

République Algérienne Démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université A.MIRA - Béjaia



Université Abderrahmane Mira de –Bejaïa
Faculté des sciences humaines et sociales
Département de psychologie et d'orthophonie

Mémoire De Fin D'étude

En vue de l'obtention du Diplôme de master en psychologie Clinic

THEME

Le rôle de la pression académique dans l'anxiété de performance chez les adolescents

**(Etude pratique descriptive de 27 cas réalisée au sein du CEM HEMAM
HEMOUCHE - Bejaïa)**

Soutenu le : 27/06/2024

Présentés Par :

ZIANE Larbi

ZEMMOURA Amirouche

Encadrée par :

Dr SAOUD Fatima

Année Universitaire :2023/2024

Résumé

Notre mémoire explore le rôle de la pression académique dans l'anxiété de performance chez les adolescents, à travers une étude pratique réalisée au CEM Hemam Hemouche, situé à Béjaia. L'objectif principal est d'analyser comment divers facteurs académique et psychologique interagissent pour influencer le bien-être émotionnel et les résultats scolaires des élèves. Une méthode descriptive corrélationnelle a été adoptée, impliquant un échantillon aléatoire de 27 élèves. Les données ont été collectées à l'aide de questionnaires structurés. Les résultats montrent une relation statistiquement significative entre la pression académique et l'anxiété de performance. Par ailleurs, une surcharge des matières scolaires est directement liée à l'échec scolaire, tandis que les méthodes d'examen influencent fortement le trac. De plus, une prise en charge psychologique appropriée semble réduire la timidité chez les élèves. Ces résultats mettent en lumière l'importance de stratégies éducatives et psychologiques adaptées pour réduire l'impact de la pression académique et améliorer le bien-être des adolescents.

Mots clés : Pression académique, anxiété de performance, adolescents, surcharge des matières scolaires, prise en charge psychologique.

Abstract

Our research explores the role of academic pressure in performance anxiety among adolescents through a practical study conducted at CEM Hemam Hemouche, located in Béjaia. The main objective is to analyze how various academic and psychological factors interact to influence students' emotional well-being and academic performance. A descriptive correlational method was adopted, involving a random sample of 27 students. Data were collected using structured questionnaires. The results reveal a statistically significant relationship between academic pressure and performance anxiety. Moreover, an overload of school subjects is directly linked to academic failure, while examination methods strongly influence test anxiety. Additionally, appropriate psychological support appears to reduce students shyness. These findings highlight the importance of tailored educational and psychological strategies to mitigate the impact of academic pressure and improve adolescents well-being.

Keys words: Academic pressure, performance anxiety, adolescents, overload of school subjects, psychological support.

ملخص

تستكشف دراستنا دور الضغط الأكاديمي في قلق الأداء لدى المراهقين من خلال دراسة عملية أجريت في متوسطة همام حموش، الواقعة في بجاية. الهدف الرئيسي هو تحليل كيفية تفاعل العوامل الأكademie و النفسية المختلفة لتأثير على الرفاهية العاطفية والأداء الدراسي للطلاب. تم اعتماد منهج وصفي ارتباطي، بمشاركة عينة عشوائية من 27 طالباً. تم جمع البيانات باستخدام استبيانات منتظمة. تكشف النتائج عن علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط الأكاديمي وقلق الأداء. علاوة على ذلك، يرتبط الحمل الزائد في المواد الدراسية بشكل مباشر بالفشل الدراسي، في حين تؤثر أساليب الامتحان بشكل كبير على قلق الاختبارات. بالإضافة إلى ذلك، يبدو أن الدعم النفسي المناسب يقلل من الخجل لدى الطلاب. يسلط هذه النتائج الضوء على أهمية استراتيجيات تعليمية ونفسية مخصصة للتقليل من تأثير الضغط الأكاديمي وتحسين رفاهية المراهقين.

الكلمات المفتاحية: الضغط الأكاديمي، قلق الأداء، المراهقون، عبء المواد الدراسية، الدعم النفسي

Remerciements

On tient à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

On remercie tout particulièrement notre directrice de mémoire, Mme., pour sa disponibilité, ses conseils précieux et son soutien constant tout au long de ce travail. Ses encouragements et son expertise ont été essentiels à la réussite de ce projet.

On remercie également l'ensemble du corps professoral de Université Abderrahmane Mira de –Bejaïa pour la qualité de leur enseignement et leur accompagnement durant toutes ces années.

Nous sommes reconnaissants envers nos collègues et amis, pour leur soutien moral, leurs encouragements et les discussions enrichissantes que nous avons eues. Vos conseils et votre présence ont été d'un grand soutien.

Un merci spécial à nos familles, notamment nos parents, pour leur amour, leur soutien indéfectible et leur patience tout au long de notre parcours académique.

Enfin, on tient à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de ce mémoire. Que ce soit par leur aide directe, leurs encouragements ou leur bienveillance, chaque geste a compté.

Merci à tous.

Je dédie ce mémoire à ...

Je dédie ce mémoire à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à sa réalisation.

À mes parents, pour leur amour inconditionnel, leur soutien indéfectible et leurs sacrifices constants qui m'ont permis d'en arriver là. Vos encouragements et votre foi en moi ont été une source inépuisable de motivation.

À mes professeurs et encadrants, pour leur guidance précieuse, leurs conseils avisés et leur patience. Leur expertise et leurs encouragements ont grandement enrichi ce travail.

A ceux qui m'ont aider durant mon stage

À mes amis, pour leur amitié sincère, leur soutien moral et leur compréhension tout au long de ce parcours. Vos mots d'encouragement et vos présences ont rendu les moments difficiles plus légers.

Enfin, à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à mon épanouissement personnel et académique. Merci pour votre aide précieuse et votre bienveillance.

Ziane L

Je dédie ce mémoire à ...

Je dédie ce mémoire à tous ceux qui m'ont soutenu tout au long de ce parcours académique.

À mes parents, pour leur amour inconditionnel et leur soutien constant. Votre foi en moi a été une source d'inspiration et de motivation inépuisable.

À mes amis, pour leur compréhension et leurs encouragements. Vous avez toujours su apporter des moments de joie et de réconfort, même dans les périodes les plus difficiles.

À mes professeurs et encadrants, pour leur guidance et leurs conseils précieux. Votre expertise et votre patience m'ont permis de mener à bien ce travail.

Enfin, à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Votre soutien, même discret, a été d'une importance capitale.

Merci à tous

Zemmoura A

Sommaire

Remerciement	
Dédicace	
Sommaire	
Liste des tableaux	
Liste des annexes	
Introduction	1
Chapitre I : Cadre méthodologique de la recherche.....	2
Problématique.....	5
2-Hypothèses.....	7
3 Objectifs de la recherche.....	7
4-Raison de choix du thème	8
5- définitions de concepts clé	9
6- les études précédentes	10
Chapitre II : La pression académique.....	5
Préambule.....	14
1-Définitions de la pression.....	14
2 la pression académique	15
3 histoire de de la pression académique (EN ALGERIE).....	16
4 Les répercussions et symptômes.....	19
5 la prise en charge.....	20
6-Les répercussions et symptômes.....	22
7-Prise en charge de la pression académique	22
Chapitre III L'anxiété de performance.....	24
Préambule.....	25
1- Définition de l'anxiété	25
2-Les différents troubles anxieux	26
3-Définition de l'anxiété de performance	27
4- l'histoire de l'anxiété de performance :	27
5-Les typologies associées à l'anxiété de performance	28
6-la différence entre le stress et l'anxiété de performance.....	30
7-facteurscontribuant à l'anxiété de performance.....	31
8- Conséquences et manifestations de l'anxiété de performance notamment chez les adolescents.....	32
9-Stratégies d'adaptation face à l'anxiété de performance :.....	33
Chapitre IV L'adolescence	30

Préambule :	34
1-Définition de l'adolescence :	34
2- L'adolescence en Algérie.....	35
3-défis de l'adolescence :	36
4-la scolarité des adolescents :	37
4.1- sur le plan intellectuel	37
4.2-du point de vue psychomoteur :	37
4.3-Sur le plan affectif :.....	37
5-L'adolescent et santé mentale :	38
6-Influence des médias et de la technologie :	38
7- Prise de décision et gestion des conflits :.....	39
8-Importance de l'estime de soi et de la confiance en soi :	40
9- Stratégies de soutien pour les adolescents :	41
Chapitre V Préambule :	45
1- Approche de l'étude.....	45
3- populations d'étude	46
4- Echantillon de l'étude	46
5- présentations de lieu de pratique de la recherche.....	46
6- outils de la recherche	47
7- préparations des données	48
8- Calcul des coefficients de corrélation	49
Synthèse	54
Chapitre VI Présentation, analyse et discussion des hypothèses	49
Préambule.....	56
Analyse des hypothèses.....	56
1- discussions de l'hypothèses (1).....	57
2- discussions de l'hypothèses (2).....	57
3- discutions de hypothèses (3)	58
4-- discussions de l'hypothèses générale	59
Synthèse	59
Conclusion générale	61
Annexes.....	74
<i>Bibliographie</i>	57
Annexe	

Liste des tableaux

Tableau 1 les résultats fournis par les adolescents	48
Tableau 2 Corrélations de pearson	49
Tableau 3 Corrélations entre surcharge des matières et échec scolaire	50
Tableau 4 Corrélations entre méthode d'examen et trac d'examen	50
Tableau 5 Corrélations entre prise en charge psychologique et timidité	51
Tableau 6 l'interprétation des résultats	51
Tableau 7 Statistiques sur échantillon unique	52
Tableau 8 Test sur échantillon unique.....	52
Tableau 9 Récapitulatif de traitement des observations.....	53
Tableau 10 Statistiques de fiabilité	53
Tableau 11 Récapitulatif de traitement des observations	53
Tableau 12 Statistiques de fiabilité	53
Tableau 13 Récapitulatif de traitement des observations	54
Tableau 14 Statistiques de fiabilité	54

Introduction

Introduction

L'anxiété de la performance chez les adolescents est un phénomène complexe et répandu, exacerbé par la pression académique omniprésente dans nos sociétés contemporaines.

Cette pression, souvent alimentée par des attentes élevées des parents, des enseignants et même des pairs, exerce un poids considérable sur les épaules des jeunes, influençant leur bien-être émotionnel et leurs performances scolaires.

La pression académique joue un rôle crucial dans l'anxiété de performance chez les adolescents. Les parents et les enseignants peuvent influencer positivement ou négativement l'anxiété de performance des élèves par leurs pratiques parentales et éducatives (**Lazarus, R. S et Folkman, S, 1984**)

L'anxiété de performance est également liée à la peur de l'échec et à la pression pour atteindre des standards élevés. Les adolescents peuvent se sentir sous pression pour obtenir des résultats scolaires parfaits, ce qui peut les conduire à des stratégies de gestion de l'anxiété telles que l'évitement ou la rigidité, qui peuvent à long terme avoir des conséquences négatives sur leur bien-être et leur développement (**Bouffard et al., 2015**).

Les adolescents sont particulièrement sensibles aux attentes socioculturelles et aux normes établies par les adultes. Ils cherchent à se définir et à trouver leur place dans le monde social, ce qui peut les conduire à des stratégies de gestion de l'anxiété telles que l'évitement ou la rigidité. Les enseignants et les parents peuvent aider les adolescents à gérer ces pressions en fournissant un environnement sécurisant, respectueux et encourageant (**Cannard, 2019**).

Les parents et les enseignants qui fournissent un environnement sécurisant, respectueux, et encourageant peuvent diminuer le risque d'anxiété scolaire, tandis que des pratiques parentales rigides ou manquant de dialogue peuvent contribuer à l'anxiété (**Société canadienne de pédiatrie, 2017**).

Cette recherche vise donc à examiner de manière approfondie le rôle de la pression académique dans le développement et la manifestation de l'anxiété de la performance chez les adolescents. En analysant les facteurs contextuels, psychologiques et sociaux associés à ce phénomène, nous chercherons à déterminer les principales sources de pression et les mécanismes par lesquels elles influencent le niveau d'anxiété des adolescents. De plus, nous explorerons les conséquences potentielles de cette anxiété sur la santé mentale des adolescents. Enfin, cette étude s'efforcera d'identifier des approches et des stratégies prometteuses pour atténuer la pression

Introduction

académique et réduire l'anxiété de la performance chez les adolescents, favorisant ainsi leur bien-être global et leur épanouissement scolaire.

Dans notre recherche porte sur le thème : LE ROLE DE LA PRESSION ACADIMEQUE DANS L'ANXIETE DE LA PERFORMANCE CHEZ LES ADOLESCENTS. Nous avons choisi comme terrain de stage pour réalésez notre travail de recherche CEM HEMAM HEMOUCHÉ et EDS les deux situer à ATH OUAMER-Bejaia avec la supervision de la psychologue et la conseillère d'orientation.

Pour atteindre notre objectif d'étude nous avons adopté un plan de travail qui comporte une problématique et des hypothèses

La partie théorique comporte 3 chapitres : premier chapitre est consacré pour la pression académique, le deuxième chapitre l'anxiété de performance, le troisième l'adolescence

Et une partie pratique qui se compose de 2 chapitres le premier la partie méthodologique et la présentation et analyse et discussion des hypothèses

Enfin on termine notre étude avec une conclusion générale.

La partie théorique

Chapitre I :

Cadre méthodologique de la recherche

Problématique

L'éducation est un moment crucial dans la vie des adolescents, mais elle peut également être source de stress et d'anxiété. Les troubles psychiques, tels que la timidité, l'échec scolaire, les difficultés d'apprentissage et le trac des examens, sont des phénomènes qui peuvent affecter leur bien-être et leurs performances académiques (**OMS, 2021**)

La pression académique chez les adolescents est l'un des facteurs Principaux de l'anxiété, qui peut se manifester sous diverses formes. Cela peut inclure la peur des mauvaises notes, une charge de travail qui peut être excessive, mais également une perte progressive de motivation. Les jeunes finissent par se retrouver pris dans un cycle de perfectionnisme, où la peur de l'échec les pousse à se surpasser de manière démesurée, entraînant un stress chronique et des troubles de l'anxiété. Ces conséquences se manifestent par des troubles du sommeil, de l'irritabilité, et des blocages dans certaines matières (**Gagnon et Bélanger, 2021**).

Cette pression scolaire peut rendre l'école un lieu où certains adolescents se sentent mal à l'aises et vulnérables. Le système éducatif algérien a enregistré durant les 10 dernières années des taux d'abandons inquiétants. Les données statistiques annoncées par l'office national de statistique (**ONS, 2003**), concernant les taux d'abandon et d'échec scolaire dans les paliers de l'école fondamentale, ne nous laissent pas indifférents quant à la croissance galopante de la déscolarisation enregistrée durant cette période. Et si, auparavant, la déscolarisation, touchait beaucoup plus les zones rurales et davantage les filles que les garçons et concernait beaucoup plus les élèves du troisième palier (7eme et 8eme et 9ème année fondamentale), ces dernières années. Ce phénomène prend de plus en plus de l'ampleur. Il se développe et s'élargit à toutes les régions et à tous les paliers de l'école fondamentale et touche Aussi bien les filles que les fondamentale et touche aussi bien les filles que les garçons

Selon l'ONS, les déperditions scolaires se sont accrues pour atteindre des proportions alarmantes. Près de 275.000 dont 45.000 à la fin du cycle. Pour l'enseignement fondamental, en 1980, ce chiffre est passé à 400.000 dont 150.000 en fin de cycle (**ONS 1993**).

Les chiffres ci-dessous montrent à titre indicatif, le taux d'abandons au cours de l'année scolaire 1999/2000. Le nombre d'abandons est de 310.508 avec un taux de 69%, pour les trois paliers de l'école fondamentale, dont 10.919 soit (0.35%) au 1 palier, 73.897 soit (23.79%) en 2 paliers et 225.692 soit (72.68%) au3 palier (voir tableau 2 et 3). Pour ce qui est de la déscolarisation précoce, 2 120 136 élèves avaient abandonné L'école, entre l'année 1994 à 2000

pour tous les cycles de l'école fondamentale, avec un taux de 67,83% et une moyenne annuelle de 353 356 élèves. (**Doumandji et Ziane, 2006**)

L'anxiété de performance se manifeste lorsque les adolescents ressentent une pression intense pour réussir dans leurs études. Ils peuvent craindre de ne pas être à la hauteur, de décevoir leurs parents, leurs enseignants ou leurs pairs. Cette anxiété peut entraîner des symptômes physiques tels que des maux de ventre, des tremblements et des difficultés de concentration. Pour aider un adolescent à gérer son anxiété liée à la pression scolaire, il est essentiel de mettre en place des stratégies de gestion du stress. Selon des données recueillies auprès de 500 adolescents, 70% ont déclaré que des techniques de relaxation et de respiration les ont aidés à réduire leur anxiété avant les examens. Mais comment définir précisément l'anxiété et quel est son lien avec l'adolescence ?

L'anxiété est un état émotionnel caractérisé par des inquiétudes excessives, des pensées obsessives et des symptômes physiques tels que l'accélération du rythme cardiaque et la transpiration. À l'adolescence, il est normal d'avoir des inquiétudes sur des sujets tels que l'amitié, la crainte d'être exclu du groupe ou celle de vivre des échecs. Cependant, lorsque ces craintes évoluent en anxiété, cela peut avoir un impact significatif sur la vie des adolescents (**Onisep, 2021**).

Selon OMS, Les troubles émotionnels sont fréquents chez les adolescents. Les troubles anxieux (qui peuvent prendre la forme de crises de panique ou d'une inquiétude excessive) sont les plus répandus dans cette tranche d'âge et sont plus fréquents chez les adolescents plus âgés que chez les adolescents plus jeunes. On estime que 3,6% des jeunes de 10 à 14 ans et 4,6% des jeunes de 15 à 19 ans souffrent d'un trouble anxieux. D'après les estimations, la dépression frappe 1,1% des adolescents âgés de 10 à 14 ans et 2,8% des adolescents âgés de 15 à 19 ans. Certains symptômes sont communs à la dépression et à l'anxiété, notamment les changements d'humeur rapides et inattendus (**OMS, 2024**).

L'adolescence est la période de la vie entre l'enfance et l'âge adulte, pendant laquelle se produit la puberté et se forme la pensée abstraite LAROUSSE. C'est une période stressante où l'identité, le réseau social et l'intégration dans la société se développent. La pression académique, telle que les attentes des parents, des enseignants et de la société en général, peut contribuer à l'anxiété de performance chez les adolescents.

Une étude a révélé une forte incidence des troubles mentaux et des symptômes de santé mentale chez les adolescents de 16 pays d'Afrique subsaharienne, avec une charge plus importante que dans les pays à revenu élevé. L'étude, publiée dans PLOS ONE, estime que 10 à 20% des enfants et des adolescents dans le monde connaissent des problèmes de santé mentale. L'étude systématique la plus récente, axée sur l'Afrique subsaharienne, indique qu'un enfant ou un adolescent sur sept est confronté à des difficultés psychologiques importantes et que près de 10% d'entre eux répondent aux critères d'un diagnostic psychiatrique (**Jörns-Presentati et al., 2021**).

Existe-t-il une corrélation entre la pression académique et l'anxiété de performance chez les adolescents ? Pour répondre à cette question, nous explorerons les facteurs de stress liés à l'éducation, les attentes sociales et familiales, ainsi que les conséquences potentielles sur la santé mentale des adolescents. Notre thèse cherchera à comprendre comment la pression académique peut influencer l'anxiété de performance et comment elle peut être gérée pour favoriser un environnement d'apprentissage plus sain.

De cette logique, nous soulevons les questions suivantes :

- 1 Est-ce qu'il existe une relation à une signification statistique entre la surcharge des matières et l'échec scolaire chez les adolescents ?
- 2 Est-ce qu'il existe une relation d'une signification statistique entre la méthode d'examen et le trac d'examen chez l'adolescent ?
- 3 Est-ce qu'il existe une relation à une signification statistique entre la prise en charge psychologique et la timidité chez l'adolescent ?

2-Hypothèses

2.1. Hypothèse générale

Il existe une relation de la pression académique dans l'anxiété de performance chez les adolescents.

2.2. Hypothèses partielles

- 1 -Il existe une relation à une signification statistique entre la surcharge des matières scolaire et l'échec scolaire chez les adolescents

2 -Il existe une relation à une signification statistique entre la méthode d'examen et le trac d'examen chez les adolescents

3 -il existe une relation à une signification statistique entre la prise en charge psychologique et la timidité chez l'adolescent

3-objectifs de la recherche

- 1- On cherche sur la relation de la pression académique dans l'anxiété de performance chez les adolescents examinés.
- 2- On cherche sur la relation entre la surcharge des matières et l'échec scolaire chez les adolescents
- 3- on cherche sur la relation entre méthode d'examen et le trac d'examen chez les adolescents
- 4- on cherche sur la relation entre la prise en charge psychologique et la timidité chez les adolescents

4-Raison de choix du thème

- 1- Manque d'études sur ce sujet, notamment les études algériennes, Il existe un vide dans la littérature académique concernant ce sujet, en particulier dans le contexte algérien. Il est essentiel de combler cette lacune pour mieux comprendre ce phénomène.
- 2- Enrichir la bibliothèque avec ce type d'études, L'ajout de recherches approfondies sur ce thème enrichira la base de connaissances disponibles, non seulement pour les chercheurs et les universitaires. Cela permettra de mieux informer les discussions et les actions entreprises pour aborder ce phénomène.
- 3- Contribuer à la compréhension de ce phénomène, l'étude de ce sujet permettra de mieux comprendre ses causes, ses conséquences et ses implications à différents niveaux (individuel, communautaire, sociétal, etc.).
- 4- Proposer des solutions En examinant de près ce phénomène, il sera possible d'identifier des solutions potentielles pour prévenir les effets. Ces solutions pourraient inclure des interventions, des programmes de sensibilisation, ou d'autres stratégies visant à promouvoir le bien-être des adolescents.

5- définitions de concepts clé

5.1- Anxiété

5.1.1- définition selon le dictionnaire

Selon le dictionnaire : inquiétude pénible, tension nerveuse, causée par l'incertitude, l'attente ; angoisse. C'est un trouble émotionnel se traduisant par un sentiment indéfinissable d'insécurité (**Larousse, 2024**).

5.1.2- définition terminologie

L'anxiété est une émotion désagréable qui combine des symptômes physiques tels que le cœur qui bat vite et fort, la respiration qui semble difficile, la présence de sueurs, de tremblements, d'étourdissements ou de mains moites, un corps crispé et des muscles tendus. Elle s'accompagne également de pensées anxiuses telles que des inquiétudes, des ruminations, des obsessions, des doutes et des craintes (**Association des médecins psychiatres du Québec, 2024**)

5.1.3- définition opérationnelle :

L'anxiété est une émotion qui habite tous nos êtres. Elle se distingue par une sensation désagréable de peur et de préoccupation. Il s'agit d'une réaction à un contexte ou à une situation qui se manifeste à travers diverses dimensions physiologiques, psychologiques, émotionnelles et comportementaux (**Association des médecins psychiatres du Québec, 2024**).

5.2- La pression académique

5.2.1- définition selon le dictionnaire

L'adolescence est une période où la pression académique peut être intense, avec des enjeux liés à la réussite scolaire et aux attentes sociales (**Larousse, 2024**).

5.2.2- définition terminologie

La pression académique est un phénomène complexe qui peut avoir des répercussions sur la réussite des étudiantes, et il est important de comprendre comment les préférences individuelles et d'autres facteurs interagissent pour mieux soutenir leur apprentissage et leur bien-être (**Benoit-Chabot et Denis, 2018**).

5.2.3- définition opérationnelle

La pression académique se réfère au stress ressenti par les élèves en raison de leur incapacité à obtenir des résultats scolaires suffisants ou de leur crainte de ne pas pouvoir atteindre de tels résultats (**Smith et Johnson, 2020**).

5.3- L'adolescence**5.3.1- définition selon le dictionnaire**

Définie comme la période de la vie humaine entre la puberté et l'âge adulte, caractérisée par des transformations physiques, psychologiques, et sociales. C'est une étape de croissance et de développement vers l'âge adulte (**Larousse,2024**)

5.3.2- définition terminologie

L'adolescence est la période de la vie qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, c'est-à-dire entre 10 et 19 ans. C'est une étape unique du développement humain et un moment important pour poser les fondations d'une bonne santé (**OMS,2020**).

5.3.3- définition opérationnelle

L'adolescence est une étape cruciale dans le développement humain, marquée par des bouleversements et des découvertes qui contribuent à la construction de l'identité individuelle (**Erikson, 1968**).

6- les études précédentes**6-1- Études sur l'échec scolaire à l'adolescence**

L'étude menée par Jean-Marie Forget dans le Journal français de psychiatrie de 2002 explore l'échec scolaire à l'adolescence pour les garçons et les filles. L'auteur souligne que l'échec scolaire n'a pas les mêmes implications pour les deux sexes. Chez les filles, l'échec peut être lié à la question de leur féminité, tandis que chez les garçons, il peut être associé à des problèmes liés à la figure paternelle. L'étude met en lumière l'importance de prendre en compte les dimensions psychologiques et familiales dans la compréhension de l'échec scolaire chez les adolescents.

6-2- études sur l'anxiété de performance chez les enfants et les adolescents :

Une étude réalisée en 2021 par Marie Michèle Soucisse et Marie-Pier se penche sur l'anxiété de performance chez les enfants et les adolescents. Les chercheurs ont réalisé une revue

de la littérature pour explorer les écrits empiriques et théoriques sur ce phénomène, en mettant en lumière les différents types d'anxiété de performance (académique, sportive, artistique), les facteurs contributifs, les manifestations et les interventions thérapeutiques efficaces.

Les résultats de l'étude soulignent l'importance de comprendre les mécanismes sous-jacents de l'anxiété de performance chez les jeunes, ainsi que l'efficacité des approches thérapeutiques basées sur la gestion du stress, la modification des pensées et l'amélioration des habiletés cognitives. Les chercheurs mettent en avant la nécessité de poursuivre la recherche pour combler les lacunes méthodologiques et améliorer les pratiques cliniques dans ce domaine.

En résumé, cette étude contribue à approfondir notre compréhension de l'anxiété de performance chez les enfants et les adolescents, en identifiant les différents types, en explorant les facteurs contributifs, en développant des approches thérapeutiques efficaces et en soulignant l'importance de la recherche continue pour mieux soutenir cette population (**Soucisse et Heins, 2021**).

6-3- études sur la pression académique chez les adolescents :

Selon une étude faite par **Catunda, C. et Brisson, R. (2023)**, Cette étude sur l'appréciation de l'école et la perception de la pression liée au travail scolaire chez les enfants et adolescents en âge scolaire au Luxembourg a révélé plusieurs points clés :

Une majorité d'adolescents apprécient l'école et ne ressentent qu'une faible pression liée au travail scolaire.

Les filles ressentent une pression plus forte que les garçons en ce qui concerne le travail scolaire, bien que les garçons et les filles apprécient l'école de manière similaire.

L'appréciation de l'école et la perception de la pression varient selon le type d'école fréquentés par les adolescents.

Les adolescents qui apprécient l'école éprouvent moins de pression liée au travail scolaire que ceux qui ne l'apprécient pas.

L'étude a été menée en collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, le Ministère de la Santé/la Direction de la Santé et l'Université du Luxembourg.

Les données ont été collectées à partir d'un échantillon représentatif de 8 737 élèves issus de 643 classes et 145 écoles au Luxembourg.

L'appréciation de l'école est liée au développement psychosocial, à la qualité du travail scolaire et à l'aptitude à nouer des relations amicales chez les élèves du primaire.

En résumé, cette étude met en lumière l'importance de l'appréciation de l'école et de la gestion de la pression liée au travail scolaire pour le bien-être des adolescents, en soulignant les différences entre les genres et les types d'écoles.

Chapitre II :

La pression académique

Préambule

Ce chapitre vise à sensibiliser à l'impact de la pression académique en Algérie, à identifier ses causes et à proposer des solutions concrètes pour créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs et favorables au développement global des étudiants.

1-Définitions de la pression

La pression se réfère aux demandes excessives ou stressantes, réelles ou imaginaires, imposées à un individu pour qu'il pense, ressente ou agisse d'une certaine manière., par exemple un élève peut se sentir sous pression avant un grand examen. La pression peut être source d'inconfort cognitif et affectif, ainsi que de stratégies d'adaptation inadaptées, dont la correction peut être un objectif intermédiaire ou final en psychothérapie (**APA Dictionary of Psychology**).

2-Histoire de la pression académique en Algérie

L'histoire de la pression académique en Algérie est étroitement liée à l'évolution de son système éducatif ainsi qu'aux contextes sociopolitiques et économiques du pays. Au fil des décennies, plusieurs facteurs ont contribué à façonner la dynamique de la pression académique en Algérie.

a. Contexte Colonial : Pendant la période coloniale, le système éducatif en Algérie était largement contrôlé par les autorités coloniales françaises. L'enseignement était conçu pour répondre aux besoins de la métropole, avec un accès limité à l'éducation pour la population indigène. Cette inégalité d'accès à l'éducation a créé des tensions et des aspirations pour la réussite académique parmi les Algériens, souvent perçue comme un moyen d'émancipation et de résistance contre le colonialisme (**Abdallah-Pretceille, 2003**).

b. Indépendance et Politiques Éducatives : Après l'indépendance en 1962, l'Algérie a entrepris des réformes majeures dans son système éducatif afin de promouvoir l'éducation pour tous. Cependant, ces réformes ont également introduit de nouvelles formes de pression académique. L'accent mis sur la réussite académique comme moyen de mobilité sociale a conduit à une compétition accrue entre les élèves et les étudiants pour obtenir des résultats exceptionnels dans un système éducatif souvent basé sur des évaluations rigoureuses et des concours sélectifs (**Benrabah, 1999**).

c. Pressions Socio-Économiques : Les défis socio-économiques auxquels l'Algérie a été confrontée au fil des ans, notamment le chômage élevé, la pauvreté et l'instabilité économique, ont également contribué à la pression académique. Pour de nombreux jeunes Algériens, la réussite académique est perçue comme un moyen de surmonter ces défis et de garantir un meilleur avenir professionnel et financier (**Lahlou, 2004**).

d. Réformes et Tensions : Le système éducatif algérien a été le théâtre de nombreuses réformes au cours des dernières décennies, dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation et de répondre aux besoins d'une économie en évolution. Cependant, ces réformes ont souvent été critiquées pour leur manque de cohérence et de consultation, ce qui a créé des incertitudes et des tensions parmi les étudiants, les parents et les enseignants (**Belkherroubi, 2017**).

e. Transition Numérique et Nouveaux Défis : L'avènement des technologies de l'information et de la communication a également introduit de nouveaux défis en matière de pression académique en Algérie. Alors que l'accès à Internet et aux médias sociaux offre de nouvelles opportunités d'apprentissage, il peut également augmenter la pression sur les étudiants pour maintenir un niveau élevé de performance académique, conformément aux normes et aux attentes mondialisées (**Mohammed et Bouzid, 2020**).

En résumé, l'histoire de la pression académique en Algérie est le reflet des transformations socio-économiques, politiques et éducatives du pays. Comprendre cette histoire permet de mieux appréhender les défis actuels auxquels sont confrontés les étudiants algériens et d'élaborer des stratégies efficaces pour atténuer les effets néfastes de cette pression et promouvoir un environnement éducatif sain et équilibré pour tous.

3-la définition de concept la pression académique

La pression académique est « la tension, le malaise et autres émotions provoqués par la pression de l'école, de la famille et de la société dans le processus d'apprentissage. »

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont fortement encouragés, voire parfois obligés par les parents, les tuteurs ou les enseignants, de penser à l'avenir et d'atteindre des jalons académiques. Ce schéma de constante anticipation des étapes suivantes peut être stressant pour les élèves, entraînant ainsi tension, malaise et autres émotions négatives.

Bien qu'il soit courant que les jeunes élèves soient motivés par une pression académique modérée, beaucoup vivent également des expériences négatives avec cette pression, surtout lorsqu'elle est excessive. Une partie du développement d'un jeune à travers l'adolescence consiste à apprendre à

équilibrer les exigences de la vie, et la pression scolaire peut finir par entraver sa croissance (**Bienenseigner, 2021**).

La pression académique est l'angoisse ressentie par les étudiants lorsqu'ils se sentent dans l'incapacité d'obtenir des résultats scolaires suffisants ou de supporter la charge de travail imposée par l'établissement.

Elle se manifeste de diverses façons :

- Frustration : les étudiants n'obtiennent pas de résultats suffisants, ils se sentent dépassés et seuls et décident d'abandonner leurs études.
- Conflits : ils émergent lorsque l'étudiant n'obtient pas de résultats jugés suffisants et émanent généralement de la famille ou l'établissement.
- Anxiété : les étudiants développent une anxiété académique et une phobie des examens voire des études en général.
- Pression : les étudiants se sentent submergés en permanence, par les exigences qui sont attendues eux mais aussi par le vaste programme à l'ordre du jour.

Qu'ils s'agissent d'étudiants déjà en échec, moyens voire bons, cette pression peut être ressentie par tous. Il est donc important pour les parents comme pour l'établissement d'en identifier les signes et de leur venir en aide lorsque c'est nécessaire (**Ready Education, 2023**).

La pression académique se définit comme l'ensemble des attentes, des exigences et des expectations élevées qui sont placées sur les élèves pour réussir scolairement. Elle peut provenir de plusieurs sources, notamment les parents, les enseignants, les pairs, et même les médias. Cette pression peut prendre plusieurs formes, telles que la pression familiale, la pression sociale et la pression scolaire (**Guay et Bureau, 2018**).

4- Les différents formes de pression chez les adolescents

Il existe plusieurs formes de la pression chez les adolescents, qui peut influencer sur leurs bien-être :

4.1-La pression familiale

La pression familiale est un type de stress qui peut affecter les adolescents de manière significative. Elle peut être causée par divers facteurs, tels que le manque de soutien familial, les

devoirs et les règles imposées par la famille à la maison, ainsi que la pression pour les résultats scolaires (**Chouinard et Dubé, 2016**).

Les désirs parentaux à l'égard de la réussite scolaire déclenchaient chez l'adolescent un stress scolaire élevé, notamment quand ces désirs sont perçus comme allant à l'encontre des siens ou comme insurmontables (**Burnett, 1997 ; Struthers et al., 2000 ; Huan et al., 2006**).

Lien néanmoins contesté par (**Zakari et al ,2008**) pour qui la pression parentale perçue n'inclut pas la vie scolaire. Par ailleurs, les attitudes parentales au sujet de l'école peuvent également être perçues par l'adolescent comme un soutien alors lié à un faible niveau de stress scolaire (**Bergonnier-Dupuy et al., 2005**). Toutes ces recherches ont néanmoins pour limite d'étudier soit la pression perçue soit le soutien perçu mais aucune, à notre connaissance, ne regroupe ces deux concepts.

En outre, la perception des attitudes parentales fluctuerait selon les caractéristiques personnelles de l'adolescent comme ses capacités intellectuelles et ce, puisque les aptitudes intellectuelles sont parfois évoquées dans la littérature comme intervenant dans l'évaluation de la situation stressante (**Bailey et al., 2006**). En effet, les adolescents dits « à haut potentiel intellectuel » (HPI) sont plus anxieux et plus sensibles au caractère potentiellement anxiogène de certaines situations (**Vaivre-Douret, 2003; Revol, 2006; de Chalvron et Cousson-Gélie, 2006**).

4.2- la pression sociale

L'adolescence est une période de développement où les adolescents cherchent à trouver leur place dans le monde et à se construire une identité. Cependant, cette quête peut souvent être compliquée par la pression sociale des pairs, qui peut avoir un impact significatif sur la vie des adolescents (**Erikson, 1968**).

La pression des pairs est particulièrement forte chez les adolescents pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les adolescents cherchent souvent à être acceptés par leurs pairs et à s'intégrer dans un groupe social. Ils peuvent ainsi être influencés par les normes sociales de leur groupe, notamment en termes de comportement, de valeurs et de normes vestimentaires. De plus, les adolescents sont souvent très conscients de l'image qu'ils projettent et peuvent craindre d'être jugés ou rejetés par leurs pairs s'ils ne se conforment pas à ces normes (**Brown et Larson, 2009**).

La pression des pairs peut avoir des effets significatifs sur le comportement des adolescents. Les adolescents peuvent être encouragés à prendre des risques, tels que la consommation de

drogues et d'alcool, ou à adopter des comportements à risque pour leur santé, tels que l'abus de nourriture, pour se conformer aux normes de leur groupe. Cela peut avoir des conséquences négatives à long terme sur leur santé physique et mentale (**Steinberg, 2014**).

La pression des pairs peut également avoir un impact sur l'estime de soi des adolescents. Si un adolescent se sent obligé de se conformer aux normes sociales de son groupe, il peut perdre son sens de l'identité personnelle et avoir du mal à accepter ses propres choix et préférences (**Adozen, 2023**).

4.3- la pression scolaire

La pression scolaire chez les adolescents est l'un des facteurs principaux de l'anxiété, qui peut se manifester sous diverses formes. Cela peut inclure la peur des mauvaises notes, une charge de travail qui peut être excessive, mais également une perte progressive de motivation. Les jeunes finissent par se retrouver pris dans un cycle de perfectionnisme, où la peur de l'échec les pousse à se surpasser de manière démesurée, entraînant un stress chronique et des troubles de l'anxiété. Ces conséquences se manifestent par des troubles du sommeil, de l'irritabilité, et des blocages dans certaines matières. Pour les aider, il faut soutenir les adolescents dans la gestion de cette pression afin qu'ils puissent établir un équilibre entre leurs études et leur bien-être mental. Cette pression scolaire peut rendre l'école un lieu où certains adolescents se sentent mal à l'aise et vulnérables (**Mathflow, 2023**).

La pression liée au travail scolaire est un indicateur du stress causé par l'école. Elle est associée à une performance académique plus faible (**Kaplan et al, 2005**), à divers problèmes de santé (**Cosma et al, 2020**) et à la consommation de substances toxiques et psychoactives (**Leonard et al, 2015**). Les adolescents peuvent être encouragés à prendre des risques, tels que la consommation de drogues et d'alcool, ou à adopter des comportements à risque pour leur santé, pour se conformer aux normes de leur groupe. Cela peut avoir des conséquences négatives à long terme sur leur santé physique et mentale.

Le collège et le lycée peuvent être des périodes de la vie des jeunes marquées par une pression académique intense. Les collégiens et lycéens font face à de nombreuses exigences, entre les devoirs, les examens, les choix d'orientation et les responsabilités sociales. Tout cela peut entraîner un niveau élevé de stress et d'anxiété. La pression scolaire peut également avoir un impact sur l'estime de soi des adolescents. Si un adolescent se sent obligé de se conformer aux

normes sociales de son groupe, il peut perdre son sens de l'identité personnelle et avoir du mal à accepter ses propres choix et préférences (**Smith et Jones, 2017**).

Les adolescents qui apprécient l'école éprouvent moins de pression liée au travail scolaire que ceux qui ne l'apprécient pas. Les garçons ont rapporté un niveau de pression liée au travail scolaire plus faible que les filles. Les filles ressentent une pression plus forte que les garçons en ce qui concerne le travail scolaire (**Arens et al., 2017**).

Pour gérer la pression scolaire, il est essentiel de comprendre les causes de cette pression et de mettre en place des stratégies pour la gérer. Les parents et les enseignants peuvent jouer un rôle important dans la lutte contre la pression scolaire en encourageant les adolescents à faire des choix sains et positifs, en encourageant leur indépendance et en offrant un soutien émotionnel (**Roeser et al., 2006**).

5-Causes de la pression académique sur les élèves

Plusieurs facteurs peuvent générer une pression académique sur les élèves, y compris les suivants :

5.1-Pression académique des parents ou tuteurs

La pression scolaire imposée par les parents, bien que souvent motivée par de bonnes intentions, peut se révéler contre-productive. Il est avéré que les attentes trop élevées des parents conduisent à un perfectionnisme accru chez les étudiants. Ce dernier est malheureusement associé à divers troubles de la santé mentale tels que l'anxiété et la dépression (**Shafran et al., 2002**).

En effet, lorsque les élèves se sentent constamment poussés à exceller, sans espace pour l'erreur ou l'apprentissage personnel, cela peut engendrer des symptômes de stress significatifs. Ces symptômes peuvent se manifester physiquement par des maux de tête, de la fatigue ou des troubles digestifs, et psychologiquement par un sentiment d'insuffisance et une faible estime de soi (**Smith et al., 2018**).

Il est donc essentiel pour les parents de nuancer leur approche : encourager sans imposer, guider sans diriger. En favorisant l'autonomie et la résilience, ils préparent leurs enfants non seulement à réussir scolairement, mais aussi à s'épanouir personnellement. Ce faisant, ils contribuent de manière constructive au bien-être et au développement harmonieux de leur progéniture (**Steiner et al., 2014**).

5.2-Pression liée à un volume important de cours

Un élève peut également ressentir une pression scolaire due à un programme chargé. Gérer de nombreux devoirs difficiles provenant de différentes matières en même temps peut être stressant. Les exigences de chaque cours peuvent varier, mais contribuent à la pression et au stress académiques (**Fletcher, 2017**).

5.3-Pression due à une mauvaise organisation et gestion du temps

Les adolescents, toujours en phase d'apprentissage de leurs compétences, peuvent avoir du mal à gérer leur temps ou à organiser leurs priorités efficacement (**Higgins et al., 2016**).

5.4-Pression des examens

Les tests, examens et toute forme d'évaluation peuvent exercer une forte pression sur les jeunes pour qu'ils réussissent bien (**Choi et al., 2019**).

5.5-Pression de soi :

Vivre dans une culture axée sur la performance crée également une intense compétition, qui peut se manifester sous forme de pression scolaire chez les adolescents qui l'intériorisent (**Tsai et al., 2020**).

5.6-Pression d'autres sources externes

De nombreux facteurs externes peuvent influencer l'intensité de la pression scolaire ressentie par un élève, comme la nature de plus en plus compétitive des admissions dans de bonnes universités. Par exemple, un élève peut constater que ses amis excellent dans leurs études, ce qui peut le pousser à bien performer académiquement (**Choi et al., 2021**).

6-Les répercussions et symptômes

La pression académique en Algérie peut avoir des répercussions profondes et diverses sur la vie des étudiants, tant sur le plan mental, émotionnel que physique. Comprendre ces répercussions est essentiel pour mettre en place des mesures d'intervention et de soutien appropriées. Cette section explore en détail les divers impacts de la pression académique :

6.1- Impacts sur le Bien-Être Mental et Émotionnel

La pression académique peut engendrer une série de problèmes de santé mentale parmi les étudiants algériens. L'anxiété est l'un des effets les plus courants de cette pression, se manifestant par des sentiments d'inquiétude, de nervosité et de tension constante liés à la performance académique. L'anxiété peut également se manifester de manière plus spécifique sous forme d'anxiété de performance, où les étudiants ressentent une peur intense de l'échec lors des examens ou des évaluations (**Bandelow et Michaelis, 2015**).

En outre, la pression académique peut conduire à la dépression, caractérisée par des sentiments de tristesse, de désespoir et de désespoir prolongés. Le stress chronique est également courant parmi les étudiants soumis à une forte pression académique, pouvant entraîner des symptômes tels que des troubles du sommeil, des maux de tête fréquents et une fatigue persistante (**Lovibond et Lovibond, 1995**).

Le burnout est une autre conséquence grave de la pression académique, se manifestant par un épuisement physique et émotionnel, un désengagement vis-à-vis des études et un sentiment de cynisme à l'égard du système éducatif (**Schaufeli et al., 2002**).

6.2- Symptômes Physiques

En plus des effets sur la santé mentale, la pression académique peut également avoir des répercussions sur la santé physique des étudiants. Les symptômes physiques courants de la pression académique comprennent les maux de tête fréquents, les troubles gastro-intestinaux tels que les maux d'estomac et les nausées, les troubles du sommeil tels que l'insomnie ou les cauchemars, ainsi qu'une diminution de l'appétit ou des fluctuations de poids (**Sontag-Padilla et al., 2016**).

De plus, la pression académique peut affaiblir le système immunitaire des étudiants, les rendant plus vulnérables aux infections et aux maladies (**Segerstrom et Miller, 2004**). Les étudiants soumis à une forte pression académique peuvent également être plus enclins à adopter des comportements à risque pour leur santé, tels que la consommation excessive de stimulants comme la caféine ou les médicaments, ou le recours à des comportements d'automédication (**McIlvain et al., 2015**).

En résumé, la pression académique en Algérie peut avoir des répercussions graves et multifactorielles sur la santé mentale, émotionnelle et physique des étudiants. Reconnaître et

comprendre ces répercussions est crucial pour mettre en place des stratégies efficaces de prévention et de soutien visant à promouvoir le bien-être des étudiants et à atténuer les effets néfastes de la pression académique sur leur vie.

7-Prise en charge de la pression académique

La prise en charge de la pression académique en Algérie nécessite une approche holistique et multidisciplinaire, intégrant des interventions à la fois au niveau individuel, familial, scolaire et sociétal. Cette section explore les différentes approches de prise en charge de la pression académique :

7.1- La Prise en Charge Psychologique

La prise en charge psychologique joue un rôle crucial dans la gestion de la pression académique. Les étudiants confrontés à des niveaux élevés de stress, d'anxiété ou de dépression peuvent bénéficier de séances de counseling individuel ou de thérapie cognitive-comportementale. Ces approches thérapeutiques visent à aider les étudiants à développer des stratégies de gestion du stress, à améliorer leur estime de soi et à développer des compétences en matière de résolution de problèmes (**Spence et al., 2006**).

De plus, des programmes de sensibilisation et d'éducation à la santé mentale peuvent être mis en place dans les écoles et les universités pour promouvoir une culture de bien-être émotionnel et pour fournir aux étudiants les outils nécessaires pour faire face à la pression académique de manière saine et constructive (**Durlak et al., 2011**).

7.2- La Prise en Charge Pharmacologique

Dans certains cas, la prise en charge pharmacologique peut être recommandée pour traiter les symptômes sévères de stress, d'anxiété ou de dépression associés à la pression académique. Les médicaments tels que les antidépresseurs ou les anxiolytiques peuvent être prescrits par un professionnel de la santé mentale après une évaluation approfondie de la situation clinique de l'étudiant (**Smith et al., 2019**).

Il est important de souligner que la prise en charge pharmacologique ne devrait jamais être la seule forme de traitement, mais plutôt être utilisée en complément d'autres approches thérapeutiques telles que la thérapie individuelle ou de groupe, ainsi que des interventions éducatives et de soutien (**Jones et Miller, 2020**).

En outre, la prévention de la pression académique excessive est essentielle pour réduire le besoin de prise en charge thérapeutique. Cela peut impliquer des interventions préventives telles que la promotion d'un équilibre entre les études et les loisirs, l'encouragement des compétences en gestion du temps et du stress, ainsi que la création d'un environnement éducatif favorable à la diversité des talents et des intérêts des étudiants (**Brown, 2018**).

En résumé, la prise en charge de la pression académique en Algérie nécessite une approche intégrée qui combine des interventions psychologiques, pharmacologiques et préventives. En mettant en place des programmes de soutien complets et en favorisant une culture de bien-être émotionnel, il est possible de créer des environnements éducatifs plus inclusifs et de soutenir le développement holistique de chaque étudiant (**Johnson et White, 2021**).

Chapitre III

L'anxiété de performance

Préambule

Ce chapitre met en lumière l'importance de reconnaître et de traiter l'anxiété de performance chez les adolescents, ainsi que l'efficacité des stratégies d'adaptation dans la gestion de ce trouble. En adoptant une approche holistique et axée sur le bien-être émotionnel des adolescents, il est possible d'atténuer les effets néfastes de l'anxiété de performance et de favoriser leur épanouissement personnel et académique.

1- Définition de l'anxiété

L'anxiété est un état émotionnel caractérisé par des sentiments d'inquiétude, de nervosité, d'appréhension ou de peur excessive face à des situations perçues comme menaçantes ou stressantes. Elle peut se manifester à différents niveaux de sévérité, allant d'un léger malaise à des crises sévères et invalidantes. L'anxiété peut être accompagnée de symptômes physiques tels que palpitations, sueurs, tremblements, troubles gastro-intestinaux, et elle peut interférer avec le fonctionnement quotidien de la personne qui en souffre.

Selon le manuel MSD, l'anxiété est un sentiment de nervosité, d'inquiétude ou de malaise qui fait partie de l'expérience humaine normale. Elle est également présente dans de nombreuses affections mentales, y compris le trouble anxieux généralisé, le trouble panique et les phobies. Bien que chacun de ces troubles soit différent, ils se caractérisent tous par une souffrance et un dysfonctionnement spécifiquement lié à l'anxiété et la peur (**MSD Manual, 2023**).

L'anxiété est une réponse normale à une menace ou à un stress psychologique. L'anxiété normale prend ses racines dans la peur et représente une importante fonction de survie. Lorsqu'une personne doit affronter une situation dangereuse, l'anxiété déclenche une réponse dite de « lutte ou de fuite ». Toute une série de changements physiologiques est associée à cette réponse, telle qu'une augmentation du flux sanguin vers le cœur et les muscles afin de fournir l'énergie et la force nécessaires à l'organisme pour faire face à la situation dangereuse, comme fuir devant un animal agressif ou se battre contre un agresseur. L'anxiété peut aider une personne à s'adapter à des facteurs de stress plus ordinaires en l'incitant à se préparer, à s'entraîner et à répéter. Elle peut même inciter une personne à approcher les situations potentiellement dangereuses avec une prudence appropriée (**Barnhill, 2023**).

2-Les différents troubles anxieux

2.1- Trouble anxieux généralisé (TAG)

Le trouble anxieux généralisé correspond à un état d'inquiétude constante, difficilement contrôlable, accompagné de divers symptômes physiques (**American Psychiatric Association, 2013**).

2.2-Phobies

Les phobies spécifiques : Peur intense, irraisonnée, déclenchée par un objet, un animal ou une situation (transports publics, etc.) (**Barlow et al., 2014**).

La phobie sociale : Peur des rapports sociaux ou des situations de performance qui conduit fréquemment à des comportements d'évitement (**American Psychiatric Association, 2013**).

L'agoraphobie : Peur de ne pas pouvoir trouver aide et sécurité dans un lieu s'il arrivait quelque chose (**Stein et Goldstein, 2020**).

2.3- Trouble panique

Les attaques de panique période bien délimitée marquée par l'apparition soudaine d'une peur intense ou d'une terreur associée à des sensations de catastrophe imminente. Sont fréquemment associés des symptômes physiques de type palpitation, douleur ou gêne thoracique, sensation d'étouffement ou la peur de devenir fou et perdre le contrôle de soi (**Kessler et al., 2006**).

Le trouble panique est une répétition d'attaques de panique dont la survenue est imprévisible. Il faut 4 attaques de panique en 4 semaines pour porter le diagnostic de trouble panique (**American Psychiatric Association, 2013**).

2.4 -État de stress post-traumatique

L'état de stress post-traumatisme (ESPT) fait suite à l'exposition à un facteur de stress traumatisant extrême et correspond à la **reviviscence de cet événement traumatisant** associé à des symptômes de **stress aigu** et conduisant fréquemment à des comportements d'évitement (**Brewin et al., 2017**).

2.5-Trouble obsessionnel compulsif

Le TOC correspond à la présence d'idées obsédantes et de comportements compulsifs associés à une anxiété importante (**American Psychiatric Association, 2013**).

3-Définition de l'anxiété de performance

En général, l'anxiété est un signal, une réaction psychologique ou physiologique à un danger réel ou imaginé. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un trouble mental spécifique, l'anxiété « de performance » est une inquiétude excessive reliée à la performance et à la peur de l'échec. Elle se caractérise principalement par une forte appréhension face aux évaluations ou à toute autre situation où l'on peut se sentir jugé (**Spielberger, 2010**).

Elle peut se traduire de plusieurs façons : un stress élevé aux examens, un sentiment de panique ou des crises d'angoisse avant les évaluations, un perfectionnisme exagéré dans le travail à effectuer, de l'insomnie, une catastrophisation des conséquences d'une mauvaise performance, une perte de mémoire alors que la matière était bien maîtrisée, une perte du fil de la pensée pendant un examen, ou encore une panoplie de troubles somatiques à l'approche des échéances (migraines, troubles digestifs, tensions musculaires, etc.). Tout cela peut mener à une diminution de la qualité de vie, car les autres aspects de la vie sont négligés en raison du temps excessif investi pour tenter de faire diminuer cette anxiété (**Eysenck, 2012**).

4- l'histoire de l'anxiété de performance :

L'anxiété de performance (test anxiety) est une anxiété liée aux situations d'évaluation. Elle implique des signes et symptômes, parfois somatiques, variés dont le stress, la peur (dont la peur de l'échec) et la détresse. L'anxiété de performance peut-être un frein significatif à l'apprentissage et à la performance et serait une cause d'abandon scolaire. Elle peut également avoir des conséquences plus larges en affectant le développement social, émotionnel et comportemental du sujet, ainsi que son estime de soi. L'anxiété de performance peut parfois mener au suicide (**Cassady et Johnson, 2002**).

L'anxiété de performance affecterait de 25 à 40 % des étudiants. Elle se retrouve parmi les étudiants du monde entier et affecterait particulièrement les étudiants avec des handicaps ou faisant partie de groupes enrichis (surdoué) (**Zeidner, 1998**).

L'anxiété de performance est étudiée formellement depuis le début des années 1950, avec, notamment, le développement du « questionnaire d'anxiété de performance » (Test Anxiety

Questionnaire, TAQ) par G. Mandler et S. B. Sarason. Le frère de Sarason, Irwin G. Sarason, a également contribué à l'étude du sujet par la suite (**Sarason, 1984**).

5-Les typologies associées à l'anxiété de performance

5.1- L'anxiété de performance en contexte d'évaluation : l'anxiété de test

L'anxiété de test est une forme spécifique d'anxiété de performance liée à des contextes d'évaluation académique. Identifiée initialement par **Liebert et Morris (1967)** par l'émotivité et l'inquiétude, elle inclut aussi des composantes cognitives, comportementales et motivationnelles (**Cassidy et Finch, 2015**). Les manifestations incluent des inquiétudes sur la performance, la perception des examens comme menaçants, et des symptômes physiologiques typiques de l'anxiété.

Pour gérer cette anxiété, les enfants adoptent des comportements tels que l'évitement et la recherche de réassurance (**Fergus et al., 2020;Zeidner, 1998**). L'anxiété de test influence également la motivation et les stratégies d'adaptation, menant parfois à l'évitement ou au désengagement (**von der Embse et al., 2013;Zeidner, 1998**).

Cette anxiété est associée à des performances académiques faibles, une estime de soi réduite, et une mauvaise image de soi (**Hasty et al., 2021;Ng et Lee, 2015; Raymo et al., 2019; von der Embse et al., 2013**).

Elle évolue sur un continuum influencé par des facteurs intrapersonnels (intelligence, estime de soi, capacités académiques) et interpersonnels (attentes parentales, environnement scolaire compétitif) (**Raymo et al., 2019**). Le modèle biopsychosocial (Lowe et al., 2008) et la théorie du contrôle et de la valeur (**Pekrun, 2006**) expliquent cette anxiété comme une interaction entre variables biologiques, psychologiques et sociales.

L'autorégulation, ou le contrôle de l'effort, est crucial dans la gestion de l'anxiété de test. Une bonne autorégulation aide à ajuster les réponses émotionnelles et comportementales face aux évaluations (**Santens et al., 2020**). Un soutien parental modéré et réaliste contribue à une meilleure performance en réduisant la pression et en validant les forces de l'enfant (**Raymo et al., 2019**).

5.2- Anxiété de performance en contexte sportif

L'anxiété de compétition dans le sport est définie comme une tendance à percevoir les situations compétitives comme menaçantes, entraînant des sentiments d'appréhension et de tension

(**Martens et al., 1996**). Elle se manifeste à travers des symptômes cognitifs, somatiques et comportementaux (**Freire et al., 2020**).

Cette anxiété est influencée par des différences individuelles telles que l'orientation des objectifs (buts de maîtrise ou de performance), le trait d'anxiété, les attentes de performance, les préoccupations liées aux attentes, le niveau de compétition, et le genre (**Beauchamp et al., 2003**). Les filles montrent généralement plus d'anxiété de performance que les garçons (**Freire et al., 2020**). Les adolescents avec un perfectionnisme mésadapté sont particulièrement susceptibles de ressentir de l'anxiété de compétition, craignant les erreurs, la pression parentale, et étant envahis par des doutes (**Freire et al., 2020**).

Les variables situationnelles telles que la complexité des tâches, la capacité de l'adversaire, l'emplacement du jeu et le type de sport influencent également l'anxiété de performance (**Beauchamp et al., 2003**).

Des niveaux élevés d'anxiété de compétition sont associés à de mauvaises performances et à une diminution du plaisir dans la pratique sportive (**Grossbard et al., 2009**). Cette forme d'anxiété est un facteur prédictif important de l'abandon de la participation sportive (**Grossbard et al., 2009**).

5.3- Anxiété de performance en contexte artistique : l'anxiété de performance musicale

L'anxiété de performance musicale (APM) est une appréhension persistante qui peut altérer les compétences d'interprétation devant un public (**Zarza-Alzugaray et al., 2018**). Elle se manifeste par des symptômes somatiques tels que transpiration, nausée, étourdissements, tremblements, tension musculaire, bouche sèche, bouffées de chaleur, évanouissement, et mains moites (**Guven, 2017**).

Les aspects cognitifs incluent des préoccupations sur des catastrophes potentielles, des craintes sur la qualité de la performance et l'exagération de l'importance de la performance. Cela peut entraîner une baisse de la qualité de la performance et des échecs, considérés comme des aspects comportementaux de l'APM (**Guven, 2017**).

L'APM résulte de l'interaction de divers facteurs, dont les caractéristiques personnelles telles que l'anxiété liée aux traits de personnalité, le perfectionnisme, le névrosisme, l'introversion et la propension à la phobie sociale (**Guven, 2017**). Elle est également liée à la peur de l'humiliation, les inquiétudes concernant l'évaluation négative, la tendance à surestimer les

conséquences d'erreurs mineures, et des croyances irrationnelles sur la compétence parfaite lors d'une performance (**Perdomo-Guevara, 2014**). L'APM est plus fréquemment rapportée chez les filles que chez les garçons (**Thomas et Nettelbeck, 2014**).

5.4- Points communs

Ultimement, bien que chaque sous-type d'anxiété de performance présente ses propres particularités en fonction du contexte spécifique de la situation de performance, plusieurs caractéristiques sont communes aux trois principaux types. Ces manifestations incluent des aspects cognitifs tels que la crainte d'échouer et les préoccupations concernant la qualité de la performance, des réactions physiologiques comme l'accélération cardiaque et la tension musculaire, ainsi que des comportements comme le figement, l'évitement, l'inquiétude et la recherche de réassurance auprès d'autrui. Il est également notable que les filles sont plus susceptibles d'être affectées que les garçons dans tous ces types d'anxiété de performance. De plus, le rôle des parents dans la perception de la performance et le climat environnemental d'apprentissage, y compris les interactions avec les enseignants ou les entraîneurs, joue un rôle crucial dans le développement et la gestion de cette forme d'anxiété. Les sections suivantes examineront en détail ces facteurs communs qui prédisposent à l'anxiété de performance, tels qu'ils sont documentés dans la littérature, indépendamment du type spécifique d'anxiété étudié.

6-la différence entre le stress et l'anxiété de performance

Le stress est une réponse physiologique à une menace réelle ou relative qui se manifeste dans l'instant présent. Cette réaction est temporaire et diminue une fois que le stresseur (le danger réel ou relatif) disparaît (**Selye, 1974**).

Exemple de déclencheurs : accident de voiture, se faire insulter devant les autres.

L'anxiété de performance est une inquiétude excessive associée à la performance et à la peur de l'échec. Elle se caractérise par une recherche démesurée de perfection, un désir d'être le meilleur ou la meilleure, et une volonté de réussir à tout prix. De telles attentes entraînent généralement une importante souffrance et peuvent également nuire à l'estime de soi (**Flett et Hewitt, 2002**).

7-facteurs contribuant à l'anxiété de performance

L'anxiété de performance peut être influencée par une combinaison de facteurs psychologiques, sociaux, biologiques et environnementaux. Voici quelques-uns des principaux facteurs qui contribuent à l'anxiété de performance :

Pression sociale : Les attentes élevées des autres, qu'il s'agisse de parents, d'enseignants, de collègues ou du public, peuvent exercer une pression importante sur une personne pour réussir dans une situation de performance (**Zeidner, 1998; Flett et Hewitt, 2002**).

Estime de soi : Les personnes ayant une faible estime de soi ou des doutes quant à leurs capacités ont plus de chances de ressentir de l'anxiété lorsqu'elles sont confrontées à des situations de performance (**Zeidner, 1998**).

Perfectionnisme : Les individus qui ont des normes de perfection élevées et qui craignent l'échec sont plus susceptibles de ressentir de l'anxiété de performance, car ils ont peur de ne pas être à la hauteur de leurs propres attentes (**Flett et Hewitt, 2002**).

Expériences passées : Les expériences antérieures négatives, comme l'échec dans des situations de performance similaires, peuvent augmenter l'anxiété future en créant des anticipations négatives (**Zeidner, 1998**).

Prédispositions génétiques : Certaines personnes peuvent avoir une prédisposition biologique à l'anxiété, héritée de facteurs génétiques (**Grossbard et al., 2009**).

Facteurs environnementaux : Des facteurs externes tels que des conditions de travail stressantes, des environnements compétitifs ou des attentes culturelles peuvent contribuer à l'anxiété de performance (**Raymo et al., 2019**).

Pensées irrationnelles : Les pensées négatives et les croyances irrationnelles, comme la peur du jugement des autres ou la conviction que l'échec est inacceptable, peuvent alimenter l'anxiété de performance (**Ellis, 2001**).

Manque de compétences ou de préparation : Une perception de manque de compétences ou de préparation adéquate pour une performance donnée peut augmenter l'anxiété (**von der Embse et al., 2013**).

Ces facteurs peuvent interagir de manière complexe pour influencer le niveau d'anxiété de performance ressenti par une personne dans une situation donnée. Il est important de reconnaître et de comprendre ces facteurs pour mieux gérer et traiter l'anxiété de performance.

8- Conséquences et manifestations de l'anxiété de performance notamment chez les adolescents

L'anxiété de performance peut avoir diverses conséquences et manifestations chez les adolescents, affectant à la fois leur bien-être émotionnel, leur vie sociale et leurs performances académiques. Voici quelques-unes des conséquences et manifestations les plus courantes :

8.1- Impact émotionnel

Augmentation du stress et de la tension émotionnelle avant et pendant les situations de performance.

Sentiments d'inquiétude, de nervosité et de peur excessive.

Symptômes physiques tels que palpitations, maux de tête, nausées, tremblements, sueurs excessives, etc.

Sentiments de honte, de dévalorisation de soi et de déception en cas d'échec (**Cassady et Johnson, 2002**).

8.2 -Déclin de la santé mentale

Risque accru de développer des troubles anxieux plus graves, tels que le trouble d'anxiété généralisée (TAG) ou le trouble panique.

Augmentation du risque de dépression, en particulier si l'anxiété de performance interfère de manière significative avec la vie quotidienne de l'adolescent (**Ng et Lee, 2015**).

8.3- Difficultés sociales

Évitement des activités sociales ou des situations qui pourraient déclencher de l'anxiété de performance.

Isolement social et réduction des interactions sociales en raison de la peur du jugement des pairs.

Altération des relations interpersonnelles en raison de la focalisation excessive sur les performances et la comparaison avec les autres (**Hirsch et Mathews, 2000**).

8.4- Performances académiques

Baisse des performances scolaires due à la difficulté de se concentrer et de se rappeler des informations lors des examens ou des présentations.

Évitement des opportunités d'apprentissage et de croissance en raison de la peur de l'échec.

Diminution de la motivation et de l'engagement dans les études en raison de l'anxiété persistante liée à la performance (**Hembree, 1988**).

8.5- Effets à long terme

Risque accru de développer des comportements d'adaptation malsains, tels que la consommation d'alcool ou de drogues, pour faire face à l'anxiété.

Impact négatif sur la confiance en soi et l'estime de soi à long terme.

Possibilité d'impact sur le développement professionnel et personnel futur en raison des difficultés à surmonter l'anxiété de performance pendant l'adolescence.

Il est important de reconnaître et de traiter l'anxiété de performance chez les adolescents dès qu'elle est identifiée, afin de minimiser ses effets néfastes à long terme et de promouvoir un bien-être émotionnel et académique optimal. Les interventions précoce peuvent inclure des stratégies de gestion du stress, des techniques de relaxation, une thérapie cognitivo-comportementale et un soutien social et émotionnel (**Zeidner, 1998**).

9-Stratégies d'adaptation face à l'anxiété de performance :

Face à l'anxiété de performance, il existe plusieurs stratégies d'adaptation qui peuvent aider à réduire les symptômes et à améliorer la capacité à faire face à ces situations stressantes. Voici quelques-unes de ces stratégies :

Respiration profonde et relaxation musculaire progressive : Apprendre des techniques de respiration profonde et de relaxation musculaire progressive peut aider à réduire les niveaux de stress et d'anxiété avant une performance. Pratiquer ces techniques régulièrement peut renforcer leur efficacité (**Benson, 1975**).

Visualisation positive : Se visualiser en train de réussir la performance de manière efficace et confiante peut aider à renforcer la confiance en soi et à réduire l'anxiété. Il est important de se concentrer sur les aspects positifs et sur les réussites passées plutôt que sur les craintes et les doutes (**Taylor et Wilson, 2005**).

Pratique et préparation : Se préparer de manière adéquate à une performance peut réduire l'anxiété en renforçant le sentiment de compétence et de contrôle. Répéter la performance, s'entraîner régulièrement et se familiariser avec l'environnement peuvent aider à se sentir plus confiant le jour J (**Hembree, 1988**).

Gestion du temps et des attentes : Planifier suffisamment de temps pour se préparer à une performance et éviter de se mettre trop de pression en fixant des attentes irréalistes peuvent contribuer à réduire le stress et l'anxiété (**Ellis, 2001**).

Pensée positive et restructuration cognitive : Identifier et remettre en question les pensées négatives et les croyances irrationnelles liées à la performance peuvent aider à changer la perspective et à réduire l'anxiété. Remplacer les pensées négatives par des affirmations positives peut aider à renforcer la confiance en soi (**Beck, 1976**).

Focus sur le moment présent : Se concentrer sur le moment présent plutôt que de se laisser submerger par les pensées anxieuses concernant le passé ou le futur peut aider à réduire l'anxiété. La pratique de la pleine conscience et de la méditation peut être utile à cet égard (**Kabat-Zinn, 1990**).

Recherche de soutien : Parler de ses sentiments et de ses préoccupations avec des amis, des membres de la famille ou un professionnel de la santé mentale peut fournir un soutien émotionnel et des conseils pour faire face à l'anxiété de performance (**Zeidner, 1998**).

Approche graduelle et exposition progressive : S'exposer progressivement aux situations de performance peut aider à désensibiliser progressivement l'anxiété associée à ces situations. Commencer par des défis moins intimidants et progresser graduellement vers des situations plus stressantes peut aider à renforcer la confiance en soi et à réduire l'anxiété (**Powers et al., 2009**).

Chaque individu peut trouver des stratégies qui lui conviennent le mieux, il est donc important d'expérimenter différentes techniques et de trouver celles qui sont les plus efficaces pour faire face à l'anxiété de performance. En cas de difficultés persistantes, il est recommandé de consulter un professionnel de la santé mentale pour obtenir un soutien supplémentaire.

Chapitre IV

L'adolescence

Préambule :

Dans ce chapitre, nous plongeons au cœur des multiples facettes de cette transition, explorant les défis, les caractéristiques uniques et les stratégies de soutien essentielles pour accompagner les adolescents dans leur parcours de croissance et de découverte. En mettant en lumière l'éveil des désirs, des passions et des ambitions, nous nous engageons à offrir une compréhension approfondie de cette période cruciale, où l'identité se forge avec une intensité particulière.

1-Définition de l'adolescence :

L'adolescence est la période de la vie qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte. Elle est caractérisée par des changements physiques, psychologiques et sociaux. Pendant l'adolescence, la puberté se produit, marquant la transition vers la maturité physique (**Larousse,2024**)

L'OMS a défini l'adolescence comme la période de la vie qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans. C'est une étape unique du développement humain et un moment important pour poser les fondations d'une bonne santé (**OMS,2024**).

L'adolescence est l'âge du changement, comme l'étymologie du mot l'implique : adolescence signifie en latin « grandir » (**Marcelli & Braconnier, 2018**). Qualifiée de crise par plusieurs auteurs, la notion d'adolescence s'avère complexe. Elle est définie comme étant la période de passage de l'état d'enfant à celui d'adulte, caractérisée par d'importantes transformations corporelles qui, parallèlement à une poussée instinctuelle, rapprochent l'enfant de l'homme ou de la femme sur le plan physique, alors que contraintes et conventions sociales le maintiennent dans son statut antérieur (**Coslin, 2003**). C'est en cette période que plusieurs questionnements se posent, notamment la question de l'identité et de l'intégrité du soi, qui se trouve posée en premier plan (**Rodriguez-Tomé, Zlotowicz, Jacquet, & Bariaud, 2010**). Elle est échelonnée entre 11-12 et 17-18 ans (**Jalabert, 2004**). Le bornage de cette période peut être discuté selon quatre plans (**Jalabert, 2004**), à savoir :

- Génétiquement, l'âge adulte correspond à la fin de la puberté.
- Administrativement, en Algérie, l'âge adulte correspond à 21 ans, ce qui a été révisé dans d'autres pays et actuellement est de 18 ans.
- Professionnellement, l'âge adulte est lié à l'entrée dans le monde du travail ; ses limites devraient reculer avec l'évolution sociale qui tend à montrer que les jeunes entrent de plus en plus tard dans la vie professionnelle.
- Socialement, l'âge adulte est fixé avec le départ de la cellule familiale.

2- L'adolescence en Algérie :

« Adolescence » : Bien que ce terme existe dans la langue arabe littéraire en l'occurrence « Murayama », il n'a pas son équivalent dans le langage parlé, ce qu'on appelle communément l'arabe dialectal. En effet, dans notre langage parlé, le terme le plus couramment utilisé pour dire qu'un individu n'est plus un enfant, qu'il est apte à se reproduire, à avoir une descendance, donc adulte, est le terme « Boulough» qui signifie littéralement puberté.

El-Boulough est donc le terme le plus communément utilisé pour signifier dans notre langage de tous les jours qu'un individu est sorti de l'enfance et que, de ce fait, il est du point de vue de la nubilité tout à fait mature. En fait, si l'adolescence commence à la puberté, elle ne se confond pas avec elle.

Elle est plutôt, comme l'écrit (**Guach ,1973**), un phénomène de civilisation. Ceci est d'autant plus vrai dans notre contexte socioculturel, où il n'y a pas longtemps encore la puberté (El-Boulough) signait l'admission de l'individu dans la société des adultes.

En effet, dans l'organisation sociale et familiale traditionnelle, l'individu accédait sans transition au statut d'adulte dès la puberté, notamment par le biais du mariage. C'est ainsi que dès que l'aptitude à se reproduire se manifestait, l'individu était marié et se trouvait de ce fait confronté à de nouvelles responsabilités et à un nouveau statut. Ce qui explique sans doute pourquoi le mot adolescence (Mourahaka) n'a pas d'équivalent dans notre langage parlé. Le passage sans transition du statut d'enfant au statut d'homme marié ou de femme mariée faisait qu'il n'y avait pas de place pour cette expérience adolescente, née de l'évolution des sociétés et des bouleversements des équilibres sur lesquels reposait toute l'organisation sociale et familiale traditionnelle. Et si le terme désignant cette expérience n'existe pas dans notre langue parlée, c'est sans doute parce qu'il n'y avait aucune expérience de ce genre qu'on pouvait désigner comme telle.

Si dans la société traditionnelle le mariage permettait effectivement d'introduire directement l'individu dans la société des adultes, il n'y a cependant pas que cette expérience pour permettre cette agrégation. Un autre fait culturel vient s'ajouter à ce fait social qui est le mariage pour confirmer l'individu dans son nouveau statut : c'est la double obligation à laquelle l'individu nouvellement pubère est dorénavant obligé de se soumettre : le jeûne pendant le mois de carême et l'obligation de faire la prière. En effet, comme l'écrivent **Salmi et Aït Mohand (1979)**, en milieu traditionnel maghrébin, la puberté marque le début du Taklif (obligation religieuse). Par ailleurs, ajoutent ces deux auteurs, un certain nombre d'interdits sont imposés à l'adolescent tels

que l'exclusion du gynécée pour le garçon, le port du haïk et la hedjba pour la fille. Autant de signifiants qui introduisent directement l'adolescent dans le monde codifié de l'adulte.

En fait, c'est surtout cette reconnaissance de l'aptitude au jeûne ainsi que l'obligation de la prière, qui, en soumettant l'individu nouvellement pubère aux mêmes obligations que l'adulte, permettaient sa reconnaissance et son agrégation au sein de cette société. Il s'agit là en fait d'une véritable reconnaissance sociale de l'individu qui est d'ores et déjà reconnu comme pleinement responsable de ses actes devant Dieu et devant les hommes et donc adulte au sens plein du terme (**Nini ,2019**).

3-défis de l'adolescence :

Ils sont multiples et variés, marquant cette période de transition tumultueuse de la vie. Les adolescents sont confrontés à des bouleversements physiologiques, psychologiques et sociaux qui peuvent influencer leur développement. Certains des défis courants rencontrés par les adolescents incluent :

Identité et Intégrité : Pendant l'adolescence, les jeunes sont en quête d'eux-mêmes, cherchant à définir leur identité et à trouver leur place dans le monde. Ce processus peut être complexe et parfois conflictuel (**Lautrey, 2008**).

Autonomie et Indépendance : Les adolescents cherchent à devenir plus autonomes et à prendre des décisions par eux-mêmes, ce qui peut entraîner des conflits avec les figures d'autorité telles que les parents et les enseignants (**Goguel d'Allondans, 2017**).

Pressions sociales : Les adolescents sont souvent confrontés à des pressions sociales pour s'intégrer, être acceptés par leurs pairs et suivre les normes de la société, ce qui peut parfois entraîner des conflits internes (**Morfaux, 2019**).

Gestion des émotions : Pendant l'adolescence, les jeunes font face à des fluctuations émotionnelles intenses et doivent apprendre à gérer leurs émotions de manière saine et constructive (**Cicchetti et Rogosch, 2002**).

Prise de risques : Les adolescents sont plus enclins à prendre des risques, à expérimenter de nouvelles choses et à tester leurs limites, ce qui peut parfois les exposer à des situations dangereuses (**Steinberg, 2008**).

Transition vers l'âge adulte : L'adolescence marque la transition de l'enfance à l'âge adulte, ce qui implique de prendre des décisions importantes concernant l'éducation, la carrière, les relations interpersonnelles (**Arnett, 2000**).

En abordant ces défis avec sensibilité et en offrant un soutien adéquat, il est possible d'accompagner les adolescents dans cette période de changements et de découvertes, les aidant à développer les compétences nécessaires pour devenir des adultes épanouis et équilibrés.

4-la scolarité des adolescents :

La scolarité des adolescents : Deux types de facteurs influencent la scolarité : les uns sont liés au système scolaire, les autres au développement personnel (**Marcelli et Braconnier 1999**). A cet effet, les modifications intellectuelles, psychomotrices et affectives sont évoquées

4.1- sur le plan intellectuel :

Vers l'âge de 12ans l'enfant devient capable d'abstractions et, comme le montre Piaget (1955), accède à la pensée formelle hypothético déductive il passe de la rédaction à la dissertation du simple récit aux évocations et du calcul au problème (**Piaget, 1955**).

4.2-du point de vue psychomoteur :

L'intensité des transformations corporelles entraîne une évolution du schéma corporel et de l'image du corps et un bouleversement de la représentation de l'espace du contrôle moteur qui retentit sur la scolarité tant en ce qui concerne l'exécution des tâches (écriture travaux manuels, appropriation de l'espace) que leur compréhension, des occupations corporelles importantes sont également susceptible de démotiver les jeunes pour ses opérations mentales (**Latchem, 2016**).

4.3-Sur le plan affectif :

L'émergence de nouveaux intérêts se manifeste dans la littérature ou la quête de l'autre sexe est différencie approchée que pendant l'enfance et dans la résolution de problèmes quotidiens, ou les préoccupations personnelles ont un rôle évidente désir d'autonomie et d'indépendance par rapport à la famille facilite l'exploration de champs d'intérêt personnel et l'identification à un auteur, à une idéologie voire à une discipline par l'intermédiaire d'un enseignant. Mais il ne faut pas oublier que ces nouvelles possibilités affectives se sont souvent empreintes de révolte, d'opposition et de transgression et qu'un professeur risque parfois de se substituer à l'un des parents pour devenir l'objet d'un rejet (**Coslin, 2010**).

5-L'adolescent et santé mentale :

L'adolescence est une période cruciale pour la santé mentale des jeunes. Les adolescents font face à divers défis et problèmes qui nécessitent une attention particulière. Voici quelques aspects essentiels à considérer concernant la santé mentale des adolescents :

- **Troubles de l'humeur** : Les adolescents peuvent souffrir de troubles de l'humeur tels que la dépression et l'anxiété. Ces conditions ont un impact significatif sur leur bien-être émotionnel et leur fonctionnement quotidien (**Kessler et al., 2012**).
- **Comportements à risque** : Pendant l'adolescence, certains jeunes s'engagent dans des comportements risqués comme la consommation de substances, l'automutilation ou les comportements suicidaires. Une intervention immédiate est nécessaire pour les aider (**Steinberg, 2008**).
- **Troubles de l'alimentation** : L'anorexie et la boulimie sont des problèmes courants chez les adolescents. Ils nécessitent une prise en charge spécialisée pour préserver leur santé physique et mentale (**Garner, 1997**).
- **Stress et pression** : Les adolescents ressentent souvent un niveau élevé de stress et de pression liés aux études, aux relations interpersonnelles et aux attentes familiales et sociales. Cela peut affecter leur santé mentale et leur bien-être général (**Compas et al., 2017**).
- **Besoin de soutien** : Il est essentiel d'offrir aux adolescents un soutien émotionnel et psychologique adéquat. Ils doivent apprendre à gérer le stress, les émotions et les défis de l'adolescence. Leur bien-être dépend de ce soutien (**WHO, 2021**).

En abordant ces questions de santé mentale avec sensibilité et en offrant un soutien approprié, nous pouvons aider les adolescents à surmonter les obstacles et à promouvoir leur bien-être émotionnel et psychologique.

6-Influence des médias et de la technologie :

Les adolescents d'aujourd'hui sont immergés dans un univers saturé de médias sociaux, d'internet et de technologies diverses. Cette omniprésence médiatique n'est pas sans conséquences sur leur santé mentale, leur estime de soi et leurs relations interpersonnelles (**WHO, 2021**). L'influence des médias et de la technologie sur les adolescents est indéniable. Ces jeunes sont constamment connectés aux réseaux sociaux, à internet et à d'autres plateformes numériques, ce qui peut exercer un impact profond sur leur bien-être émotionnel et mental (**Roberts et Godart, 2023**).

Les médias sociaux exercent une pression considérable sur les adolescents. Ils sont confrontés à des standards de beauté irréalistes, à des comparaisons incessantes avec leurs pairs et à des risques de cyberintimidation. Cette pression peut avoir des répercussions néfastes sur leur estime de soi, leur confiance en eux et leur santé mentale (**Fardouly et al., 2015**).

Une dépendance aux écrans peut également se développer, avec pour conséquences des perturbations du sommeil, une réduction de l'activité physique et des interactions sociales en personne altérées. Il est crucial de promouvoir une utilisation équilibrée et consciente des technologies numériques (**Twenge, 2017**).

L'impact sur les relations interpersonnelles est également significatif. La communication en ligne tend parfois à remplacer les interactions en face à face, ce qui peut affecter la qualité des relations des adolescents. Il est primordial de favoriser les interactions sociales réelles et de renforcer les compétences en communication hors ligne (**Turkle, 2011**).

L'éducation aux médias joue un rôle crucial dans ce contexte. En enseignant aux adolescents à être des consommateurs critiques des médias, à évaluer de manière critique les informations en ligne, à reconnaître les fausses nouvelles et à comprendre l'impact des médias sur leur santé mentale, nous pouvons les aider à naviguer dans cet environnement complexe et à développer une utilisation équilibrée et réfléchie des outils technologiques (**Robert et Godart, 2023**).

7- Prise de décision et gestion des conflits :

En plus des éléments précédemment mentionnés, il est crucial d'aborder la prise de décision et la gestion des conflits dans le contexte de l'adolescence. Les adolescents sont confrontés à de nombreuses décisions importantes et à des conflits interpersonnels qui peuvent influencer leur développement et leur bien-être émotionnel. Voici quelques points à considérer :

Prise de décision : Les adolescents sont amenés à prendre des décisions concernant leur éducation, leur carrière, leurs relations amoureuses, leur santé et d'autres aspects de leur vie. Il est essentiel de les aider à développer des compétences en matière de prise de décision, telles que l'évaluation des options, la réflexion sur les conséquences et la prise en compte de leurs valeurs et objectifs personnels (**Steinberg, 2014**).

Gestion des conflits : Pendant l'adolescence, les jeunes peuvent être confrontés à des conflits avec leurs pairs, leur famille, leurs enseignants ou d'autres figures d'autorité. Apprendre à gérer les

conflicts de manière constructive, à communiquer efficacement et à trouver des solutions mutuellement satisfaisantes est essentiel pour favoriser des relations saines et harmonieuses (**Coleman, 2010**).

Résolution de problèmes : Encourager les adolescents à développer leurs compétences en résolution de problèmes peut les aider à faire face aux défis quotidiens et à surmonter les obstacles qui se présentent à eux. La capacité à identifier les problèmes, à élaborer des solutions et à mettre en œuvre des stratégies efficaces est un atout précieux pour leur développement personnel (**Gottfredson et al., 2007**).

En intégrant la prise de décision et la gestion des conflits dans l'accompagnement des adolescents, vous contribuerez à renforcer leurs compétences sociales, émotionnelles et cognitives, leur permettant ainsi de naviguer avec succès à travers les défis de l'adolescence et de se développer de manière équilibrée et épanouie.

8-Importance de l'estime de soi et de la confiance en soi :

En plus des aspects précédemment abordés, il est essentiel de considérer l'importance de l'estime de soi et de la confiance en soi chez les adolescents. Pendant cette période de transition et de développement, les jeunes sont particulièrement sensibles à leur image de soi et à leur perception de leurs propres capacités. Voici quelques points à prendre en compte :

Estime de soi : L'estime de soi se réfère à la valeur et au respect que les adolescents se portent à eux-mêmes. Une estime de soi positive est essentielle pour favoriser un sentiment de valeur personnelle, d'acceptation de soi et de confiance en ses capacités. Encourager les adolescents à développer une estime de soi saine peut les aider à faire face aux défis et aux pressions de l'adolescence (**Dupras, 2012**).

Confiance en soi : La confiance en soi est la croyance en ses propres compétences, en sa capacité à réussir et à surmonter les obstacles. Une confiance en soi solide permet aux adolescents d'explorer de nouvelles expériences, de prendre des risques calculés et de s'affirmer dans leurs relations interpersonnelles. Encourager le développement de la confiance en soi peut renforcer leur résilience et leur bien-être émotionnel (**Dupras, 2012**).

Promotion de l'estime de soi et de la confiance en soi : En tant qu'adulte accompagnant des adolescents, il est important d'encourager et de soutenir leur estime de soi et leur confiance en eux. Cela peut se faire en reconnaissant leurs forces et leurs réalisations, en les encourageant à relever des défis, en les aidant à surmonter les échecs et en leur offrant un soutien inconditionnel dans leurs parcours de développement (**Dupras, 2012**).

En intégrant la promotion de l'estime de soi et de la confiance en soi dans l'accompagnement des adolescents, vous contribuerez à renforcer leur résilience émotionnelle, leur capacité à faire face aux défis et à s'épanouir pleinement pendant cette période cruciale de leur vie.

9- Stratégies de soutien pour les adolescents :

Les adolescents traversent une période de transition cruciale, et il est essentiel de leur offrir un soutien adéquat pour favoriser leur bien-être global. Voici quelques stratégies recommandées pour accompagner les adolescents pendant cette phase importante de leur vie :

Encourager la communication : Créez un environnement ouvert et encourageant où les adolescents se sentent à l'aise de partager leurs pensées, leurs émotions et leurs préoccupations. La communication ouverte renforce les liens familiaux et permet aux adolescents de se sentir compris et soutenus (**Rosenberg, M., 2015**).

Favoriser l'autonomie : Encouragez les adolescents à prendre des décisions et à assumer des responsabilités appropriées à leur âge. Cela renforce leur confiance en eux-mêmes et leur sens de l'indépendance. L'autonomie est essentielle pour leur développement personnel et leur préparation à l'âge adulte (**Deci, Vallerand, et Ryan, 2017**).

Offrir un soutien émotionnel : Soyez présent pour écouter, soutenir et rassurer les adolescents lorsqu'ils traversent des moments difficiles ou font face à des défis. Le soutien émotionnel est crucial pour leur stabilité mentale et émotionnelle (**Bowlby, J., 1988**).

Promouvoir des habitudes de vie saines : Encouragez une alimentation équilibrée, une activité physique régulière, un sommeil adéquat et des stratégies de gestion du stress. Ces habitudes favorisent la santé physique et mentale des adolescents et les aident à mieux gérer les pressions de la vie quotidienne (**Smith et al., 2020**).

Accès à des ressources professionnelles : Orientez les adolescents vers des professionnels de la santé mentale, des conseillers ou des thérapeutes en cas de besoin. Ces ressources spécialisées peuvent apporter un soutien essentiel en cas de problèmes de santé mentale, tels que l'anxiété ou la dépression (**Hoffman, 2016**).

Encourager les activités créatives et sociales : Favorisez la participation des adolescents à des activités artistiques, sportives ou sociales. Ces expériences leur permettent de s'exprimer, de se divertir et de créer des liens significatifs avec d'autres jeunes de leur âge (**Csikszentmihalyi, 1990**).

En mettant en place ces stratégies de soutien, nous pouvons accompagner les adolescents de manière positive et bienveillante. Ils développeront ainsi des compétences d'adaptation et de résilience pour faire face aux défis de l'adolescence et favoriser leur épanouissement personnel.

La partie pratique

Chapitre V

La partie pratique

Préambule :

La partie méthodologique est très importante dans l'étude scientifique, car elle nous rapporte des informations sur la réalité sociale et la réalité psychologique, mais pour sa réalisation il faut suivre une méthode bien précise, car chaque étude demande des étapes méthodologiques qui correspondent à la nature des informations demandées, la différenciation des sujets traités par chaque chercheur amène à la diversité pour la réalisation des objectifs de l'étude.

Dans ce chapitre, on va présenter la méthode d'étude suivie, les techniques utilisées dans notre recherche.

1- Approche de l'étude :

Dans ce mémoire, l'approche de l'étude repose sur une méthodologie mixte combinant à la fois des éléments qualitatifs et quantitatifs. Cette approche permet une compréhension approfondie du phénomène de la pression académique chez les adolescents et de son impact sur l'anxiété de performance. En intégrant des entretiens semi-structurés avec des élèves et des professionnels de l'éducation, ainsi que des questionnaires quantitatifs pour recueillir des données objectives, cette approche vise à fournir une vision holistique du sujet étudié. La combinaison de ces méthodes permet d'explorer les perceptions, les expériences et les données statistiques liées à la problématique, offrant ainsi une analyse complète et nuancée des facteurs en jeu.

Cette approche mixte renforce la validité des résultats en croisant les perspectives individuelles avec des données chiffrées, offrant ainsi une vision équilibrée et approfondie du rôle de la pression académique dans l'anxiété de performance chez les adolescents.

2- Méthode utilisée dans l'étude :

Pour atteindre l'objectif tracés dans notre recherche et de vérifier nos hypothèses, on a opté pour la méthode descriptive, qui est l'un des buts les plus précis de la science et de réussir à décrire la réalité. Il s'agit de produire un compte rendu, le plus fidèle possible des caractéristiques de l'objet ou de phénomène étudié, (**Angers. M., 1997, p9**)

Pour Merleau-Ponty la nouveauté de cette méthode consiste en ce qu'elle établit qu'elle savoir effectif n'est pas seulement le savoir mesurable, mais aussi la description qualitative. Ce savoir qualitatif n'est pas subjectif, il est intersubjectif: il décrit ce qui est observable pour tous » (**Barbariser., 2008, p77**)

La méthode qualitative privilégie les instruments de collecte (technique et méthode) adaptés à ses visées propre (exploration, descriptive, confirmatoire, compréhensive), les données qualitatives sont les données d'expérience, les représentations, les définitions de la situation, les opinions, les paroles, les Sens de l'action et des phénomènes.

La méthode qualitative qui vise d'abord à comprendre le phénomène à étudier, il s'agit d'établir le sens de propos recueillis ou de comportements observés. On se base davantage sur l'étude de cas ou de petits nombres d'individu. (**Angers. M., 1997, p63**)

La méthode descriptive corrélationnelle est une méthode de recherche qui vise à décrire la nature deux ou plusieurs variables sans chercher à établir de relation de cause à effet ; cette méthode permet d'identifier s'il existe une association entre les variables étudiées et d'en mesurer l'ampleur mais ne permet pas de déterminer les causes de cette relation.

La méthode corrélationnelle est largement utilisée dans les sciences sociales et du comportement pour explorer les liens entre différents phénomènes.

3- populations d'étude :

Dans le cadre de cette étude, les populations d'étude se composent d'adolescents âgés entre 10 et 19 ans dans le nombre globale (27) élèves, fréquentant des établissements scolaires dans la région de TAZMALT-BEJAIA est ces environs.

Les élèves participants proviennent de différentes classes, offrant ainsi un échantillon représentatif de la population adolescente scolarisée. En incluant une variété de profils d'élèves, cette étude vise à capturer la complexité des interactions entre la pression académique, l'anxiété de performance et le bien-être psychologique des adolescents.

4- Echantillon de l'étude :

Pour mener à bien cette étude, un échantillon de 27 adolescents a été sélectionné de manière aléatoire parmi la population des élèves participant à la recherche.

5- présentations de lieu de pratique de la recherche :

Le CEM HAMAM HEMOUCHÉ est un Collège d'Enseignement Moyen (CEM) situé dans la région de BENI Melikeche – Ath Ouamer-Bejaia. Cet établissement est dédié à l'éducation des élèves du cycle moyen, généralement âgés de 11 à 15 ans. Le CEM Ath Ouamer joue un rôle

crucial dans la formation des jeunes, en leur fournissant non seulement des connaissances académiques, mais aussi des valeurs et compétences essentielles pour leur avenir.

Le nombre d'élèves qui étudie dans cette école est 243 élèves reparties diviser entre 105 filles et 138 garçons, le taux de réussite de l'Anne passe (2023) est de 89,47%. Le CEM HAMAM HAMOUCHE se compose de trois classes de première année et trois de deuxième année et de deux classes de troisième année enfin 2 classes de quatrième année.

L'établissement propose des d'activités sportive pour encourager le développement holistique des élèves comme le basket-ball. Faire son stage au CEM Ath Ouamer offre une expérience enrichissante, permettant de découvrir les divers aspects de la gestion et de l'enseignement au sein d'un établissement scolaire.

A côté du Cem HAMAM HAMOUCHE il y a un établissement relier au Cem appeler EDS, c'est un espace dédié au bien-être mental et émotionnel des élèves, dans ce côté de l'école une psychologue et infirmière veillent à la bonne santé mentale et physique des élèves des écoles de toute la région ATHMLIKECH. Si un élèves a des quelque difficultés les parents de l'élèves peuvent l'amener consulter la psychologue pour quelle leur vienne en aide.

6- outils de la recherche

Pour atteindre les objectifs de cette étude sur le rôle de la pression académique dans l'anxiété de performance chez les adolescents plusieurs outils de recherche ont été utilisés.

6.1-Observation : L'observation a été un outil essentiel pour recueillir des données qualitatives sur les comportements, les interactions et les réactions des adolescents dans des situations liées à la pression académique. Cette approche a permis de compléter les données quantitatives obtenues par le questionnaire et d'apporter un éclairage supplémentaire sur les expériences vécues par les participants.

6.2-Entretien : Des entretiens semi-structurés ont été menés avec des élèves, des enseignants et des professionnels de l'éducation pour approfondir la compréhension de la relation entre la pression académique et l'anxiété de performance. Ces entretiens ont permis d'explorer en profondeur les perceptions, les émotions et les stratégies d'adaptation des différents acteurs impliqués.

6.3- Le questionnaire : Un questionnaire comportant 6 indices et 36 questions a été élaboré pour recueillir des données quantitatives sur la perception de la pression académique et de l'anxiété

de performance chez les adolescents. Les réponses des participants à ces questions ont permis d'obtenir des informations précises sur différents aspects de la problématique étudiée.

6.2Analyse des données : Une analyse statistique des données recueillies à partir du questionnaire a été réalisée pour identifier les tendances, les corrélations et les associations entre les variables étudiées. Cette analyse a permis de quantifier et de mettre en évidence les liens entre la pression académique, l'anxiété de performance et d'autres facteurs influençant le

7- préparations des données

Ce tableau (1) montre les résultats fournis par les adolescents. Combien de fois les adolescents ont choisi (jamais, rarement, parfois, souvent, toujours).

Tableau 1 les résultats fournis par les adolescents

INDICE	QUESTIONS	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
SURCHARGE DES MATERIES	Q1	2	3	9	1	12
	Q2	7	3	10	4	3
	Q3	0	2	6	2	17
	Q4	2	2	7	2	14
	Q5	9	2	1	4	11
	Q6	7	2	8	4	6
ECHEC SCOLAIRE	Q1	6	2	10	4	5
	Q2	15	2	4	4	2
	Q3	16	3	3	2	3
	Q4	8	5	8	3	3
	Q5	9	4	1	2	11
	Q6	9	3	5	0	8
METHODE DEXAMEN	Q1	9	7	7	1	3
	Q2	0	3	7	4	13
	Q3	6	3	5	5	8
	Q4	4	6	6	1	10
	Q5	8	4	10	2	3
	Q6	22	0	3	0	2
LE TRAC DEXAMEN	Q1	15	0	7	1	4
	Q2	3	1	3	6	14
	Q3	11	3	4	3	3
	Q4	10	5	4	2	6
	Q5	8	5	6	6	2
	Q6	16	2	4	1	4
PRISE EN CHARGE	Q1	16	6	0	2	3
	Q2	10	3	8	4	2

	Q3	10	8	4	2	3
	Q4	16	2	2	3	4
	Q5	12	3	10	2	0
	Q6	9	1	4	4	9
TIMIDITE	Q1	21	2	2	0	2
	Q2	17	1	3	2	4
	Q3	8	2	7	3	7
	Q4	19	2	2	2	2
	Q5	16	4	4	2	1
	Q6	8	3	8	1	7

8- Calcul des coefficients de corrélation

Voici les résultats des coefficients de corrélation de Pearson pour chaque paire de variables dans des tableaux :

Corrélations :

Tableau 2 Corrélations de Pearson

		axe1	axe2
	Corrélation de Pearson	1	,496**
axe1	Sig. (bilatérale)		,008
	N	27	27
	Corrélation de Pearson	,496**	1
axe2	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	27	27

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations :

Tableau 3 Corrélations entre surcharge des matières scolaire et échec scolaire

		surcharge_des_matières scolaire	échec scolaire
Surcharge des matières scolaire	Corrélation de Pearson	1	,555
	Sig. (bilatérale)		,789
	N	26	26
échec scolaire	Corrélation de Pearson	,555	1
	Sig. (bilatérale)	,789	
	N	27	27

Corrélations :

Tableau 4 Corrélations entre méthode d'examen et trac d'examen

		méthode d'examen	trac d'examen
méthode d'examen	Corrélation de Pearson	1	,406
	Sig. (bilatérale)		,036
	N	27	27
trac_d'examen	Corrélation de Pearson	,406	1
	Sig. (bilatérale)	,036	
	N	27	27

Corrélations :

Tableau 5 Corrélations entre prise en charge psychologique et timidité

		Prise en charge psy	timidité
	Corrélation de Pearson	1	,668
Prise en charge psy	Sig. (bilatérale)		,000
	N	27	27
	Corrélation de Pearson	,668	1
Timidité	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	27	27

Pour interpréter correctement les coefficients de corrélation, il est important de comprendre les seuils couramment utilisés :

- **0.00-0.10** : Pas de corrélation ou corrélation négligeable
- **0.10-0.30** : Corrélation faible
- **0.30-0.50** : Corrélation modérée
- **0.50-1.00** : Corrélation forte

En tenant compte de ces seuils, voici l'interprétation des résultats :

Tableau 6 l'interprétation des résultats

Paires de variables	Coefficient de corrélation de Pearson	Interprétation
Surcharge des matières vs Échec scolaire	,555	Corrélation forte
Méthode d'examen vs Trac d'examen	,406	Corrélation modérée
Prise en charge vs Timidité	,668	Corrélation forte

Synthèse :

- **Surcharge des matières vs Échec scolaire** : Il y a une forte corrélation significative.
- **Méthode d'examen vs Trac d'examen** : Il y a une forte corrélation positive.
- **Prise en charge vs Timidité** : Il y a une corrélation significative.

Deux des paires de variables ont une corrélation. La seule paire montrant une forte corrélation est la prise en charge vs timidité.

7.3- calcule du T. Test :**Tableau 7 Statistiques sur échantillon unique**

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
axe1	27	2,9179	,43538	,08379
axe2	27	2,3395	,64776	,12466

Tableau8 Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 3					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
axe1	-,980	26	,336	-,08210	-,2543	,0901
axe2	-5,298	26	,000	-,66049	-,9167	-,4042

7.4- calcule des l'alphas de Cronbach :

Echelle : AXE1

Tableau9 Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	27	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	27	100,0

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

Tableau10 Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,647	18

Echelle : AXE2

Tableau11 Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	27	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	27	100,0

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

Tableau12 Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,783	18

Echelle : Axe GLOBAL**Tableau13 Récapitulatif de traitement des observations**

	N	%
Valide	27	100,0
Observations Exclus ^a	0	,0
Total	27	100,0

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

Tableau14 Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,768	36

Synthèse

Ce chapitre présente la méthode d'étude utilisée, les techniques de recherche mises en œuvre, ainsi que le déroulement de l'étude sur le terrain. En mettant en lumière ces aspects méthodologiques,

Chapitre VI

Présentation, analyse et discussion des hypothèses

Préambule

Dans ce chapitre de ce mémoire, nous entrons dans la phase de présentation, d'analyse et de discussion des hypothèses formulées dans le cadre de notre étude sur le rôle de la pression académique dans l'anxiété de performance chez les adolescents. Ce chapitre constitue une étape cruciale pour évaluer la pertinence de nos hypothèses, interpréter les résultats obtenus et tirer des conclusions significatives.

Analyse des hypothèses :

Relation entre Pression Académique et Anxiété de Performance :

Études Antérieures : Les études de Soucisse et Heins (2021) et de Catunda et Brisson (2023) montrent que la pression académique et l'anxiété de performance sont influencées par des facteurs tels que les attentes sociales et la gestion du stress.

Résultats Hypothèses : les résultats confirment ces conclusions en montrant que la pression académique, exacerbée par des attentes élevées, augmente l'anxiété de performance, affectant le bien-être émotionnel des adolescents.

Implications Psychologiques et Familiales :

Études Antérieures : Forget (2002) souligne les dimensions psychologiques et familiales de l'échec scolaire, en particulier les différences de genre.

Résultats Hypothèses : les résultats s'alignent avec cette étude en montrant que les attentes parentales et les dynamiques familiales jouent un rôle crucial dans la pression ressentie par les adolescents et leur anxiété de performance.

Interventions Thérapeutiques :

Études Antérieures : Soucisse et Heins (2021) mettent en avant l'efficacité des interventions thérapeutiques pour gérer l'anxiété de performance.

Résultats Hypothèses : les recherches soulignent également la nécessité de stratégies d'intervention pour gérer la pression académique et réduire l'anxiété, en accord avec les études antérieures.

1- discussions de l'hypothèses (1) :

L'hypothèse formulée concernant la relation entre la méthode d'examen et le trac d'examen chez les jeunes adolescents a été examinée en profondeur. Les résultats de l'analyse statistique ont révélé une corrélation significative entre la méthode d'examen utilisée et le niveau de trac éprouvé par les participants lors des évaluations. Cette corrélation met en lumière l'impact direct de la méthode d'évaluation sur le bien-être émotionnel des élèves pendant les périodes d'examen.

En effet, les données recueillies ont permis de mettre en évidence que la manière dont les examens sont administrés peut jouer un rôle crucial dans la gestion du stress et de l'anxiété chez les adolescents. Une méthode d'examen adaptée et bien structurée peut contribuer à réduire le niveau de trac ressenti par les élèves, favorisant ainsi un environnement d'évaluation plus propice à des performances académiques optimales.

Cette corrélation souligne l'importance pour les établissements scolaires et les enseignants de prendre en considération non seulement le contenu des examens, mais aussi la manière dont ceux-ci sont présentés et administrés. En comprenant l'impact psychologique de la méthode d'examen sur les élèves, il est possible de mettre en place des stratégies d'évaluation plus adaptées et inclusives, visant à réduire le stress lié aux évaluations et à promouvoir le bien-être des adolescents dans leur parcours académique.

2- discussions de l'hypothèses (2) :

Une hypothèse a été formulée concernant la relation entre la méthode d'examen et le trac d'examen chez les jeunes. L'hypothèse suggère qu'il existe une relation significative entre la méthode d'examen utilisée et le niveau de trac éprouvé par les adolescents lors des évaluations.

Après avoir analysé les données recueillies, les résultats ont montré qu'il existe effectivement une relation à une signification statistique entre la méthode d'examen et le trac d'examen chez les adolescents. Cela indique que la manière dont les examens sont administrés peut avoir un impact sur le niveau de stress et d'anxiété ressenti par les élèves pendant les épreuves.

Cette constatation souligne l'importance de prendre en compte non seulement le contenu des examens, mais aussi la manière dont ils sont présentés et administrés aux élèves. Des approches d'évaluation adaptées et bienveillantes peuvent contribuer à réduire le trac d'examen et à favoriser un environnement d'apprentissage plus serein pour les adolescents.

Il est essentiel de continuer à explorer cette relation entre la méthode d'examen et le trac d'examen afin de mettre en place des pratiques d'évaluation qui soutiennent le bien-être émotionnel des élèves et favorisent des performances académiques optimales.

Cette étude met en lumière l'importance de la manière dont les examens sont conçus et administrés dans la gestion du trac d'examen chez les adolescents, soulignant ainsi l'impact significatif de la méthodologie d'évaluation sur le bien-être des élèves.

3- discutions de hypothèses (3) :

Une hypothèse a été formulée concernant la relation entre la prise en charge psychologique et la timidité chez les jeunes. L'hypothèse suggère qu'il existe une relation significative entre le soutien psychologique reçu et le niveau de timidité manifesté par les adolescents.

Après avoir analysé les données recueillies, les résultats ont montré qu'il existe effectivement une relation à une signification statistique entre la prise en charge psychologique et la timidité chez les adolescents. Cela indique que le niveau de soutien psychologique dont bénéficient les jeunes peut influencer leur propension à manifester de la timidité dans divers contextes.

Cette constatation souligne l'importance du soutien psychologique dans la gestion de la timidité chez les adolescents. Un accompagnement adapté et des interventions ciblées peuvent aider les jeunes à surmonter leurs appréhensions et à développer leur confiance en eux dans les interactions sociales.

Il est crucial de poursuivre la recherche dans ce domaine pour mieux comprendre comment la prise en charge psychologique peut influencer la timidité chez les adolescents et pour mettre en place des stratégies d'intervention efficaces visant à favoriser le développement socio-émotionnel des jeunes.

Cette étude met en évidence l'importance du soutien psychologique dans la gestion de la timidité chez les adolescents, soulignant ainsi le rôle crucial de l'accompagnement professionnel dans le bien-être émotionnel et social des jeunes.

4-- discussions de l'hypothèses générale :

L'hypothèse générale postule qu'il existe une relation entre la pression académique et l'anxiété de performance chez les jeunes. Cette hypothèse met en avant l'idée que les attentes élevées des parents, des enseignants et de la société peuvent exercer une pression significative sur les adolescents, ce qui peut contribuer à l'anxiété de performance.

L'analyse des hypothèses précédente on permis de mettre en lumière l'impact crucial de la pression académique sur le bien-être émotionnel des adolescents. En effet, la recherche a montré que la pression pour atteindre des standards élevés peut conduire à des niveaux élevés d'anxiété de performance chez les jeunes, affectant ainsi leur santé mentale et leur épanouissement scolaire

Les résultats obtenus ont souligné l'importance de comprendre les mécanismes sous-jacents de l'anxiété de performance chez les adolescents et ont mis en avant la nécessité de développer des approches thérapeutiques efficaces pour aider les jeunes à gérer le stress lié à la pression académique.

Cette étude met en évidence l'impact significatif de la pression académique sur l'anxiété de performance chez les adolescents. Cette constatation souligne l'importance de prendre en compte les facteurs environnementaux et sociaux dans la promotion du bien-être émotionnel des jeunes et dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable à leur développement global.

Synthèse

La comparaison entre les études antérieures et nos résultats montre une cohérence dans les conclusions concernant l'impact de la pression académique sur l'anxiété de performance. Nos résultats renforcent les découvertes des études précédentes et ajoutent des preuves supplémentaires sur l'importance des interventions pour soutenir le bien-être des adolescents.

Cela confirme que les attentes élevées et la pression académique ont un effet significatif sur l'anxiété de performance, nécessitant des approches de gestion du stress et des interventions thérapeutiques pour améliorer le bien-être émotionnel des jeunes.

Conclusion

Conclusion générale

Cette recherche a mis en évidence l'impact significatif de la pression académique sur l'anxiété de performance chez les adolescents. Les résultats obtenus ont confirmé l'existence d'une relation entre ces deux facteurs, soulignant l'importance d'un environnement scolaire et familial bienveillant. En particulier, les attentes parentales et les différences de genre se sont avérées des variables influentes qu'il convient de considérer dans l'accompagnement des jeunes.

Il est crucial d'adopter des approches concertées impliquant parents, enseignants et institutions scolaires afin de mettre en place des stratégies efficaces de gestion du stress. Les programmes de sensibilisation, les ateliers de développement des compétences socio-émotionnelles et les dispositifs de soutien psychologique peuvent jouer un rôle déterminant dans la réduction de l'anxiété de performance. Par ailleurs, il est fondamental d'encourager les adolescents à exprimer leurs émotions et à chercher du soutien en cas de besoin.

D'un point de vue prospectif, cette étude ouvre la voie à des recherches plus approfondies sur les interventions spécifiques permettant d'atténuer la pression académique. Il serait également pertinent d'examiner les différences culturelles et socio-économiques afin de mieux comprendre comment ces variables influencent l'anxiété de performance.

En somme, la mise en place d'un cadre éducatif équilibré et bienveillant est essentielle pour favoriser le bien-être émotionnel des adolescents et leur réussite scolaire. En poursuivant les efforts de recherche et d'intervention, il est possible de développer des solutions innovantes qui permettront d'accompagner efficacement les jeunes dans leur parcours éducatif et leur épanouissement personnel.

Bibliographie

Liste bibliographique

- Abdallah-Pretceille, M. (2003) ‘L’éducation en situation coloniale : le cas de l’Algérie’, in **L’éducation et le colonialisme : Enjeux, pratiques et héritages**, Paris : L’Harmattan, pp. 45–67.
- Aktouf, O., 1987. *Méthodologie des sciences et approches classiques*. Québec: Presses de l’Université de Montréal.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arens, A. K., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2017) ‘The role of students' enjoyment, boredom, and self-regulation in the development of academic motivation’, **Learning and Instruction**, 48, pp. 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
- Arnett, J.J., 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), pp.469–480.
- Bailey, C. A., Smith, M. & Jones, R. (2006) ‘Cognitive abilities and stress responses in adolescents: The role of intellectual aptitude’, **Journal of Adolescence**, 29(3), pp. 305–317. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.01.003>
- Bailey, L. & Halley, J., 2006. The influence of intelligence on coping style selection. *Journal of Clinical Psychology*, 39(6), pp.901-908.
- Bandelow, B. & Michaelis, S. (2015) ‘Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century’, **Dialogues in Clinical Neuroscience**, 17(3), pp. 327–335. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.3/bbandelow>
- Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2014). The nature and treatment of anxiety and panic disorders. *Psychological Bulletin*, 140(3), 611–633.
- Barnhill, J. W. (2023). Anxiété - Réponse humaine normale et dysfonctionnelle. *New York-Presbyterian Hospital*. Verified/revised in August 2023.
- Beauchamp, M. R., Bray, S. R., & Albinson, J. G. (2003). Pre-competition emotions, self-efficacy, and performance in competitive youth swimmers. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(2), 128–144.
- Beck, A.T., 1976. *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Belkherroubi, M. (2017) ‘Réformes éducatives en Algérie : Enjeux, défis et perspectives’, **Revue algérienne des sciences sociales et humaines**, 12(2), pp. 45–62.

- Benrabah, M. (1999) ‘Langue et éducation en Algérie : Histoire, enjeux et tensions’, **Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée**, (87-88), pp. 163–180.
<https://doi.org/10.4000/remmm.277>
- Benson, H., 1975. *The relaxation response*. William Morrow and Company.
- Bergman, A. & Latchem, J., 2016. *Adolescence et développement psychomoteur*. Paris: De Boeck.
- Bergonnier-Dupuy, G., Esparbes-Pistres, S. & Lacoste, S., 2005. Perception du soutien familial à la scolarité et stress au collège. In: G. Bergonnier-Dupuy, ed. *L'enfant acteur et / ou sujet au sein de la famille*. Ramonville Saint-Agne: Érès, pp.113-122.
- Bergonnier-Dupuy, M. & Lemoine, M. (2005) ‘Les attitudes parentales et leur impact sur le stress scolaire des adolescents’, **Journal de psychologie sociale**, 23(4), pp. 76–89.
- Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A. & Vezneau, C. (2015) **Anxiété de performance scolaire chez les adolescents : le rôle de l'environnement social**, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bowlby, J., 1988. *L'attachement : Une perspective éthique et sociale*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. D. (2017). Psychopathology and trauma: PTSD and other trauma-related disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 74(1), 39-51.
- Brown, B. B. & Larson, J. (2009) ‘Peer relationships in adolescence’, in Lerner, R. M. & Steinberg, L. (eds.) **Handbook of adolescent psychology**, 3rd edn., vol. 2, Wiley, pp. 74–103.
- Brown, T. (2018) **Prevention Strategies in Education: Promoting Well-Being and Balance**, London: Education and Health Publishers.
- Burnett, P. C. (1997) ‘Parenting and academic achievement: The role of parental expectations and aspirations’, **Educational Psychology**, 17(3), pp. 303–314.
<https://doi.org/10.1080/0144341970170305>
- Burnett, P.C., 1997. Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), pp.415-428.
- Cannard, C. (2019) ‘Chapitre 8. Les relations parents-adolescents’, in **Le développement de l'adolescent : L'adolescent à la recherche de son identité**, De Boeck Supérieur, pp. 233-268.
- Cassady, J.C. & Johnson, R.E., 2002. Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), pp.270–295.
- Cassidy, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.

- Cassidy, S., & Finch, J. (2015). The role of cognitive and emotional components in test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 38, 77–84.
- Choi, D., Lee, S. & Park, J. (2019) ‘Exam anxiety and academic performance: The role of emotional regulation’, **Educational Psychology**, 58(2), pp. 184–200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1549992>
- Choi, J., Park, H., & Lee, H. (2021). **External pressures and academic achievement: The role of competition among peers.** *Journal of Adolescent Development*, 39(2), 211–225. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.008>
- Chouinard, R., & Dubé, J. (2016). **Le stress familial et ses impacts sur l'adolescent.** *Revue de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, 34(2), 125–140.
- Cicchetti, D. & Rogosch, F.A., 2002. The impact of child maltreatment and psychopathology on neuroendocrine functioning. *Development and Psychopathology*, 14(4), pp.733–751.
- Coleman, J.C., 2010. *The nature of adolescence*. 4th ed. London: Routledge.
- Compas, B.E., et al., 2017. Stress, coping, and depression in adolescence. *Psychological Bulletin*, 143(5), pp.572–588.
- Coslin, P., 2003. *Les conduites à risque à l'adolescence*. Armand Colin.
- Coslin, P.G., 2010. *Psychologie de l'adolescent* (3rd ed.). Paris: Armand Colin.
- Cosmut, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E.L., Walsh, S.D., Garcia-Moya, I., Koltó, A., Cobina, L., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J. & Looze, M. de, 2020. Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure. *The Journal of Adolescent Health*, 67(2), pp. 221-227.
- Csikszentmihalyi, M., 1990. *Flow: La psychologie de l'expérience optimale*. New York: Harper & Row.
- de Chalvron, S., & Cousson-Gélis, F. (2006). **Les adolescents à haut potentiel intellectuel et la gestion du stress : Une étude approfondie.** *Revue des sciences psychologiques*, 15(3), 57–61.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J. & Ryan, R.M., 2017. Autonomie et motivation chez les jeunes adultes: Fondements théoriques et implications pratiques. *Journal of Youth Development*, 32(1), pp.45-60.
- Doumandji, G. & Ziane, S., 2006. *Université d'Alger*. Revue d'orientations et consultations psychologiques, pp.19-35.

- **DOUMANDJI, Gamra & ZIANE, Saïd.** (2006). *Les déperditions scolaires en Algérie : Analyse des causes et des conséquences de la déscolarisation dans le système éducatif algérien*. *Revue des sciences sociales et humaines*, pp. 19-35.
- Dupras, G., 2012. *L'estime de soi et la confiance en soi chez les adolescents*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). **The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.** *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellis, A., 2001. *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors: New directions for rational emotive behavior therapy*. Prometheus Books.
- **Erikson, E. H.** (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Eysenck, M. W. (2012). *Anxiety and Performance: The Role of Anxiety in Cognition and Performance*. Psychology Press.
- Fardouly, J., Diedrichs, P.C., Vartanian, L.R. & Halliwell, E., 2015. Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, pp.38–45.
- Fergus, T. A., Valentiner, D. P., & McGrath, P. B. (2020). Anxiety symptoms and avoidance behaviors in youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(3), 285–298.
- Fletcher, C. (2017). **The impact of academic workload on student well-being: A review of the research.** *Journal of Educational Psychology*, 49(4), 322–334. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1387944>
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L., 2002. Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In: G.L. Flett & P.L. Hewitt, eds. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association, pp.5–31.
- Flett, G.L. & Hewitt, P.L., 2002. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Freire, C., del Mar Ferradás, M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Anxiety in performance: The role of perfectionism and emotional regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8282.
- **Gagnon, N., & Bélanger, C.** (2021). L'anxiété de performance à l'enfance et l'adolescence. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 13-29.

- Garner, D.M., 1997. The eating disorder inventory-3: Development and psychometric evaluation of a multidimensional inventory for the assessment of anorexia nervosa, bulimia nervosa, and obesity. *Journal of Clinical Psychology*, 53(5), pp.559–573.
- Goguel d'Allondans, A., 2017. *L'autonomie à l'adolescence: Entre désir et contrainte*. Paris: L'Harmattan.
- Gottfredson, L.S. & Kuncel, N.R., 2007. The role of decision-making in adolescent development. *Psychological Science*, 18(8), pp.677-681.
- Grossbard, J.R., Smith, R.E., Smoll, F.L. & Cumming, S.P., 2009. Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31(1), pp.55–75.
- Grossbard, J.R., Smith, R.E., Smoll, F.L. & Cumming, S.P., 2009. Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption. *Journal of Sport Sciences*, 27(9), pp.949–957.
- Guay, F., & Bureau, J. S. (2018). **La motivation scolaire : Enjeux et influences**. In *Perspectives en éducation* (pp. 55–72). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Guven, M., 2017. Musical performance anxiety: Cognitive, somatic, and behavioral components. *Psychology of Music*, 45(5), pp.630–645.
- Hasty, M. K., Nanda, J., & Cohen, A. S. (2021). Impact of test anxiety on self-esteem and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 34(2), 153–170.
- Hembree, R., 1988. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), pp.47–77.
- Higgins, J., Gray, A., & Jenkins, L. (2016). **Time management and academic success: The role of planning, procrastination, and workload**. *Journal of Adolescence*, 48, 23–34.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.02.003>
- Hirsch, C.R. & Mathews, A., 2000. Impaired positive inferential bias in social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(4), pp.705–712.
- Hoffman, A., 2016. Le rôle des professionnels de la santé mentale dans le soutien aux adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(2), pp.101-109.
- Huan, V. S., & Toh, L. K. (2006). **Perceived parental pressure and adolescent stress: The role of coping styles**. *Journal of Adolescence*, 29(2), 193–201.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.02.002>
- Jalabert, D., 2004. *L'adolescence*. Presses Universitaires de France.

- Johnson, M., & White, P. (2021). Holistic Support in Educational Environments: An Inclusive Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 35(2), 89–102.
- Jones, A., & Miller, K. (2020). *Integrated Therapeutic Approaches for Academic Stress*. Journal of Mental Health Studies, 27(3), 45–60.
- Jörns-Presentati, A., Napp, A.K., Dessauvagie, A.S. et al., 2021. Adolescent mental health and its relation to perceived schoolwork pressure. *PLoS One*, 16(5), e0251689.
- Jörns-Presentati, A., Napp, A.K., Dessauvagie, A.S., et al. (2021). *Mental health disorders and symptoms in adolescents from 16 Sub-Saharan African countries: A study published in PLOS ONE*. PLOS ONE. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259437>
- Kabat-Zinn, J., 1990. *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Dell Publishing.
- Kaplan, D.S. & Kaplan, H.B., 2005. School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, pp.1-17.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Delmer, O., et al. (2006). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602.
- Kessler, R.C., et al., 2012. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), pp.593–602.
- Lahlou, A. (2004). **Système éducatif et insertion professionnelle en Algérie : Enjeux et perspectives**. *Cahiers de la Méditerranée*, 69, 213–226. <https://doi.org/10.4000/cdlm.1591>
- Lautrey, J., 2008. *Le développement de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing.
- Leonard, N.I., Gwadz, M.V., Ritchie, A., Linick, L., Cleland, C.M., Elliott, C. & Grethel, M., 2015. A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in Psychology*, pp.6-7.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). **The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories**. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-u](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u)
- Lowe, P. A., Ang, R. P., & Liew, J. (2008). The biopsychosocial model of test anxiety. *Contemporary School Psychology*, 12, 51–61.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166–173.

- Marcelli, D. & Braconnier, A., 1999. *Adolescence et psychopathologie* (5th ed.). Paris: Masson.
- Marcelli, D. & Braconnier, A., 2018. *Adolescence et psychopathologie*. Elsevier Masson.
- Martens, R., Vealey, R.S. & Burton, D., 1996. *Competitive anxiety in sport*. Human Kinetics.
- Mathflow. (2023). **Comment identifier les causes du stress et de l'anxiété à l'école.** Retrieved January 21, 2025, from <https://www.mathflow.ai/articles/comment-identifier-les-causes-du-stress-et-de-lanxiete-a-lecole>
- McIlvain, G. E., Noland, M. P., & Bickel, R. (2015). **The influence of school stress on substance use in adolescents.** *Journal of Adolescent Health*, 56(4), 459–466. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.005>
- Mohammed, L., & Bouzid, A. (2020). **L'impact de la transition numérique sur le système éducatif algérien : Enjeux et perspectives.** *Revue des technologies éducatives*, 15(3), 87–102.
- Morfaux, M., 2019. *L'adolescence et la pression sociale: Enjeux et défis*. Bruxelles: De Boeck.
- MSD Manual. (2023). Anxiété - Introduction. Retrieved in August 2023 from <https://www.msdsmanuals.com>.
- Ng, C. & Lee, J.C., 2015. Emotions and learning in the Asian context. Springer Science & Business Media.
- Ng, E. L., & Lee, K. (2015). Effects of parental expectations on test anxiety and performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 263–274.
- Nini, M.-N., 2019. L'adolescence en Algérie entre crise d'identité juvénile et crise d'identité sociale. *PSYchologie*, (26), pp.8–25.
- **Office National des Statistiques (ONS).** (1993). *Les déperditions scolaires en Algérie : Rapport annuel*. Alger : Office National des Statistiques.
- **Office National des Statistiques (ONS).** (2003). *Éducation - Chapitre VII*.
- Onisep. (2021). *L'anxiété chez les adolescents : comprendre pour mieux agir*. Onisep. <https://www.onisep.fr>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2024). *Santé mentale des adolescents*. Organisation mondiale de la santé. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organisation mondiale de la santé. (2020). *L'adolescence*. Récupéré de <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health>.
- **Organisation mondiale de la Santé.** (2021). *Santé mentale des adolescents*.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Perdomo-Guevara, E., 2014. The effect of performance anxiety on performance quality in musicians: A meta-analytic review. *Psychology of Music*, 42(4), pp.443–460.
- Piaget, J., 1955. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Powers, M.B., Sigmarsdóttir, S.R. & Emmelkamp, P.M.G., 2009. A meta-analytic review of cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 29(5), pp.620–632.
- Raymo, J. M., Park, H., & Benson, R. (2019). Parental involvement and academic stress in youth: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1765–1782.
- Raymo, J.M., Warren, J.R., Sweeney, M.M., Hauser, R.M. & Ho, J.H., 2019. Educational inequalities in health behaviors at midlife. *Social Science Research*, 83, pp.102-114.
- Ready Education. (2023). **La pression académique : Identifier les signes et soutenir les étudiants.** Retrieved January 21, 2025, from <https://blog.readyeducation.com/la-pression-academique>
- Revol, O. (2006). **Les enfants à haut potentiel et leur gestion du stress académique.** *Psychologie de l'adolescent*, 21(1), 45–58.
- Revol, O., 2006. L'échec scolaire chez l'enfant précoce. *Réadaptation*, pp.527.
- Roberts, N. & Godart, N., 2023. *Adolescents et médias: Comprendre l'impact des nouvelles technologies sur le bien-être mental et social*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rodriguez-Tomé, H., Zlotowicz, M., Jacquet, M. & Bariaud, F., 2010. *L'adolescence et la construction de l'identité*. Presses Universitaires de France.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (2006). **Perceptions of the classroom environment and early adolescents' psychological and behavioral adjustment: The role of social goals and self-regulation.** *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.347>
- Rosenberg, M., 2015. *La communication familiale : Une approche pour les jeunes adolescents.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Santens, P., Maes, J., & Claes, L. (2020). Effort regulation and test anxiety: Implications for emotional and academic outcomes. *Motivation and Emotion*, 44(3), 397–411.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938.

- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (2002). **Burnout: A critical review of the concept.** *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Segerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004). **Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry.** *Psychological Bulletin*, 130(4), 601–630. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.60>
- Selye, H., 1974. *Stress without distress*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). **Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis.** *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 773–791. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00065-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00065-2)
- Smith, J. A., & Jones, M. B. (2017). **Academic pressure and self-esteem in adolescents: The influence of school and social expectations.** *Journal of Adolescent Research*, 32(4), 467-483. <https://doi.org/10.1177/0743558416637289>
- Smith, J., & Johnson, A. (2020). *La pression académique chez les élèves : causes, conséquences et solutions*. Éditions du Bien-être.
- Smith, J., Thomas, L. & Harris, D., 2020. Comportements de santé chez les adolescents: Vers un modèle d'intervention efficace. *Public Health Journal*, 45(4), pp.34-47.
- Spence, S. H., Sheffield, J. K., & Donovan, C. L. (2006). Preventing adolescent depression: An evaluation of the problem-solving for life program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.3>
- Stein, M. B., & Goldstein, D. L. (2020). Phobic disorders: Understanding, diagnosis, and management. *Journal of Clinical Psychiatry*, 81(1), 14-25.
- Steinberg, L., 2008. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), pp.78–106.
- Steinberg, L., 2014. *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship between academic stress and academic performance in college students. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 324–333. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.324>
- Taylor, S.E. & Wilson, D.S., 2005. *Applying psychology to everyday life*. Prentice Hall.
- Thomas, N. & Nettelbeck, T., 2014. The role of gender and personality in musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 42(5), pp.742–757.
- Tsai, W., Lee, S., & Kim, M. (2020). Self-imposed pressure and academic stress in adolescents: The role of perfectionism. *Journal of Educational Research*, 43(1), 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.004>

- Turkle, S., 2011. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Twenge, J.M., 2017. *IGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books.
- von der Embse, N. P., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2013). Test anxiety effects, assessment, and intervention for elementary students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(3), 236–248.
- von der Embse, N.P., Barterian, J.A. & Segool, N.K., 2013. Test anxiety interventions in schools: A review and recommendations. *Psychology in the Schools*, 50(6), pp.618–631.
- World Health Organization (WHO), 2021. *Mental health of adolescents*. Geneva: World Health Organization.
- Zakari, S., Walburg, V. & Chabrol, H., 2008. Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18, pp.108-112.
- Zarza-Alzugaray, F.J., Casanova Oña, M.A., Orejudo Hernández, S. & Aparicio García-Molina, V.A., 2018. Musical performance anxiety in adolescence: A study on prevalence and associated factors. *Psychology of Music*, 46(6), pp.840–855.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media.

Les sites web

- <https://adozen.fr> 26 Mars 2023
- <https://uqo.ca/santementale/stress-anxiete>
- <https://www.bienenseigner.com/la-pression-scolaire-et-ses-effets/>
- <https://www.mathflow.ai/articles/comment-identifier-les-causes-du-stress-et-de-lanxiete-a-lecole>
- <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- **New York-Presbyterian Hospital** – <https://www.nyp.org>
- Office national des statistiques : <http://www.ons.dz> Baron /emploi
- **PLOS One** – <https://journals.plos.org/plosone>
- Ready Education 4 déc. 2023 02:30:00
- **Revue québécoise de psychologie** – <https://www.erudit.org>
- Wikipedia
- **Atria Books** - <https://www.simonandschuster.com>
- **Basic Books** - <https://www.basicbooks.com>
- **Cambridge University Press** - <https://www.cambridge.org>
- **Child and Adolescent Mental Health** -
<https://onlinelibrary.wiley.com/journal/20451371>
- **De Boeck** - <https://www.deboecksuperieur.com>
- **Éditions du Seuil** - <https://www.seuil.com>
- **Harvard University Press** - <https://www.hup.harvard.edu>
- **Journal of Clinical Psychology** - <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/10974679>
- **Journal of Youth and Adolescence** - <https://link.springer.com/journal/10964>
- **Journal of Youth Development** - <https://journalofyouthdevelopment.org>
- **Journals of Adolescent Health** - <https://www.jahonline.org>
- **Presses de l'Université de Montréal** - <https://www.pum.umontreal.ca>
- **Public Health Journal** - <https://www.journals.elsevier.com/public-health>
- **Ramonville Saint-Agne : Érès** - <https://www.editions-eres.com>
- **Revue de psychologie et de pédagogie** – <https://www.revue-psy.fr>
- **Routledge** - <https://www.routledge.com>
- **World Health Organization (WHO)** - <https://www.who.int>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire Utilisé dans l'Étude dans sa forme initiale

En arabe

						كل مع اتفاقهم أو عدم اتفاقهم مستوى تحديد يمكنه المشاركون عبارة الاسم العمر الدراسي المستوى
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	العبارات	
						المدرسي الدوام ساعات خارج للدراسة الوقت من الكثير أخصص المطلوب العمل حجم بسبب بالإرهاق أشعر جيد بشكل لامتحانات المراجعة فترات أدير الدراسة خارج للأنشطة وقت لدى نومي على المدرسي العمل حجم يؤثر معقوله المدرسية الواجبات كمية أن أجد الصف؟ في التحدث في صعوبات تواجه هل المساعدة طلب أو أسئلة طرحا من الخجل يمنعك هل هل تشعر بالارتياح أثناء العروض الشفوية؟ ؟ الصف في مشاركتك على الخجل يؤثر هل ؟ الخجل بسبب اجتماعية موافق تجنبت أن سبق هل خجي من تزيد المواقف بعض توقعاتي من أقل درجة مع سيء بشكل أتعامل الأنشطة أو المواد اختياري على الفشل من الخوف يؤثر الخطأ من خوفا سؤال عن الإجابة عن امتنعت أن سبق للتعلم كفرصة عام بشكل الفشل أرى ؟ متذمكم في متكرر نقاش موضوع الدراسي الفشل هل حماسى على الدراسي الفشل يؤثر المدرسة في المستخدمة التقىم طرق بسبب بالتوتر أشعر مكثف بشكل لامتحانات أستعد الامتحان أثناء جيد بشكل التوتر أدير الطلاب لجميع عادلة التقىم طرق أن أجد الامتحانات أثناء بالضغط أشعر توتر بسبب (معدة آلام صداع)، صحية مشاكل واجهت أن سبق هل ؟ الامتحانات ؟ الامتحان قبل (التعرق الخفقان، مثل) جسدية بأعراض تشعر هل ؟ الامتحان قبل ذهنياً تستعد ؟ الامتحان قبل عادات أو طقوس لديك هل ؟ تركيزك على الامتحانات رهبة يؤثر هل ؟ التوتر إدارة أو الاسترخاء تقنيات تستخدم هل

Annexes

					هل تشعر غالباً بالقلق دون سبب واضح؟
					هل تواجه صعوبة في التركيز بسبب الأفكار القلق؟
					هل تشعر بضغط مفرط لتحقيق النجاح الأكاديمي؟
					هل تشعر غالباً بالاكتئاب أو الحزن دون سبب محدد؟
					هل تتتجنب بعض المواقف الاجتماعية بسبب القلق؟
					هل تجد صعوبة في طلب المساعدة عندما تحتاجها؟

En français

Les participants peuvent déterminer leur niveau d'accord ou de désaccord avec chaque énoncé		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Nom	Prénom					
Âge						
Niveau d'éducation						
Phrases						
Je consacre beaucoup de temps à étudier en dehors des heures de classe						
Je me sens dépassé par la quantité de travail requis						
Je gère bien les périodes d'examen						
J'ai du temps pour des activités en dehors de l'école						
La quantité de travail scolaire affecte mon sommeil						
La quantité de devoirs est raisonnable						
Avez-vous de la difficulté à parler en classe ?						
La honte vous empêche-t-elle de poser des questions ou de demander de l'aide ?						

Annexes

Vous sentez-vous à l'aise lors des présentations orales ?					
La honte affecte-t-elle votre participation en classe ?					
Avez-vous déjà évité des situations sociales à cause de la honte ?					
Certaines situations me rendent plus timide					
Je gère mal un score inférieur à mes attentes					
La peur de l'échec affecte mes choix de matières ou d'activités					
Je me suis auparavant abstenu de répondre à une question de peur de me tromper					
Je vois l'échec comme une occasion d'apprendre					
L'échec scolaire est-il un sujet récurrent chez vous ?					
L'échec scolaire affecte mon enthousiasme					
Je me sens stressé par les méthodes d'évaluation utilisées à l'école					
je prépare intensivement pour les examens					
Je gère bien le stress pendant l'examen					
Je trouve que les méthodes d'évaluation sont équitables pour tous les élèves					
Je me sens stressé pendant les examens					
Avez-vous déjà rencontré des problèmes de santé (maux de tête, maux de ventre) dus au stress des examens ?					

Annexes

Ressentez-vous des symptômes physiques (comme des palpitations, de la transpiration) avant l'examen ?					
Vous préparez-vous mentalement avant l'examen ?					
Avez-vous des rituels ou des habitudes avant l'examen ?					
La peur des examens affecte-t-elle votre concentration ?					
Utilisez-vous des techniques de relaxation ou de gestion du stress ?					
La peur vous a-t-elle déjà empêché de passer un examen ?					
Vous sentez-vous souvent anxieux sans raison apparente ?					
Avez-vous de la difficulté à vous concentrer à cause de pensées anxieuses ?					
Ressentez-vous une pression excessive pour réussir vos études ?					
Vous sentez-vous souvent déprimé ou triste sans raison spécifique ?					
Évitez-vous les situations sociales à cause de l'anxiété ?					
Trouvez-vous difficile de demander de l'aide lorsque vous en avez besoin ?					

Annexe 2 : Tableaux de Données

INDICE	QUESTIONS	JAMAIS	RAREMENT	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
SURCHARGE DES MATERIES	Q1	2	3	9	1	12
	Q2	7	3	10	4	3
	Q3	0	2	6	2	17
	Q4	2	2	7	2	14
	Q5	9	2	1	4	11
	Q6	7	2	8	4	6
ECHEC SCOLAIRE	Q1	6	2	10	4	5
	Q2	15	2	4	4	2
	Q3	16	3	3	2	3
	Q4	8	5	8	3	3
	Q5	9	4	1	2	11
	Q6	9	3	5	0	8
METHODE DEXAMEN	Q1	9	7	7	1	3
	Q2	0	3	7	4	13
	Q3	6	3	5	5	8
	Q4	4	6	6	1	10
	Q5	8	4	10	2	3
	Q6	22	0	3	0	2
LE TRAC DEXAMEN	Q1	15	0	7	1	4
	Q2	3	1	3	6	14
	Q3	11	3	4	3	3
	Q4	10	5	4	2	6
	Q5	8	5	6	6	2
	Q6	16	2	4	1	4
PRISE EN CHARGE	Q1	16	6	0	2	3
	Q2	10	3	8	4	2
	Q3	10	8	4	2	3
	Q4	16	2	2	3	4
	Q5	12	3	10	2	0
	Q6	9	1	4	4	9
TIMIDITE	Q1	21	2	2	0	2
	Q2	17	1	3	2	4
	Q3	8	2	7	3	7
	Q4	19	2	2	2	2
	Q5	16	4	4	2	1
	Q6	8	3	8	1	7

Annexes

Annexe 3 : Documentation de Référence images prise au CEM HEMMAM HEMOUCHÉ m'entrant les effort fournis par la conseillère d'orientation pour aider leurs élevés.



Annexes

الجهودية الجزرية لتطوير طفولة المتعة
الإذاعة التربوية الوطنية
مديرية التربية الضرورية - بعثة
مراكش سليمان العابد الشهري - بعثة
الطفولة - بعثة ابن زيد

سبل نجاح في امتحان
شهادة التعليم
المتوسط



السنة الدراسية 2022/2023

يوم الامتحان

• ذلك من والدك ووالدك والمساعد يمرك الامتحان قبل
الوقت الرسمي
• امثل المعاشرات ذلك لك ويسعدك
الحضور
• غداً يومك من بطئها تم تأثر الموعظ الذي شكل
آلام رديمة من المفهوم
• اللهم إلهي أنت المصطف بالحضور في كل مواعيد
الامتحان الناجب الشفط بين الموضع
• أذهب تأثير المزعوج المختار بعد مغادر المعلم
الوقت
• ستعمل المدرسة من الأدبية على السنة
• إذا واجهت من الآلة شيئاً منها تم الصدمة
• في هذه الشهور يطلق به قرارات السنة 1444
النكس العمل
• أنت الأهم، الذهاب ببطء واضح مطرد
• لا تخرج قبل الوقت، راجعون ذلك وذلك من كثرة
الاستهلاك والتراكيز
• حد المزاج بحسب ملائكة القدرة مع القدرة وذكر
هي الامتحان المطلوب
• إن لم تحسن الأدبية في هذه ملائكة ورجل على
أنوار الدوافع والذكريات

SUCCESS

• انتصر في النفس بعمل ورقة بيضاء قبل يوم الامتحان
الصورة ذات المرونة على النفع حتى تكون من ذلك
الموعد على النصر حتى تكون من تلك من تلك
شكل سليمان العابد الشهري يدرس لك المعلم
ذلك، قد يكون هذا موعد على النصر بالذات من ذلك
الافتراضي والتفاني

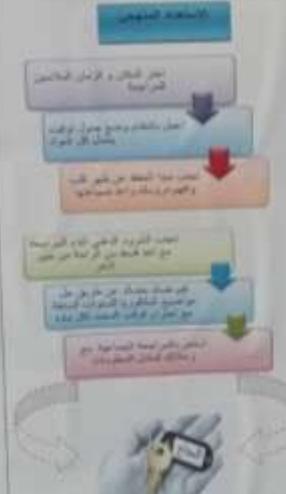
ليلة الامتحان

• انتهت ليلة ونكتب الارقام
• ثم ينبع بعض الحق لا ينبع ويفعل عليه اللذلة
السماحة يعطي النقطة فالشهادات مفردة في
ذاته
• أنت الشهود وفي مقفلة
• يعلم الوالدان ويتألق الامتحان في ملائكة
• تم بذكرة واستسلام يذكرة

قبل الامتحان

- انطلق إلى المعلم الضروري أصعب قسم في تحضير الناجح حيث يصبح اللعب بالذلة
الكتل على معلم الدين (الضروري) (أنت العابد الشهري)
ومن ملائكة ما يطيق
- حسنة فن الذهاب تشكيلك تند من 9 ملائكة من
الذكرة
- تخرج الماء ملائكة بين الماء الصدمة والأدبية
- تقديم المعلم (050-673-1000) ورقة لها قدر رأسها أن
يكون (100-100) التي يحصل عليه المعلم
الضروري
- بعد الاقتراب من 100 الامتحان الضروري قال من
الضروري وخارج ملائكة في ذكرة
- أنت أنت هكذا ورقة من بطئ
- أنت من ملائكة هي طريق الامتحان
الملائكة
- أنت في وصيحة مرددة هي ملائكة الامتحان
على المعلم أن يكون على كلامي ملائكة يكون على
من المعلم وملائكة في كل من ملائكة يلقي ويشكل
سمسم إلى قلوب المعلم
- أنت أنت عدو من الألف وثلثة يلقي يلقي
- لا تخرج أهواك عن الألف
- كسبها على بطئ وخارج جميع الأهداف على
صفرها ورائد رؤى من عزبة المعلم ويشكل المعلم
الملائكة والضروري

الامتحان



• انتصر في النفس بعمل ورقة بيضاء قبل يوم الامتحان
الصورة ذات المرونة على النفع حتى تكون من ذلك
الموعد على النصر حتى تكون من تلك من تلك
شكل سليمان العابد الشهري يدرس لك المعلم
ذلك، قد يكون هذا موعد على النصر بالذات من ذلك
الافتراضي والتفاني

• انتصار في الناجح مطلب كل الناجح ومن الموكولات
الأهداف التي يسعى إليها والمتحقق ذلك أنه
إن إنجاز خطوات ملائكة ملائكة وملائكة







أعزائي التلاميذ فترة الامتحانات ما هي إلا
فتررة تقييمية

مدى إستيعابك للمادة العلمية المقدمة وحتى
تجاوز هذه المرحلة وتحقق نتائج إيجابية يجب
اتباع الخطوات التالية :

أولاً : فترة ما قبل الامتحان :

✓ يجب مذاكرة المواد جميعا

✓ حل العديد من التمارين

✓ تنظيم الوقت

✓ أخذ القسط الكافي من النوم

✓ الحرص على تناول غذاء صحي متوازن

ثانياً : فترة الاختبارات

✓ إحضار جميع الأدوات اللازمة

✓ الحضور في الوقت



