



L'orientation scolaire et professionnelle

37/1 | 2008

Sentiments d'efficacité personnelle et orientation
scolaire et professionnelle - 1

« Premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt » : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité

“First commandment: I believe in myself... also because it is in my interest”:

Training to increase self-efficacy

Laura Nota, Salvatore Soresi et Lea Ferrari

Traducteur : Jean-Claude Sontag (INETOP/CNAM)



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1628>

DOI : 10.4000/osp.1628

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2008

Pagination : 113-134

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Laura Nota, Salvatore Soresi et Lea Ferrari, « « Premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt » : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/1 | 2008, mis en ligne le 15 mars 2011, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1628> ; DOI : 10.4000/osp.1628

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

© Tous droits réservés

« Premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt » : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité

*“First commandment: I believe in myself... also because it is in my interest”:
Training to increase self-efficacy*

Laura Nota, Salvatore Soresi et Lea Ferrari

Traduction : Jean-Claude Sontag (INETOP/CNAM)

- 1 Au sein de la psychologie de l'orientation, la théorie sociale cognitive souligne le caractère dynamique de l'être humain et des capacités que les individus possèdent pour diriger eux-mêmes leurs propres actions. Lent, Brown et Hackett (1996) affirment que les individus « ne sont pas simplement les bénéficiaires (ou les victimes) de forces situationnelles, capricieuses ou intrapsychiques » (p. 373) et ils soutiennent que le comportement fluctue dans le temps car il n'est ni rigide ni constant. Bien qu'il soit important de prendre en compte la variabilité interindividuelle, on doit cependant considérer que les individus sont capables d'analyser et de tirer les conséquences des événements qui les impliquent afin d'ajuster leurs comportements aux situations qu'ils rencontrent. Du fait de l'importance du rôle joué par les croyances d'efficacité sur le développement, tout particulièrement en période de croissance, nous rendons compte d'une intervention conçue et réalisée afin d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle d'un groupe de lycéens.
- 2 Ce postulat de départ est particulièrement important pour ceux qui s'occupent non seulement d'éducation et d'apprentissage, mais aussi d'orientation scolaire et professionnelle, car les consultants ne devraient pas être considérés comme des spectateurs inertes et des utilisateurs passifs d'une information qui a été rassemblée, traitée et organisée par d'autres (Soresi, 2000). Nous croyons que les hypothèses suivantes sont particulièrement heuristiques : (a) les individus peuvent maîtriser les actions qu'ils

veulent entreprendre et influencer le cours de leur propre vie, ils peuvent découvrir de nouvelles voies, ils peuvent prédire les résultats qu'ils pensent pouvoir atteindre, ils peuvent transmettre leurs pensées et leurs expériences – même complexes – aux autres ; (b) nos comportements – tout au moins beaucoup d'entre eux – sont motivés par les objectifs que l'on pense pouvoir atteindre et sont régulés par des activités prédictives (anticipation des conséquences) ; (c) les individus sont capables d'exercer un contrôle sur eux-mêmes, en d'autres termes, ils peuvent contrôler leurs propres comportements et choisir et/ou changer les conditions environnementales qui peuvent avoir un effet sur eux ; (d) les individus peuvent également apprendre en s'inspirant du comportement des autres et en observant les résultats auxquels les actions d'autres personnes permettent d'aboutir (apprentissage vicariant) ; (e) l'expérience et les caractéristiques neurophysiologiques des personnes sont en interaction et influencent leurs comportements ainsi que la préparation et la mise en œuvre de plans d'action, la réflexion sur soi, l'autorégulation et les capacités d'apprentissage ; (f) les individus réagissent à ce qui leur arrive par la mise en œuvre de pensées et d'actions qui leur permettent de contrôler leurs comportements, leur environnement, leurs états affectifs et cognitifs et, dans une certaine mesure, leurs propres états biologiques (Lent, 2005 ; Maddux, 1995 ; Nota et Soresi, 2000).

- 3 Ces modalités de fonctionnement sont décrites dans la théorie sociale cognitive sous les termes d'« agentivité humaine » (puissance d'action de l'individu sur son environnement), disposition qui se caractérise par le fait que les individus ont des croyances d'efficacité personnelle et des compétences qui leur permettent de se fixer des objectifs et de prévoir les résultats (Bandura, 1989 ; Solberg, Brown, Good, Fischer & Nord, 1995). Les sentiments d'efficacité personnelle jouent un rôle fondamental sur la croyance que quelqu'un se fait de sa capacité à élever ses niveaux de motivation, à mobiliser ses ressources cognitives et à réaliser les actions appropriées au niveau de difficulté d'une tâche (Bandura, 1997). En conséquence, ce serait l'information dont les personnes disposent sur leurs propres capacités qui régulerait réellement leur comportement et qui déterminerait en grande partie le choix des objectifs et des moyens qu'elles mettent en œuvre pour les réaliser (Lent, Brown & Hackett, 2002).
- 4 On doit tout particulièrement se rappeler que les croyances d'efficacité jouent un rôle important au moment où les jeunes doivent prendre des décisions au sujet de leur avenir. En Italie, les élèves âgés de 14 ans parvenus au terme de leur scolarité de collège sont confrontés à une décision qui est un véritable défi dans la mesure où cette décision est extrêmement importante pour leur avenir. Ils ont à choisir parmi une quinzaine de formations que l'on peut suivre dans divers types de lycées techniques (écoles techniques industrielles, écoles techniques de géomètres, écoles professionnelles de mécanique, d'électricité, d'électronique) qui préparent aux métiers d'ingénieur ; dans des établissements de formation des professeurs et dans des lycées d'enseignement général (filères classiques de sciences, de langues...) qui préparent à l'entrée en université, etc.
- 5 On sait que prendre une décision relative au choix d'une formation professionnelle implique une série d'opérations complexes, telles que se fixer des buts, collecter, transformer et sélectionner des informations tant sur soi-même que sur de nombreux métiers et voies de formation, suivre les différentes étapes de la résolution de son problème d'orientation et, en dernier lieu, prendre conscience, parfois au prix d'efforts importants, de ce que l'on a choisi et décidé (Crites, 1981). Le fait de se sentir compétent semble avoir à cet égard des conséquences importantes : en effet, les différentes décisions

que l'on doit prendre à propos de son orientation impliquent que l'on ait une confiance suffisante en ses capacités afin de s'acquitter correctement de l'ensemble des activités mentionnées ci-dessus. Ces attentes se manifestent dans le nombre de comportements « exploratoires » que les individus entreprennent afin d'acquérir une connaissance suffisamment réaliste d'eux-mêmes et des professions qui les attirent et de mettre en œuvre des stratégies de prise de décision plus ou moins efficaces (Nota & Soresi, 2000 ; Taylor & Betz, 1983). Luzzo (1993) met en lumière les rapports positifs qui existent entre sentiments d'efficacité, l'attitude prise à l'égard des décisions relatives au choix d'une formation professionnelle et la réussite scolaire. Toutes ces études semblent attester de l'existence d'un lien étroit entre la confiance que l'on a en ses propres capacités à prendre des décisions et l'investissement personnel qu'implique leur mise en œuvre.

- 6 Les croyances d'efficacité faibles en ses propres capacités décisionnelles sont également associées aux niveaux élevés d'indécision en matière de choix professionnel. Nota et Soresi (1999) ont constaté que 11,5 % des collégiens avaient des niveaux élevés d'indécision, étaient incertains au sujet de leur avenir et avaient une connaissance d'eux-mêmes, de leurs capacités à prendre des décisions et une confiance en eux plus faibles que la moyenne. Par ailleurs, d'autres études (Bonino, 2005 ; Soresi, Nota & Ferrari, 2005) révèlent que le fait d'avoir de faibles croyances d'efficacité en sa capacité à réussir, le fait de faire des choix d'avenir moins bien préparés et le fait d'avoir peu de soutiens au moment du choix tendent tous à être associés à un moindre investissement dans les études.
- 7 En outre, de faibles croyances d'efficacité en ses propres capacités scolaires et sociales sembleraient contribuer, de manière directe et indirecte, à engendrer des comportements d'évitement, des symptômes dépressifs, de l'anxiété, une faible réussite scolaire ainsi que d'autres problèmes comportementaux (Bandura, Pastorelli, Barbanelli & Caprara, 1999 ; Smith & Betz, 2002). Cet ensemble de facteurs a non seulement une influence négative sur l'expérience scolaire, mais il conduit aussi, assez fréquemment, au décrochage scolaire, restreignant de ce fait les possibilités de choix et la maturation des choix professionnels des adolescents (Bonino, Cattellino & Ciairano, 2005 ; Solberg, 1998 ; Torres & Solberg, 2001). Au contraire, les niveaux élevés de sentiment d'efficacité personnelle et la capacité à réaliser efficacement différents types de tâche scolaire créent de bonnes conditions pour relever avec succès les défis typiques que représentent les changements d'établissements et l'entrée dans le monde du travail (Pinquart, Juang & Silbereisen, 2003).
- 8 Les chercheurs intéressés par l'étude des sentiments d'efficacité personnelle, et plus encore par la manière de les faire progresser, peuvent certainement étayer leur réflexion avec profit en se référant à ce que Bandura (1981, 1989, 1990) a appelé les « sources » des sentiments d'efficacité personnelle. Fondamentalement, on en dénombre cinq, la première d'entre elles peut être dite « distale » et la dernière « proximale ». Ces différentes sources sont les suivantes : les expériences antérieures, appréciées par le nombre de réussites ou le nombre d'échecs que la personne a connus ; les expériences vicariantes qui s'évaluent par le nombre et la qualité des apprentissages que la personne a pu effectuer par observation et imitation ; la capacité d'imagination ; la possibilité de pouvoir bénéficier du soutien d'autrui et de renforcements positifs ; les états émotifs et physiologiques que l'individu éprouve tout en réalisant l'action.
- 9 La littérature confirme qu'au cours des périodes de développement, des interventions faisant appel à des procédures de « modelage », à des discussions, à des exercices, à des

techniques de *feedback*, à des renforcements positifs et à des suggestions d'actions qui pourraient être exécutées dans des environnements naturels, contribuent également à l'accroissement des sentiments d'efficacité personnelle (voir les recherches de Pössel, Baldus, Horn, Groen & Hautzinger, 2005, qui portent sur des individus qui ont eu des difficultés sociales ; les recherches de Poynton, Carlson, Hopper & Carey, 2006, conduites avec des étudiants en situation d'échec, et les recherches de LeCroy, 2004, dont l'objectif était d'augmenter le bien-être d'un groupe d'adolescents). Dans le même ordre d'idée, dans une étude visant à renforcer la confiance en leurs capacités d'apprentissage chez des étudiantes confrontées à l'échec et au décrochage scolaire, Alfassi (2003) a pu mettre en évidence un accroissement significatif de leurs croyances d'efficacité, de leur motivation intrinsèque et de leur réussite scolaire.

- 10 Nous pensons que les hypothèses sur lesquelles repose la théorie sociale cognitive permettent d'envisager une évolution du rôle des conseillers d'orientation. S'ils ont longtemps pu se limiter à établir des diagnostics et des pronostics, aujourd'hui – eu égard au fait que nous nous trouvons confrontés à un monde du travail à facettes multiples et en évolution continue, qui exige de fortes capacités d'adaptation, de changement, de la flexibilité et un esprit d'entreprise – les conseillers d'orientation devraient être capables d'aider leurs consultants à acquérir une méthodologie leur permettant de faire des choix de façon efficace, à surmonter les obstacles qu'ils peuvent rencontrer et à soutenir ceux qui y sont confrontés et à améliorer leur niveau de satisfaction et de réalisation personnelle (Nota, Soresi et Ferrari, 2006).
- 11 En mettant l'accent sur ces aspects, c'est-à-dire en rendant les personnes capables de mieux maîtriser leurs propres comportements et de remplir un rôle proactif, on peut également leur permettre d'améliorer leur sentiment de bien-être et le niveau de leur qualité de vie. Les modèles multidimensionnels utilisés pour évaluer la qualité de vie envisagent les sentiments d'efficacité personnelle et la capacité de la personne à prendre des décisions de façon autonome comme des dimensions fondamentales (Lent, 2004 ; Nota, Soresi & Perry, 2006 ; Schalock & Verdugo Alonso, 2002). On a pu établir que lorsque la réalité semble prévisible et maîtrisable, les individus sont non seulement capables de mieux contrôler leur stress et mieux à même de faire face aux changements, mais ils éprouvent aussi une satisfaction personnelle (Maddux & Lewis, 1995). Cela semble particulièrement important quand les individus se trouvent subitement confrontés au cours de leur vie à des situations de « transition », de crise, ou de stress, situations qui sont des défis pour leurs capacités d'ajustement à l'adversité (*coping*) et pour la réalisation de soi.
- 12 En nous fondant sur ces observations, nous avons conçu une intervention à caractère préventif – « premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt » – concernant des élèves en période de développement qui sont confrontés aux transitions consécutives, à des changements d'établissement et au passage du système scolaire à la vie professionnelle. Les objectifs que nous poursuivons doivent leur permettre d'accroître leurs sentiments d'efficacité personnelle relatifs à leur capacité à contrôler ces situations difficiles et exigeantes. En nous fondant sur les travaux de Bandura (1995, 1997), nous avons imaginé une intervention concernant de jeunes adolescents qui favorise la réflexion sur soi et la capacité à analyser les comportements mis en œuvre et les situations vécues et qui les encourage à reconnaître les processus cognitifs qui sont impliqués dans le contrôle des émotions (pensées) négatives et dans la démarche de prise de décision ; à maîtriser certains états émotionnels négatifs ; à planifier et à se fixer des

buts à atteindre ; à sélectionner des procédures plus adaptées d'analyse et de maîtrise de situations et de choix difficiles.

- 13 Dans le présent travail de recherche, nous voulons vérifier l'efficacité de cette intervention conduite auprès d'un groupe de jeunes adolescents et nous nous attendons non seulement à ce qu'elle augmente le niveau des sentiments d'efficacité personnelle relatifs à la prise de décision et à la mise en œuvre de stratégies d'ajustement aux situations difficiles (*coping*), mais aussi à ce que cette intervention fasse également progresser les niveaux de satisfaction et de bien-être ressentis.

Méthode

Participants

- 14 Trente-six participants (16 garçons, 44,4 %, et 20 filles, 55,6 %), tous élèves d'un collège situé dans une province à dominante industrielle du nord de l'Italie, ont participé à l'expérimentation. L'âge moyen est de 11,68 ans ($ET = 0,52$). Les collégiens appartiennent aux classes moyennes, la profession des parents ayant été utilisée comme indicateur du statut socio-économique. Deux groupes de sujets ont été créés par échantillonnage aléatoire, 18 élèves étant affectés au groupe expérimental, 18 au groupe contrôle, avec une répartition par sexe (8 garçons et 10 filles par groupe).

Instruments

- 15 Le questionnaire « Quel est mon niveau de confiance en moi ? » (Soresi & Nota, 2001a) que nous avons élaboré en prenant en compte les préconisations de Taylor & Betz (1983) et de Solberg *et al.* (1994) a été employé pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle. Ce questionnaire d'auto-évaluation, qui comprend 28 items, invite les sujets à évaluer sur une échelle de Lickert en cinq points (1 = « ne me décrit pas du tout » ; 5 = « me décrit très bien ») jusqu'à quel point chaque énoncé décrit bien leur manière habituelle de penser et de se comporter. Une série d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires a permis d'isoler une structure en quatre facteurs, expliquant 37 % de la variance totale (Soresi & Nota, 2001a). Le premier facteur rend compte de « la confiance que le sujet éprouve en sa propre capacité à prendre des décisions » (8 items ; par exemple : « si les autres me connaissent mieux, ils diraient de moi que je peux prendre de bonnes décisions » ; le score relatif à ce premier facteur peut varier entre 8 et 40) ; le deuxième facteur mesure « la confiance que le sujet éprouve en sa propre capacité à surmonter des situations difficiles » (9 items ; par exemple : « quand je fais une erreur, j'éprouve des sentiments négatifs (tristesse, colère, crainte, etc.) ») ; le score relatif à ce deuxième facteur peut varier entre 9 et 45) ; le troisième facteur rend compte de « la confiance que la personne a en sa capacité à entreprendre des tâches difficiles » (persévérance) (5 items ; par exemple : « ceux qui me connaissent bien pensent que je ne finis jamais ce que je commence ; que je fais les choses à moitié ») ; le score relatif à ce deuxième facteur peut varier entre 5 et 25) ; le quatrième facteur concerne « la confiance que le sujet a en sa propre capacité à réussir » (6 items ; par exemple : « il y a beaucoup de choses que je pourrais apprendre si je m'y mettais vraiment ») ; le score relatif à ce deuxième facteur peut varier entre 6 et 30). Les scores d'échelles sont établis en additionnant les réponses aux items propres à chacun des quatre facteurs, après soustraction des points

correspondant aux items évalués négativement. Soresi et Nota (2001a) ont trouvé les valeurs d'alpha de Cronbach (indices d'homogénéité) suivantes pour les quatre facteurs : .75, .78, .69 et .75. La validité discriminante a été étudiée en calculant les corrélations entretenues avec le questionnaire « Idées et attitudes relatives à mon avenir scolaire et professionnel » (Soresi et Nota, 2001a) (« ce que je pense de mon avenir scolaire ») qui permet d'analyser la variable décision-indécision de carrière, les corrélations observées sont toutes inférieures à .30, ce qui suggère que plusieurs dimensions ont été étudiées (Cohen, 1988). En ce qui concerne la validité concourante, Ferrari (2005) a mis en évidence des corrélations de l'ordre de .37 à .46 avec les facteurs du questionnaire de sentiments d'efficacité scolaire pour collégiens (« Middle School Academic Self-Efficacy Inventory » de Solberg, O'Brian, Villarreal, Kennel & Davis, 1993 ; Solberg *et al.*, 1998), questionnaire comportant 22 items destiné à évaluer chez des lycéens de collège « leurs croyances d'efficacité personnelle relatives à la réussite scolaire, à leurs compétences en informatique et à leurs capacités à développer des interactions sociales ».

- 16 Le questionnaire « Ma vie au collège » (Soresi & Nota, 2001b) évalue la qualité de vie des collégiens. Un questionnaire d'auto-évaluation comportant 36 items permet aux sujets d'évaluer sur une échelle de Lickert en cinq points (1 = « ne me décrit pas du tout » ; 5 = « me décrit très bien ») leur manière habituelle de penser et de se comporter. Un ensemble d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires a mis en évidence une structure en six facteurs, expliquant 52 % de la variance totale (Soresi & Nota, 2001b), qui permet, en particulier, de rendre compte de :

- « La satisfaction éprouvée à l'égard de la manière dont on organise sa vie » (7 items ; par exemple : « je suis satisfait de la façon dont j'occupe mes loisirs » ; le score peut varier entre 7 et 35).
- « La satisfaction d'avoir l'opportunité de prendre des décisions de façon autonome » (9 items ; par exemple : « je range ma chambre comme cela me plaît » ; le score peut varier entre 9 et 45).
- « La perception de bien-être émotionnel » (4 items ; par exemple : « il m'arrive souvent de me sentir seul » ; le score peut varier entre 4 et 20).
- « De la satisfaction à l'égard de sa situation personnelle » (3 items ; par exemple : « je pense que je suis plus chanceux que la plupart de mes camarades » ; le score peut varier entre 3 et 15).
- « De la satisfaction à l'égard de ce que l'école apporte » (10 items ; par exemple : « je suis satisfait de ce que j'apprends à l'école » ; le score peut varier entre 10 et 50).
- « De la satisfaction à l'égard des relations avec ses camarades de classe » (3 items ; par exemple : « à l'école mes camarades de classe me traitent vraiment bien » ; le score peut varier entre 5 et 15).

- 17 Dans cette épreuve, on détermine, comme dans la précédente, les scores d'échelle par addition des items propres à chacun des six facteurs, après avoir retranché les points attribués aux items évalués négativement. Les alphas de Cronbach calculés lors de l'étude de validation (Soresi & Nota, 2001b) sont respectivement de .70, .73, .68, .71, .83 et .71. L'étude de validité discriminante de l'épreuve montre que les niveaux de satisfaction diffèrent nettement selon les types de décideurs : les individus les plus irrésolus et les plus indécis sont ceux qui éprouvent les niveaux de satisfaction les plus bas (Nota & Soresi, 1999). En ce qui concerne la validité concourante, Ferrari (2005) a trouvé des corrélations comprises entre $r = .39$ et $r = .45$ avec les facteurs de « l'inventaire d'anxiété pour lycéens » (High School Distress Inventory) de Solberg *et al.* (1998), épreuve qui peut

également être utilisée avec des collégiens et dont les 22 items évaluent les niveaux éprouvés d'inconfort psychologique, d'anxiété/dépression, de problèmes physiques et de troubles du sommeil.

- 18 Les questionnaires ont été administrés à nouveau au groupe expérimental et au groupe contrôle un mois après la fin de la formation (post-test).

Procédé et traitement

- 19 La formation se compose de quatorze séries d'exercices et prévoit un certain nombre de réunions permettant le suivi personnalisé de chaque adolescent impliqué dans l'intervention pour vérifier qu'il fait des efforts et pour le soutenir sur ce plan afin de renforcer son sentiment d'efficacité relatif à un secteur spécifique. Cette formation comporte les quatorze types d'exercices suivants : (a) introduction au cours et présentations : à l'occasion de cette rencontre on donne connaissance du programme des activités, les expérimentateurs et les participants se présentent. Un contrat précise les obligations que chacune des deux parties (expérimentateurs et participants) entend assumer durant le déroulement du programme ; (b) sentiment d'efficacité personnelle : il s'agissait de définir le concept de sentiment d'efficacité personnelle et d'identifier les différents domaines dans lesquels les individus pourraient s'attribuer des croyances d'efficacité (différentes disciplines scolaires, élaboration de choix d'avenir, etc.) ; (c) comment évaluer ses croyances d'efficacité : les moyens susceptibles d'être utilisés pour permettre à quelqu'un d'évaluer ses sentiments d'efficacité personnelle ont été présentés aux collégiens qui ont été encouragés à réfléchir à leurs propres croyances d'efficacité dans différents domaines ; (d) nous sommes tous différents... également en ce qui concerne les sentiments d'efficacité personnelle : nous avons été très attentifs au fait que les niveaux de croyance d'efficacité varient non seulement en fonction des différentes tâches entreprises mais également dans le temps ; (e) comment développer le sentiment d'efficacité personnelle : nous avons retenu diverses sources susceptibles de renforcer les sentiments d'efficacité personnelle afin de concevoir, en relation avec elles, des mises en situation que les collégiens ont dû réaliser ou tenter de réaliser ; (f) sentiment d'efficacité personnelle, objectifs et aspirations : il s'agissait de mettre en évidence la relation qui pouvait exister entre ses propres sentiments d'efficacité, les buts susceptibles de susciter l'implication dans des activités et le développement des aspirations professionnelles ; (g) sentiment d'efficacité personnelle et intérêts professionnels : afin de se centrer sur le lien entre les intérêts et les croyances d'efficacité, les collégiens ont été invités à réfléchir à leur situation personnelle et à faire des hypothèses sur les manières susceptibles de faire évoluer leurs intérêts et leurs sentiments d'efficacité ; (h) apprentissage et comportement humain : nous nous sommes particulièrement intéressés à la façon dont les êtres humains apprennent, à l'importance des apprentissages progressifs et des techniques d'enseignement qui permettent de stimuler la réflexion sur les expériences d'apprentissage que l'on a eu l'occasion de faire et qui sont susceptibles de faciliter la planification d'acquisitions de nouvelles connaissances ; (i) choix et analyse des objectifs personnels : le but était, ici, de stimuler la capacité à définir verbalement, en des termes adéquats, les buts concernant le renforcement de ses sentiments d'efficacité personnelle et l'amélioration de ses apprentissages ; (j) poursuivre des objectifs personnels : nous avons analysé les stratégies et les techniques que l'on estime appropriées pour atteindre ses objectifs : analyse des différentes étapes, identification des personnes qui peuvent

apporter de l'aide, choix des endroits et des moments précis, etc. ; (k) choix de modèles : nous avons offert la possibilité de pouvoir s'adresser à des personnes qui peuvent enseigner ce qu'il est utile de faire quand on poursuit ses propres buts, en précisant comment on pouvait prendre contact avec ces personnes ; (l) persuasion sociale et sentiment d'efficacité : il s'agissait de réfléchir aux notions de soutien et de persuasion et aux moyens de les identifier dans des situations vécues afin de favoriser l'atteinte de ses buts ; (m) comment obtenir des renforcements positifs et des satisfactions : nous nous sommes intéressés à la notion de renforcement et à la façon de l'induire, de l'identifier dans son cadre et à le produire soi-même ; (n) comment planifier le renforcement de ses sentiments d'efficacité personnelle : en s'appuyant sur les apprentissages qu'ils ont maîtrisés, on encourage les lycéens à se donner l'objectif de renforcer leurs sentiments d'efficacité relatifs à une tâche ou une activité précise définie à l'avance.

- 20 Dans chaque type d'exercice, le but à atteindre est décrit en fonction de conditions, en tenant compte du contexte dans lequel la compétence doit être appliquée, des résultats attendus en rapport avec les comportements à acquérir et des critères de maîtrise liés à la qualité ou au niveau des résultats attendus à la fin de l'activité de formation. Il est indispensable de définir au préalable, avec précision, des critères précis de maîtrise ou des normes de niveau de compétences à acquérir pour pouvoir constater si le but a été atteint ou si, au contraire, la poursuite de la formation est nécessaire. Le neuvième exercice poursuit un objectif défini comme suit : *Conditions* : (a) dans une tâche comprenant dix questions relatives à la définition d'objectifs personnels, de sous-objectifs, de stratégies qui peuvent être combinés en vue de leur mise en œuvre, (b) on demande au sujet de choisir deux objectifs personnels et quatre sous-objectifs. *Exécution* : le participant (a) donne les réponses attendues, (b) décrit les deux objectifs et les quatre sous-objectifs, en précisant les conditions, les niveaux de résultats et le critère de maîtrise attendus. *Critère de maîtrise (CM)* : l'objectif est considéré comme étant atteint lorsque le participant (a) fournit au moins huit réponses correctes (CM = 80 %), (b) décrit au moins un objectif et deux sous-objectifs ayant trait aux modalités indiquées.
- 21 Nos choix méthodologiques et didactiques reposent essentiellement sur les théories de l'apprentissage et prennent en compte les contributions d'auteurs qui soulignent l'importance d'établir les conditions qui facilitent l'apprentissage et sa généralisation (Nota & Soresi, 1997 ; Christopher, Nangle & Hansen, 1993). Chaque type d'exercice est présenté de façon détaillée dans un « guide d'apprentissage » qui décrit les comportements verbaux et non verbaux que l'expérimentateur doit mettre en œuvre tout au long de la formation. Nous avons utilisé une grande variété de techniques d'enseignement : nous avons donné des consignes indiquant sous quelle forme fournir des définitions et comment décrire les connaissances et les capacités appropriées ainsi que les avantages associés à leur amélioration (Schumaker, Hazel & Pederson, 1988) ; le modelage, en offrant des exemples, permet de montrer aux élèves comment mettre en œuvre les aptitudes impliquées par l'objectif (Carter & Sugai, 1988) ; nous avons décrit des jeux de rôle destinés à entraîner les jeunes à surmonter des situations difficiles en faisant appel à un type de réponse adaptée (Gaylord-Ross & Haring, 1987) ; nous avons enfin abordé la question des renforcements sociaux et des *feedbacks* qui sont source d'informations utiles pour réguler les comportements (Ladd, 1981 ; Nota & Soresi, 2003). D'autres méthodes de formation ont été employées, davantage liées aux processus métacognitifs, telles que l'auto-observation, l'auto-évaluation et les attentes « cognitives » relatives à différents types de situations (Goldstein, 1988). Afin de leur

permettre d'intégrer et de généraliser leurs apprentissages, les élèves devaient faire des devoirs à la maison qui exigeaient qu'ils appliquent ce qu'ils avaient appris dans différents contextes : à la maison, à l'école, etc. (Fox & McEvoy, 1993).

- 22 Nous avons également tenu compte des suggestions formulées par Brown et Krane (2000) à propos des aspects critiques qui concernent les interventions de préparation au choix professionnel. En particulier, nous avons appris aux collégiens à décrire leurs problèmes de façon opérationnelle, les objectifs qu'ils voudraient poursuivre, les diverses solutions qu'ils pourraient adopter et aussi à comparer ces possibilités et à planifier des actions plus adaptées. Les jeunes pouvaient discuter individuellement de leurs buts et des scénarios qu'ils avaient élaborés avec le formateur qui leur donnait un avis individualisé.
- 23 La durée d'une session hebdomadaire était d'environ deux heures. Un psychologue spécialiste du conseil en orientation professionnelle, n'ayant connaissance ni des objectifs de la recherche ni des hypothèses formulées au sujet des effets escomptés de la formation, a piloté l'intervention. Nous lui avons présenté le cadre matériel et les techniques d'enseignement à mettre en œuvre. La formation a été conduite dans la salle de classe durant les heures inscrites à l'emploi du temps. Chaque séquence de formation a fait l'objet d'un enregistrement vidéo afin d'en contrôler la conformité avec le protocole de formation (« guide d'apprentissage ») et afin de permettre d'évaluer que les objectifs de chaque exercice étaient atteints.

Résultats

- 24 Des tests préliminaires de normalité ont été effectués. Selon Kline (1998) et Heppner *et al.* (2004) les échantillons de données présentant des coefficients d'asymétrie des distributions (*skewness*) dont les valeurs sont inférieures ou égales à 2 et des coefficients d'aplatissement des distributions (*kurtosis*) dont les valeurs sont inférieures ou égales à 4 peuvent être considérés comme étant normalement distribués. Les résultats relatifs aux variables de notre étude sont tous inférieurs à ces valeurs critiques (voir tableau 1). Le critère d'indépendance des observations est garanti par le fait que les instruments utilisés ont été administrés individuellement.
- 25 Afin de détecter des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, deux analyses multivariées de la variance à mesures répétées (Manova) ont été faites, la première sur les variables d'efficacité personnelle et la seconde sur les variables de qualité de vie. La variable indépendante était le groupe auquel les sujets étaient affectés (groupe expérimental ou groupe témoin) et la mesure pré-post-formation était le facteur de mesure répétée (facteur Temps) à deux niveaux (prétest et post-test). Les variables dépendantes étaient les suivantes :
- 26 – les sentiments d'efficacité personnelle, évalués par le niveau de confiance en sa capacité (a) à choisir ce qui a été réellement décidé, (b) à maîtriser des situations difficiles, (c) à maîtriser des tâches difficiles et exigeantes et (d) à réussir ;
- 27 – la qualité de la vie, évaluée par le niveau de satisfaction éprouvé à l'égard de : (a) son environnement de vie personnel, (b) son autonomie en matière de décision, (c) la perception de son bien-être

Tableau 1

Évaluation des coefficients d'asymétrie (*skewness*) et des coefficients d'aplatissement (*kurtosis*) des distributions des différentes variables

Variabiles	SK	SE	KU	SE
Croyances d'efficacité				
Confiance en ses capacités de prise de décision	.976	.393	1,590	.768
Confiance en ses capacités à surmonter des situations difficiles	– .442	.393	– .411	.768
Confiance en ses capacités à réaliser des tâches difficiles	– .539	.393	.331	.768
Confiance en ses capacités à réussir	– .147	.393	– .419	.768
Qualité de la vie				
Satisfaction à l'égard de son cadre de vie	.626	.393	– .558	.768
Satisfaction relative à l'opportunité de pouvoir prendre des décisions de façon autonome	.002	.393	– 1,253	.768
Perception de son bien-être émotionnel	– .802	.393	.874	.768
Satisfaction relative à sa situation	.751	.393	.905	.768
Satisfaction relative à son expérience scolaire	.857	.393	.589	.768
Satisfaction relative aux relations avec les camarades de classe	.506	.393	– .766	.768

28 Note. SK : indice d'asymétrie ; SE : erreur type ; KU : indice d'aplatissement.

Table 1

Measures of skewness and kurtosis for the variables

- 29 émotionnel, (d) sa propre situation, (e) ses expériences d'apprentissage scolaire et (f) ses rapports avec ses camarades de classe.
- 30 Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts type du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test et au post-test.
- 31 L'effet du facteur Temps sur l'ensemble des variables de sentiments d'efficacité n'est pas significatif (coefficient F de Wilks = .747 ; $F(4,31) = 2,622, p > .05$). L'effet d'interaction entre les facteurs Groupe et Temps sur ces mêmes variables est significatif (coefficient F de Wilks = .722 ; $F(4,31) = 2,989$; $\eta^2 = .278, p = .05$). Une analyse de variance à un facteur (ANOVA), effectuée en complément, met en évidence des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au

Tableau 2

Croyances d'efficacité et qualité de la vie : moyennes et écarts type des participants au groupe expérimental et au groupe contrôle, aux pré-tests et aux post-tests

Variables	Pré-test				Post-test			
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Croyances d'efficacité								
Confiance en ses capacités de prise de décision	24,83	3,37	27,89	5,11	27,72	2,02	27,94	5,79
Confiance en ses capacités à surmonter des situations difficiles	32,28	6,23	33,44	7,07	35,83	4,63	32,89	5,72
Confiance en ses capacités à réaliser des tâches difficiles	19,00	3,20	18,83	2,26	20,11	2,22	18,84	3,57
Confiance en ses capacités à réussir	20,50	4,23	22,67	4,73	22,89	3,80	22,56	4,37
Qualité de la vie								
Satisfaction à l'égard de son cadre de vie	23,33	5,84	23,06	6,14	24,99	5,62	23,00	5,94
Satisfaction relative à l'opportunité de pouvoir prendre des décisions de façon autonome	27,28	5,83	27,89	6,24	27,67	5,40	27,91	6,23
Perception de son bien-être émotionnel	13,50	3,28	13,56	3,03	14,56	3,42	13,06	3,22
Satisfaction relative à sa situation	7,00	2,20	7,11	2,38	7,50	1,50	7,33	2,00
Satisfaction relative à son expérience scolaire	32,06	6,14	31,72	5,83	34,22	7,00	31,73	5,81
Satisfaction relative aux relations avec les camarades de classe	9,56	3,26	9,78	3,08	10,22	2,49	9,83	3,00

32 Note. Il y avait 18 participants dans chaque groupe.

Table 2

Self-efficacy beliefs and quality of life: means and standard deviations for experimental and control group participants at pre- and post-test

- 33 pré-test et au post-test pour les variables suivantes : confiance en sa propre capacité de la prise de décision ($F(1,34) = 5,450$; $\eta^2 = .138$, $p = .05$) ; confiance en sa propre capacité à surmonter les situations difficiles ($F(1,34) = 4,581$; $\eta^2 = .119$, $p = .05$) ; confiance en sa propre capacité à réaliser des tâches difficiles ($F(1,34) = 4,265$; $\eta^2 = .111$, $p = .05$) et confiance en sa propre capacité à réussir ($F(1,34) = 4,427$; $\eta^2 = .115$, $p = .05$). Les participants du groupe expérimental ont exprimé un niveau plus élevé de confiance en eux. Le programme de formation semble donc avoir eu un effet positif sur les croyances d'efficacité des sujets du groupe expérimental.
- 34 L'effet du facteur Temps sur l'ensemble des variables de qualité de la vie n'est pas significatif (coefficient F de Wilks = .668 ; $F(6,29) = 2,402$; $\eta^2 = .332$, $p > .05$). L'effet d'interaction entre la durée et l'appartenance à l'un des groupes est par contre significatif (coefficient F de Wilks = .369 ; $F(6,29) = 8,251$; $\eta^2 = .631$, $p = .001$). Les résultats obtenus à une analyse de variance complémentaire à un facteur (ANOVA) indiquent des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au pré-test et au post-test pour la variable « perception du bien-être émotionnel » ($F(1,34) = 38,080$; $\eta^2 = .528$, $p = .001$) ; et pour la variable « satisfaction à l'égard de l'expérience scolaire » ($F(1,34) = 5,600$; $\eta^2 = .141$, $p = .05$). Les sujets du groupe expérimental ont davantage progressé que ceux du groupe témoin, dans les domaines de la satisfaction exprimée à l'égard de l'expérience scolaire et du bien-être émotionnel. Le programme de formation paraît par conséquent avoir également eu un effet sur la variable qualité de vie des sujets du groupe expérimental.

Conclusion

- 35 Nous avons fait l'hypothèse que les individus ayant bénéficié du programme de formation (groupe expérimental) auraient un niveau plus élevé de confiance en leurs capacités à prendre des décisions, à persévérer et à contrôler leurs émotions. Nous nous attendions également à ce qu'ils évaluent de manière plus positive le niveau de qualité de leur vie que les sujets du groupe contrôle. Ces attentes ont été confirmées : nous avons observé dans le groupe expérimental une évolution positive des sentiments d'efficacité personnelle, des niveaux de satisfaction pour l'expérience scolaire et du bien-être ressenti.
- 36 En aidant ces adolescents à comprendre comment les sentiments d'efficacité personnelle s'élaborent et s'accroissent, en les aidant à prendre conscience du rôle important que jouent les croyances d'efficacité dans le domaine des tâches scolaires et non scolaires (croyances d'efficacité relatives aux disciplines scolaires, à divers milieux professionnels, aux tâches de prise de décision, etc.) en les aidant à prendre en compte les conséquences qui leur sont associées, à dresser la liste des éléments qui peuvent affecter les croyances d'efficacité d'une personne et en les aidant à développer le projet de renforcer leurs sentiments d'efficacité dans un certain nombre de domaines (tout en leur apportant un soutien et un accompagnement), il nous semble que nous avons aidé à renforcer les sentiments d'efficacité personnelle qui ont été évalués. Ces résultats sont conformes aux suggestions de Bandura (1989, 1990) selon lesquelles, pour renforcer les croyances d'efficacité personnelle, il est nécessaire de mettre en œuvre des interventions spécifiques qui permettent aux individus de mieux contrôler ce qui leur arrive et

d'associer les résultats qu'ils obtiennent lors du contrôle d'une situation difficile aux croyances relatives à leur capacité à la résoudre.

- 37 Cela semble particulièrement important parce qu'une confiance suffisante en ses propres capacités à maîtriser toutes les opérations qu'implique une activité de prise de décision favorise l'« exploration professionnelle » nécessaire pour parvenir à une connaissance satisfaisante de soi et des réalités du monde du travail et pour s'investir davantage dans les choix concernant son avenir (Luzzo, 1993 ; Nota, Ferrari & Soresi, 2005 ; Solberg *et al.*, 1995 ; Taylor & Betz, 1983).
- 38 Si les autres aspects relevant de la variable « qualité de la vie » n'ont pas progressé à l'issue de l'intervention, c'est peut-être parce que cette variable pourrait être, en fait, un « construit » multidimensionnel en lien avec certains facteurs qui n'ont pas été pris en compte au cours de la formation comme : les relations établies avec des camarades de classe, la possibilité de bénéficier d'une aide à la prise de décision, le fait de vivre dans un environnement sûr offrant de nombreuses opportunités pour le temps libre et les activités de loisirs, les relations avec les parents, etc.
- 39 Ces données invitent les chercheurs à se rappeler que pour améliorer la perception que les individus ont de leur qualité de vie, il est probablement préférable de mieux concevoir, réaliser et mettre en œuvre des programmes qui prennent en compte d'autres aspects et qui impliquent les référents importants (les autrui significatifs) de l'environnement des personnes (Schalock & Verdugo Alonso, 2002).
- 40 Les évolutions constatées sur le plan des niveaux perçus de satisfaction à l'égard de l'expérience scolaire, d'une part, et de sentiment de bien-être, d'autre part, nous permettent de penser que les connaissances et les capacités que les jeunes adolescents impliqués dans notre étude ont développé pendant la formation leur ont permis de voir l'expérience scolaire avec des « yeux différents », d'une manière plus positive, à la manière d'un défi, percevant de ce fait leur qualité de vie de manière plus positive. À cet égard, on devrait aussi garder à l'esprit le fait que les croyances d'efficacité de l'individu, l'impression de contrôle, la tendance à définir des objectifs en vue d'affronter les situations de la vie quotidienne sont des facteurs psychologiques qui sont fortement associés au bien-être subjectif (Robbins & Kliever, 2000).
- 41 Les résultats obtenus à l'issue du post-test nous amènent à croire que l'intervention que nous avons conduite, et qui avait pour but explicite d'accroître les capacités, les connaissances et les croyances d'efficacité, peut vraiment prendre place aux côtés d'actions préventives qui, en se focalisant sur les forces et sur leur accroissement, sont susceptibles de maximiser les potentialités des jeunes, bien plus que ne peuvent le faire des interventions centrées sur les problèmes (Catalano *et al.*, 1999 ; Nota, Soresi, Solberg & Ferrari, 2005). Ajoutons que le travail que nous avons conduit nous paraît aussi être proche des conceptions de Vera (2000) et Vera et Reese (2000) – qui défendent l'idée que si la psychologie du conseil (*counseling*) se donne pour objectif d'être un vecteur de prévention et de promotion du bien-être, elle ne peut faire autrement que de poursuivre des visées éducatives susceptibles d'aider les personnes à organiser et à planifier leur vie en les incitant à développer leurs potentialités et en soutenant des expériences positives de réussite – et des conceptions de Suzuki et Ahluwalia (2004) et de Soresi, Nota et Ferrari (2005) – qui soulignent la nécessité de porter l'attention sur la prévention et de s'intéresser tout spécialement aux plus jeunes.

- 42 Au plan pratique, notre recherche souligne non seulement l'importance d'un travail de prévention, mais elle se focalise également sur le rôle que peut jouer cette intervention de groupe. Travailler avec des groupes d'élèves permet d'étendre l'intervention à un plus grand nombre d'individus, ce qui la rend moins onéreuse. En outre, cela permet à chacun de prendre en considération les idées et les réflexions de ses camarades de classe, de s'inspirer de leurs objectifs et de tirer profit des renforcements positifs et des suggestions que les camarades peuvent leur adresser.
- 43 Notre étude présente toutefois certaines limites. Tout d'abord, la taille de notre échantillon était petite et des répliques de la procédure avec des individus présentant les mêmes caractéristiques seraient nécessaires pour renforcer la pertinence de nos résultats. En second lieu, nos données proviennent d'auto-évaluations, ce qui rend très difficile la possibilité d'établir jusqu'à quel point la formation a réellement eu une influence sur les actions des participants les plus jeunes. Si, d'une part, le recours aux auto-évaluations était un choix nécessaire induit par la nature des dimensions que nous cherchions à examiner, d'autre part, au cours de futurs travaux, des indicateurs plus « objectifs » – comme la prise en compte : (a) de la durée réellement consacrée à réaliser des tâches impliquant des choix et à réussir à accomplir des tâches difficiles, (b) du nombre de tentatives de résolution de problème qui ont été planifiées et qui ont été réalisées avec succès, (c) de l'intensité de l'engagement, etc. – pourraient être utilisés afin d'évaluer l'impact de l'intervention sur les actions réellement accomplies. Nous devons attirer l'attention du lecteur sur le fait qu'une évaluation satisfaisante de l'efficacité d'une formation ne devrait pas être limitée à noter les changements qui se sont produits seulement quelques semaines après l'application d'un programme de formation ; cette évaluation devrait également inclure un suivi de six à douze mois afin de vérifier au moins si les collégiens possèdent toujours et utilisent les capacités acquises durant la formation. En ce qui concerne la forme de notre expérimentation, nous avons choisi de répartir au hasard les participants dans les deux groupes (groupe expérimental et groupe de contrôle), cette procédure devrait nous avoir permis de contrôler certains effets susceptibles d'affecter la validité interne, telle que la régression à la moyenne. Une procédure expérimentale plus sophistiquée, telle que celle décrite par Solomon (1949) aurait certainement introduit plus de rigueur dans le traitement des interactions et nous aurait également permis de contrôler plus efficacement les effets d'interaction entre pré-test et traitement.
-

BIBLIOGRAPHIE

Alfassi, M. (2003). Promoting the will and the skill of students at academic risk: an evaluation of an instructional design geared to foster achievement, self-efficacy and motivation. *Journal of Instructional Psychology*, 30, 28-40.

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: a developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (éd.), *Social and cognitive development: frontiers and possible futures*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & Kolligian, Jr. (éd.), *Competence considered* (pp. 315-362). New Haven, CT: Yale University Press.
- Bandura, A. (1995). On rectifying conceptual ecumenism. In J. E. Maddux (éd.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 347-375). New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bonino S. (2005). *Il fascino del rischio negli adolescenti* [The risk's fascination for adolescents]. Firenze, Italy : Giunti.
- Bonino, S., Cattelino, E. & Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk. Behaviors, functions and protective factors*. Berlino: Springer.
- Brown, S. D. & Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (éd.), *Handbook of counseling psychology* (3^e éd., pp. 740-766). New York: Wiley.
- Carter, J. & Sugai, G. (1988). Teaching social skills. *Teaching Exceptional Children*, 20, 68-71.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. C. & Hawkins, J. D. (1999). *Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs*. Department of Health and Human Services, National Institute for Child Health and Human Development, Washington, DC.
- Christopher, J. S., Nangle, D. W. & Hansen, D. J. (1993). Social skills interventions with adolescents. *Behavior Modification*, 17, 314-338.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2^e éd.) Hillsdale: Erlbaum.
- Crites, J. O. (1981). *Career counselling: models, methods and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Ferrari, L. (2005). *Self-efficacy, perceived support and indecision in adolescents at risk for school failure: analysis of intervening variables and intervention proposal*. Thèse de doctorat non publiée, université de Padoue, Italie.
- Fox, J. J. & McEvoy, M. A. (1993). Assessing and enhancing generalization and social validity of social-skills interventions with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17, 339-366.
- Gaylord-Ross, R. & Haring, T. (1987). Social interaction research for adolescents with severe handicaps. *Behavioral Disorders*, 12, 264-275.
- Goldstein, A. P. (1988). *The prepare curriculum: teaching pro-social competencies*. Champaign, IL: Research Press.
- Heppner, M. J., Lee, D., Heppner, P., McKinnor, L. C., Uulton, K. D. & Gysbers, N. C. (2004). The role of problem-solving appraisal in the precess and outcome of career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 217-238.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, 52, 171-178.
- LeCroy, C. W. (2004). Experimental evaluation of "Go Girls" preventive intervention for early adolescent girls. *The Journal of Primary Prevention*, 25, 457-473.

- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (éd.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 101-127). New York: Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (éd.), *Career. Choice and development* (3^e éd., pp. 373-422). San Francisco: Jossey Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks, and Associates (éd.), *Career choice and development* (4^e éd., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Luzzo, D. A. (1993). Value of career decision making self efficacy in predicting career decision making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 194-199.
- Maddux, J. E. (1995) Self-Efficacy theory. In J. E. Maddux (éd.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 3-33). New York: Plenum Press.
- Maddux, J. E. & Lewis, J. (1995). Self-efficacy and adjustment. In J. E. Maddux (éd.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 37-68). New York: Plenum Press.
- Nota, L., Ferrari, L. & Soresi, S. (2005). « Quanta fiducia ho in me ? » : Validazione di uno strumento per l'analisi delle credenze di efficacia a proposito della gestione delle decisioni scolastico-professionali [“How much confidence do I have in myself?”: validation of an instrument for the analysis of self-efficacy beliefs in managing school-career decisions]. *PM - Testing Psicometria Metodologia*, 12, 35-54.
- Nota, L. & Soresi, S. (1997). *I comportamenti sociali : dall'analisi all'intervento* [Social behaviors: from analysis to intervention]. Pordenone, Italy : Erip Editrice.
- Nota, L. & Soresi, S. (1999). L'indecisione scolastico-professionale nella scuola media [School/ career indecision in junior school]. *Supplement to Psicologia e Scuola*, 95, 191-200.
- Nota, L. & Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte* [Self-efficacy and choices]. Firenze, Italy : Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Nota, L. & Soresi, S. (2003). Assertiveness training for indecisive students on the point of choosing a university course of study. *Career Development Quarterly*, 51, 322-334.
- Nota, L., Soresi, S. & Ferrari, L. (2006). Modelli e strumenti di orientamento [Models and instruments for career counseling]. In F. Rovetto & P. Moderato (éd.), *Progetti di intervento psicologico. Idee, suggestioni e suggerimenti per la pratica professionale* [Psychological interventions: ideas, suggestions and indications for the practice] (pp. 123-145). Milano : McGraw-Hill.
- Nota, L., Soresi, S. & Perry, J. (2006). Quality of life in adults with an intellectual disability: the evaluation of quality of life instrument. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 371-385.
- Nota, L., Soresi, S., Solberg, S. V. & Ferrari, L. (2005). Promoting vocational development: methods of intervention and techniques used in Italian context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 271-279.
- Pinquart, M., Juang, L. & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Pössel, P., Baldus, C., Horn, A. B., Groen, G. & Hautzinger, M. (2005). Influence of general self-efficacy on the effects of a school-based universal primary prevention program of depressive

symptoms in adolescents: a randomized and controlled follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 982-994.

Poynton, T. A., Carlson, M. W., Hopper, J. A. & Carey, J. C. (2006). Evaluation of an innovative approach to improving middle school students' academic achievement. *Professional School Counseling*, 9, 190-197.

Robbins, S. B. & Kliewer, W. L. (2000). Advances in theory and research on subjective well-being. In S. D. Brown & R. W. Lent (éd.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 310-345). New York, NY: John Wiley & Sons.

Schallock, R. L. & Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC.

Schumaker, J., Hazel, J. & Pederson, C. (1988). *Social skills for daily living: program basics*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Smith, H. M. & Betz, N. E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 438-448.

Solberg, V. S. (1998). Assessing career search self-efficacy: construct evidence and developmental antecedents. *Journal of Career Assessment*, 6, 181-193.

Solberg, V. S., Brown, S. D., Good, G. E., Fischer, A. R. & Nord, D. (1995). Career decision-making and career search activities: relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455.

Solberg, V. S., Cusavac, N., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J. & Lamborn, S. (1998). The Adaptive Success Identity Plan (ASIP): a career intervention for college students. *Career Development Quarterly*, 47, 48-95.

Solberg, V. S., Good, G. E., Nord, D., Holm, C., Hohner, R., Zima, N., Hefferman, M. & Malen, A. (1994). Assessing career search expectations: development and validation of the Career Search Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2, 111-124.

Solberg, V. S., O'Brien, K., Villarreal, P., Kennel, R. & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: validation of the College Self-Efficacy Inventory. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80-95.

Solomon, R. L. (1949). An extension of the control group design. *The Psychological Bulletin*, 46, 137-150.

Soresi, S. (2000). La personalizzazione dell'attività di orientamento [Personalized career guidance]. In S. Soresi (éd.), *Orientamenti per l'orientamento* [Vocational Guidance and counselors] (pp. 22-28). Firenze, Italy : Giunti-Organizzazioni Speciali.

Soresi, S. & Nota, L. (2001a). *Optimist : autoefficacia e decision making* [Optimist: self-efficacy and decision making]. Firenze, Italy : Iter-Organizzazioni Speciali.

Soresi, S. & Nota, L. (2001b). *Optimist : abilità sociali e qualità della vita* [Optimist: social skills and quality of life]. Firenze, Italy : Iter-Organizzazioni Speciali.

Soresi, S., Nota, L. & Ferrari, L. (2005). Counseling and prevention activities with adolescents at risk for health and adjustment problems in Italy. *Journal of Mental Health Counseling*, 3, 249-265.

Suzuki, L. A. & Ahluwalia, M. K. (2004). Two decades of research on the Problem Solving Inventory. A call for empirical clarity. *The Counseling Psychologist*, 32, 429-438.

Taylor, K. T. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.

Torres, B. & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.

Vera, E. M. (2000). A recommitment prevention work in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 28, 829-837.

Vera, E. M. & Reese, L. E. (2000). Preventive interventions with school-age youth. In S. D. Brown & R. W. Lent (éd.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 411-434). New York: John Wiley & Sons.

NOTES

* Dipartimento di psicologia dello sviluppo e della socializzazione, università di Padova, via Belzoni 80, 35121 Padova, Italie. Courriel : laura.nota@unipd.it.

RÉSUMÉS

La théorie sociale cognitive qui analyse les processus de choix en relation avec les intentions d'avenir met l'accent sur le caractère dynamique du comportement humain et sur le rôle actif que les individus ont sur la détermination de leurs actions. Les croyances d'efficacité jouent à cet égard un rôle important et influencent les processus à l'œuvre dans le choix d'une profession. Permettre aux personnes de mieux contrôler leur propre comportement et les aider à jouer un rôle actif peut aussi les aider à ressentir un plus grand bien-être. Nous présentons dans cet article une intervention que nous avons conçue – « premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt » – avec l'objectif d'accroître chez les jeunes adolescents leurs croyances d'efficacité en leurs capacités à gérer les difficultés et les exigences des situations qu'ils doivent affronter lors du changement d'établissement scolaire et lors de la transition de l'école au monde du travail.

The social cognitive model that analyzes processes of choice about the future emphasizes the dynamics of the human being and the active role individuals have in self-determining their own actions. Self-efficacy beliefs have a particularly important role in that and affect the processes that are involved in career choice. Enabling individuals to have better control over their own behaviors and to take a proactive role can also favor greater perceived well-being. An intervention has been devised, "First commandment: I believe in myself... also because it is in my interest", aiming to increase young adolescents' self-efficacy beliefs in their ability to manage the difficult and demanding situations they may come across in school-school and school-work transitions. Verification of intervention efficacy has shown that this program seems to positively affect participants' self-efficacy beliefs and levels of satisfaction experienced.

INDEX

Keywords : Adolescents, Prevention, Quality of life, Self-efficacy, Training

Mots-clés : Adolescents, Prévention, Qualité de la vie, Sentiments d'efficacité personnelle

AUTEURS

LAURA NOTA

Professeure associée à la faculté de psychologie de l'université de Padoue. Thèmes de recherche : sentiment d'efficacité personnelle relatif à l'orientation professionnelle, choix professionnel, qualité de vie. Contact : Dipartimento di psicologia dello sviluppo e della socializzazione, università di Padova, via Belzoni 80, 35121 Padova, Italie. Courriel : laura.nota@unipd.it.

SALVATORE SORESI

Professeur à la faculté de psychologie de l'université de Padoue. Thèmes de recherche : formation professionnelle des praticiens, conseil en orientation professionnelle, conseil en orientation professionnelle et handicap.

LEA FERRARI

Chercheuse à la faculté de psychologie de l'université de Padoue. Thèmes de recherche : concept de travail, indécision professionnelle, sentiment d'efficacité personnelle relatif à l'orientation professionnelle.