Ainsi, l'utilisation du contrôle augmente avec l'âge. sauf pour les 14-16 ans, cette augmentation étant surtout sensible pour la dimension du contrôle émotionnel. Ce résultat est d'ailleurs confirmé par le travail de Nadalin (1995), concernant l'évolution des stratégies de coping entre l'adolescence et l'âge adulte: plus on "prend de l'âge", plus on contrôle, sinon la situation problématique. du moins ses propres émotions. Le contrôle de la situation est plus fort chez les hommes (adolescents et jeunes) mais ce n'est plus vrai à l'âge adulte où les femmes contrôlent autant que les hommes (o cit., 1995). Inversement, les adolescents sont plus souvent envahis par leurs émotions et développent des comportements de retrait. Par contre, l'évolution, avec l'âge, de l'utilisation des stratégies de contrôle par les filles et par les garçons n'est pas identique. L'augmentation apparaît plus forte chez les garçons. avec un maximum à 17 ans. Les filles, par contre, ont une utilisation plus variée de ces stratégies entre 13 et 16 ans, avec une baisse à 14 ans. De 16 ans à 19 ans, elles évoquent plus souvent le contrôle, même si leurs scores restent inférieurs à ceux des garçons de même âge. De même, l'anxiété diminue avec l'âge. Elle est plus forte chez les jeunes femmes que chez les femmes adultes. Mais à l'âge adulte, les hommes deviennent aussi anxieux que les femmes (Nadalin. 1995).

Cette différence de genre dans l'utilisation du contrôle est sans doute due à l'apprentissage des rôles masculins et féminins. L'entourage (la société) tolère plus facilement des manifestations émotives (comme nous le verrons ensuite) chez les filles, mais on attend des comportements bien spécifiques de la part des garçons. En effet, ils doivent se conformer à un rôle impliquant l'absence

d'émotions, de pleurs, de vulnérabilité. Ce rôle les oblige à exercer un contrôle plus rigoureux dans leurs relations et dans leurs actes. Les filles se placent certainement à un autre niveau de contrôle (scolaire, social, ...).

b. Le soutien social (3^e facteur) est plus souvent utilisé par les filles (my garçons = 32.29 ; my filles = 34.73 ; < .001), à tout âge. Ce résultat est également en accord avec les recherches indiquant que les filles sont davantage tournées vers les relations affectives avec autrui (Huteau, 1987). Les dimensions de distraction-coopérative (my garçons = 15.93 ; my Filles = 16.67 ; < .10) et de support social émotionnel (my garçons = 10.07 ; my filles = 11.54 ; < .001) renforcent nos résultats. Les filles chercheraient donc le soutien d'autrui pour se distraire et pour "déverser" leurs émotions. Par contre, en ce qui concerne le support social informationnel aucune différence significative n'apparaît. ce qui montre que face à une situation difficile définie "en général" , les adolescents ne vont pas chercher principalement une information à propos du problème. Les résultats sont évidemment différents lorsqu'il s'agit, par exemple, de populations d'adolescents malades.

c. Des différences de sexe et d'âge apparaissent également à propos de la stratégie de retrait (2^e facteur). Les Filles l'utilisent davantage (my garçons = 33.40 ; my Filles = 35.91 ; < .001). Le retrait implique une certaine dépressivité. L'adolescence, période de transformation, de crise. amène une dépréciation plus forte chez les filles.

Nous retrouvons cette différence de genre à propos des dimensions de repli dans l'imaginaire et les valeurs (my garçons = 14.10 ; my filles = 14.95 ; < .05) et dans celles concernant l'envahissement émotionnel (my garçons = 14.04 ; my filles = 15.67 ; < .001). En effet, si elles ont besoin d'avoir un soutien émotionnel, c'est qu'elles sont envahies par leurs émotions. Selon H. Deutsch. "la vie psychique de la femme est dominée par l'affectivité". Cette émotivité est tolérée par l'entourage et associée à la libre expression des affects. La différence d'âge introduit d'autres éléments pour la compréhension de l'utilisation de cette stratégie.

D'un point de vue général (<.05), l'utilisation du retrait augmente jusqu'à 16 ans. Les adolescents de cet âge évoquent le retrait plus souvent que les autres groupes. De 17 ans à 19 ans,

l'utilisation augmente à nouveau de façon progressive.

Chez les garçons comme chez les filles, le maximum de retrait se situe à l'âge de 16 ans. Cet âge serait donc le point culminant de la crise d'adolescence, en termes statistiques en tout cas. L'adolescent, garçon ou fille, a besoin de s'extraire, de s'éloigner de ses parents, du contexte social (utilisation de la dimension retrait comportemental et social). Notons aussi que l'envahissement émotionnel est très fort chez les filles à 16 ans ($<.05$).

d. Le refus (4^e facteur) est enfin plus souvent pris en compte par les garçons que par les filles (my garçons = 36.56 ; my filles = 34.61 ; $< .001$). Il en est de même pour les dimensions de rétention (my garçons =

36.56 ; my filles = 34.61 < .001) et d'alexithymie d'insensibilisation (my garçons = 8.35 ; my filles = 7.17 ; <.001). Pour la stratégie de refus, des tendances intéressantes apparaissent avec l'âge (malgré leur faible significativité). Les garçons utilisent plus souvent cette stratégie d'opposition entre 13 et 15 ans. Les filles prennent le relais à 15 ans. Les filles et les garçons ont ensuite le même fonctionnement entre 17 et 18 ans, pour ensuite différer fortement. En effet, l'utilisation du refus chez les filles va en s'accroissant jusqu'à 20 ans, indiquant que l'affirmation de soi se fait plus tardivement chez elles. Chez les garçons, la fréquence du refus tend à diminuer, signe de l'acquisition d'une meilleure autonomie.

Conclusion.

La prise en considération des différentes stratégies de coping, amène à analyser la complexité des processus psychologiques et de leurs interactions. Elle nous oblige à étudier, par exemple, les liens entre les comportements, les compétences cognitives et les processus affectifs. Elle nous montre comment ces aspects "intrapersonnels" s'articulent nécessairement avec les interactions sociales, en particulier avec l'offre ou la demande d'aide. Les stratégies (identitaires, de projet ou de coping) sont à considérer, dans leur diversité, comme autant de moyens de défense ou de promotion de soi. La quête de pouvoir du sujet passe par la maîtrise de l'environnement. Il veut dominer la situation qui lui pose problème. Il a besoin de donner sens, de comprendre ce qui l'entoure. Cette quête de sens, et de signification porte sur le monde, sur la vie et la mort, sur la société, la culture, sur l'autre et sur lui-même. Par la quête d'autonomie, la personne cherche à construire et à situer ses propres limites. Elle réorganise ses conduites par la hiérarchisation des valeurs et des projets. Enfin le sujet tente de se réaliser par la production d'oeuvres. Il va pouvoir construire et consolider une identité continue, cohérente et positive.

Les stratégies de coping ne font qu'extrémiser, en situation de survie ou de troubles graves, les nécessités de l'adaptation par l'action, de l'affirmation de soi et du désir de se maintenir vivant. y compris psychologiquement, et de l'espoir de gérer de nouveaux projets.

Les stratégies favorisent ou freinent l'articulation de la socialisation et de la personnalisation. Celles-ci ont des caractéristiques spécifiques, même si elles sont en constante interaction. Il n'est donc pas évident qu'elles soient toujours en harmonie.

La socialisation s'opère sous la pression des groupes et des institutions qui ont essentiellement pour but leur propre survie ou leur propre promotion. Celles-ci se font parfois au détriment des individus. Dans ce cas, la socialisation s'appuie sur l'uniformisation et la normalisation dépersonnalisantes.

Des différences entre les sexes apparaissent certes, allant dans le sens des attentes. Les *garçons* manifestent, à la fois, leurs capacités de contrôle (versant positif) et leurs réactions d'opposition. de dénégation de la réalité, et de refus des émotions (coping négatif). Les *filles*, au contraire, évoquent surtout les stratégies de soutien social (versant positif) et celles impliquant un retrait, comportemental et social, lié à l'envahissement émotionnel et à la difficulté à verbaliser les émotions.

Mais ces différences ne doivent pas masquer l'importance des stratégies évoquées dans une dynamique de la personnalisation et de la socialisation. Une orientation stratégique et interactionniste permet de montrer que les variations interindividuelles sont intéressantes à mettre en évidence, non pour enfermer les individus dans des catégories ou typologies fermées sur elles-mêmes, mais, au contraire, pour saisir la souplesse des stratégies personnelles possibles, en fonction des caractéristiques de la situation.

NOTES

(1) Le débat sur les rapports entre égalité des sexes et différences de genre est loin d'être clos. On peut, à titre d'exemple, citer "La guerre des sexes : vers une accalmie ? " de Norbert Bon in Touati (éd) *Femmes et Hommes : des origines aux relations d'aujourd'hui*, 1995, ou encore le débat entre B-H Lévy et F. Giroud dans *Les hommes et les femmes* (1993)... sans parler des auteurs cités dans le présent texte (Badinter, Héritier, M.C Hurtig et Pichevin, B. Zazzo, Duru-Bellat..)

(2) Comme l'évoque B-H Lévy, à propos des relations amoureuses : "Eh bien, ii arrive toujours, je ne dirais pas le moment de vérité, mais celui où forcément, se dissipent les leurres les plus criants. Ce sont les moments de la vie. Les moments de trivialité. C'est le jour où, par exemple, les amants découvrent qu'ils ont sommeil. Ou mal à la tête.." (Giroud et Lévy, op. cit., 212). De façon plus générale (!), nous sommes confrontés à des réalités multiples auxquelles se heurtent, non seulement nos désirs immédiats, mais nos projets et nos perspectives... individuellement et collectivement.

(3) La notion de conflit implique l'idée de buter sur un obstacle (confligere=heurter, conflictus=choc). L'origine du terme "heurter" (du francique : *hürt*=bélier, animal ou machine de guerre) accentue encore cette "précipitation" sur l'obstacle

qui vous coupe la route. Mais l'obstacle peut à son tour devenir "indicateur" le terme de "butée", par exemple butée temporelle, indique bien qu'un obstacle-butoir peut devenir un but (ce dernier terme vient aussi du francique *bût* et signifie souche, billot ! .. (4) La fragilité physiologique des garçons et leur vulnérabilité est, en effet, constatée avant la naissance. Par exemple, le nombre de naissances des filles a été nettement supérieur à celui des garçons, dans la population contaminée par la bombe d'Hiroshima.. (cf. B. Zazzo, 1993)

(5) Le terme "régulateur" nous paraît plus adapté que celui de "modérateur" souvent employé dans la littérature à propos du rôle du coping par rapport au stress. Mais cette "régulation" peut en fait se traduire, on le sait par des conduites défensives, peu "contrôlées". Le coping ne doit donc pas être réduit à un "médiateur" cognitif. Il intervient aussi bien dans la détermination même du stress (mode d'émergence) que dans ses manifestations. (6) Notons que l'auteur ajoute "Mais pour l'atteindre (l'obstacle), il lui faut un outil" : on voit bien ici que "l'obstacle" se confond avec l'objectif, auquel il faut articuler des moyens. L'artisan ou l'artiste évoque aussi ce sentiment que la matière travaillée est à la fois l'obstacle et le but (où l'on retrouve le "billot" francique !).

(7) Sur l'alexithymie cf. l'excellent ouvrage de Pedinielli, 1992. Nous utilisons ce terme de façon générale (et non comme caractérisation pathologique associée aux maladies psychosomatiques), avec l'hypothèse que les sujets sont, éventuellement et relativement, conscients de leur incapacité à exprimer verbalement leurs émotions ou leurs sentiments, de la limitation de leur vie imaginaire, et de leur tendance à recourir à l'action pour éviter ou résoudre les conflits, caractéristiques essentielles des alexithymiques, selon le créateur du concept (Sifneos, 1973).

On va noter que l'alexithymie, chez les adolescents rencontrés, se manifeste de deux façons : l'alexithymie d'expression (difficulté à exprimer les émotions) et l'alexithymie d'insensibilisation (impliquent une dénégaration des émotions et des sentiments personnels).

Bibliographie.

- ASKENASY, A.R. DOHRENWEND, BP, & DOHRENWEND. B.F. (1977). Some effects of social class and ethnic members. Ship on judgments of the magnitude of stressful life events: research note. *Journal health social behavior*, 18, 432-437.
- AMIEL-LEBIGRE, F., PELC, I. & LAGORCE, A. (1984). Événements existentiels et dépression ; Une étude comparative de plusieurs types de déprimés. *And. Méd. Psychol*, 142, 7, 937-958.
- AMIEL-LEBIGRE, F. (1990). Experienced events, represented events and depression. *Psychiat. Psychobiol*, 5, 349-354.
- BADINTER, E. (1986). *L'Un est l'Autre. Des relations entre hommes et femmes*. Paris, O. Jacob.
- BELLE, D. É. (1981). The social network as a source of both stress and support to low income mothers. Paper presented to the Biennial Meeting of the society for Research in Child Development. Boston.
- BETTSCART, W. & al. (1992). Événements de vie et santé psychique à la pré-adolescence: rôle du support social. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 40 (8-9), 421-430.

- BOUTINET, J. P. (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classe terminale. *Orientation scolaire et professionnelle*, 9, n°4. 317-336
- BOUTINET, J. P. (1990). Anthropologie du projet. Paris, PUF.
- BROWN, G. W. & HARRIS, T. (1982). Fall-off in the reporting of life events. *Social Psychiatry*, 17, 83.
- BRUCHON-
- SCHWEITZER, M. & DANTZER, R. (1994). Introduction à la psychologie de la santé. Psychologie d'aujourd'hui.
- CODOL, J.P. (1979). Semblables et différents. Recherche sur la quête de similitude et de la différence sociale. Thèse d'Etat. Université de Provence.
- CONNOLLY, K.J. & BRUNER, J.S. (1974). *The growth of competence*. London, Academic Press.
- DEUTSCH, H. (1949). *La psychologie des femmes*. Vol.2, trad. Benoit. Paris: PUF.
- DOHRENWEND, B. S., KRASNOFF, L., ASKENASY, A. R., & DOHRENWEND B. P. (1978). Exemplification of a method for scaling life events: The PERI life events scale. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 205-229.
- ESPARBÈS, S., SORDES-ADER, F. & Tap, P. (1994). Présentation de l'échelle de coping, in *Les stratégies de coping*. Journées du Labo 93. St Cricq. 89-107.
- GORE, S. (1978). The effect of social support in moderating, the health consequences of unemployment *J. Health. Soc. Behav.*, 19, 157-165
- GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- HAAN, N. (1974). The adolescents ego model of coping and defending and comparisons with Q-sorted ideal personalities. *Genetic Psychology Monographs*, 89, 273-206.
- HUTEAU, M. (1987). *Style cognitif et personnalité. La dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Lille : PUL.
- ILFIELD, F. W. (1980). Coping styles of chicago adults: Description. *Journal of Human Stress*, 6, 2-10.
- JANNEY, J.G., MASUDA M. & HOLMES T. H. (1977). Impact of a natural catastrophe one life events. *Journal Human Stress.*, 3, 22-34.
- KAËS, R. (1975). Intervention suite au propos de E. E. Boesch (122-127). in Angelergues, Anzieu et al. Psychologie de l connaissance de soi. PUF. Psychologie d'aujourd'hui.
- KOMAROFF, A., MASUDA, M. & HOLMES, T. (1968). The social readjustment rating scale: a comparative study of Negro, and White Americans. *J Psychosom. Res.* 12, 121-128.
- KRAMER, E. (1963). Judgment of personal characteristics and emotions from non verbal properties of speech. *Psychological bulletin*, 60, 408-420.
- LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer, New-York. Publishing Company.

LEGRÈS, J. & PÉMARTIN, D. (1985). La psychopédagogie du projet personnel, description et évaluation d'interventions en Quatrième et Troisième. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 61-84.

LINDSAY, P.H. & NORMAN, D.A. (1980). Stress et émotions in *Comportements Humains et traitements de l'information*, Paris. Sciences de la vie. Roget. -

LIPIANSKY, E.M. (1990). Identité subjective et interaction in Camilleri, C. et al. *Les stratégies identitaires*. Paris, PUF, 173-211.

MAGES, N.L. & MENDELSON, G. A. (1979). Effects of cancer on patients'lives: a personological approach. In *Health Psychology*. JosseyBass, San-Francisco.

MAISONNEUVE, J. (1973). Introduction à la psychosociologie. PUF Le psychologue.

MEAD, M. (1975). *L'Un et l'Autre sexe*, Paris, Denoel-Gonthier.

MILLETT, K. (1971). *La politique du mâle*. trad. Gille, Paris, Stock.

MONROE, S. M. (1982). Assesment of life events. Retrospective us concurrent illness. A study of 100 patients and 100 controls. *Ach. Gen. Psychiat*, 39, 606-610.

NADALIN, V. (1995). Anxiété, estime de soi et stratégies de coping de l'adolescence à l'âge adulte. Étude différentielle selon le sexe et l'âge. Mémoire de Maîtrise Université Toulouse le Mirail.

NUISSIER, 1. (1994). Le contrôle perçu et son rôle dans les transactions entre individus et événements stressants (67-97). in Bruchon-Schweitzer, M., et Dantzer, R. Introduction à la psychologie de la santé. Paris : PUF. Psychologie d'aujourd'hui.

OUBRAYRIE, N. (1992). *Le contrôle dans l'évaluation et l'orientation de soi de l'enfance à l'adolescence*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime. Université Toulouse le Mirail.

OLÉRON, P. (1981). *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles, Mardaga

PAYKEL, E. S., MC GUINNESS, B. & GOMEZ J. (1976). An AngloAmerican comparison of the scaling of life events. *Br, J, Med. Psychol*, 49, 237-247.

PEDINIELLI, J.L. (1992). *Psychosomatique et alexithymie*, Paris : PUF.

PIERON, H. (1979). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: PUF, 6° Ed.

PIRET, R. (1973). *Psychologie différentielle des sexes*. Paris : PUF.

RIVOLIER, J. (1989). *L'homme stressé*. Paris : PUF.

RODRIGUEZ-TOMÉ, H. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de soi à l'adolescence*, Paris : Delachaux et Niestlé.

ROUVIÈRE, H. (1994). L'estime de soi, l'image de soi et les stratégies de coping aux risques de la maladie, du cancer et du sida. Thèse de Doctorat nouveau régime, sous la directions de P. Tap, Toulouse.

- ROWLAND, J.H. (1989). Intrapersonal resources: coping. In *Handbook of Psycho-oncology: Psychological care of the patient with cancer*. Oxford University Press, New York.
- SAFONT, C. (1992). Orientation de soi à l'adolescence: ses relations avec l'estime de soi et la compétence sociale. Thèse de Doctorat nouveau régime, sous la direction de P. Tap, Toulouse.
- SORDES-ADER, F., FSIAN H., ESPARBÈS, S. & TAP, P. (1995). Les stratégies de coping: support social et désirabilité [sociale](#). in *Aprendizagem Desenvolvimento*, Institut Piaget, Lisbonne .
- STONE, L.J., SMITH, H.T. & MURPHY, L.B. (1973). The competent infant. *Research and commentary*, New York : Basic Books.
- SUNDBERG, N.D., SNOWDEN, L.R. & REYNOLDS, W.M. (1978). Toward assessment of personal competence and incompetence in life situation. *Annual review of psychology*, 29, 179-221.
- SÈVE, L.(1987). La personnalité en gestation In Bertrand M, et al *Je sur l'individualité*, Paris : Messidor. Editions sociales.
- TAP, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse : Privat.
- TAP, P. (1990). Crise personnelle et conflits d'intégration sociale in A.Touati (éd). *Conflits : origines, évolutions, dépassement*, Hommes et perspectives, Marseille, 35-49.
- TAP, P., Esparbès, S. & Sordes, F. Stratégies de coping et personnalisation. à paraître dans la revue de psychologie en Bulgarie.
- TAJFEL, H. (1978). Social catégorisation, social identity and social comparison. In H. Tajfel (ed). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press, 61-76.
- WHITE, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66. 297-333.
- ZARKA, J. (1975). A propos de la maturité vocationnelle. Quelques problèmes d'orientation post-scolaire. *Bulletin de psychologie*, 316, 28, 912. 488-540.
- ZAZZO, B. (1993). Féminin masculin à l'école et ailleurs. Paris : PUF.