

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Perception et stratégies face au stress scolaire chez les élèves du cycle III

Auteur	Kazimi Maryam
--------	----------------------

Directeur	Genoud Philippe
-----------	-----------------

Date	12.08.19
------	----------

Introduction

Lorsqu'ils se trouvent au cycle 3, les jeunes sont des adolescents et donc à une période de leur vie caractérisée par des changements physiques, émotionnels, cognitifs et sociaux qui témoignent de la transition de l'enfance à l'adulte (Hankin, Mermelstein & Roesch, 2007 ; Moksnes, Moljord, Espnes, & Byrne, 2010). Cette période de transition est à même d'amener du stress, dont la forme et l'intensité dépendent tout de même des caractéristiques individuelles (Duclos, 2011). En effet, pour certains adolescents, l'adaptation se fait plus facilement tandis que pour d'autres, elle est vécue plus négativement avec davantage de stress ressenti. Ce dernier peut alors amener un déséquilibre qui risque de se renforcer si les jeunes ressentent qu'ils n'arrivent pas à gérer de fortes pressions venant de leur environnement extérieur (Lazarus & Folkman, 1984).

Notre recherche se focalise ainsi sur le stress négatif (*distress*), qui provoque chez les élèves de l'anxiété ou encore de l'angoisse. En Suisse, la dernière enquête nationale menée auprès des écolières et écoliers (Addiction Suisse, 2019) indique que ce sont près d'un tiers des élèves âgés de 15 ans qui

se sentent négativement stressés par rapport à leur travail scolaire. Bien que non scientifique, ces résultats sont révélateurs d'un certain mal-être chez les adolescents.

Partant de ce constat où les élèves suisses ne semblent pas tout à fait vivre leur scolarité de manière sereine, lors d'une phase de transition ponctuée de beaucoup de bouleversements, notre recherche vise à examiner les principaux facteurs de stress des adolescents tout comme les stratégies de coping mises en place. Ainsi, dans un premier temps, nous cherchons plus précisément à déterminer les situations de stress qui pèsent le plus dans l'environnement scolaire, aux yeux des élèves du cycle 3. Ensuite, il s'agit aussi de mettre en évidence les (types de) stratégies que ces derniers mettent en place pour faire face au stress et aux émotions négatives qu'ils ressentent. Finalement, notre recherche souhaite mettre en évidence les liens entre le stress et les attitudes que les élèves développent face à leurs apprentissages. Ainsi, avoir une meilleure connaissance du niveau de stress des élèves et des stratégies de coping utilisées devrait permettre aux professionnels de l'éducation de trouver des leviers afin d'améliorer le bien-être des élèves en travaillant sur les stratégies les plus efficaces. Des répercussions indirectes sont également attendues sur l'attitude des élèves face aux apprentissages, comme par exemple sur leur sentiment de compétence ou encore sur leurs affects.

Méthode

La recherche porte sur 163 élèves âgés de 12 à 17 ans ($M=14.2$; $ET=1.0$), 88 filles (54%) et 75 garçons (46%), scolarisés dans un cycle d'orientation fribourgeois. Neuf classes ont été sollicitées, soit une classe de chaque type et dans les trois degrés scolaires. Les participants ont répondu à un questionnaire de 71 items composé de trois parties, regroupant trois travaux différents. La première partie est basée sur le travail de Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont et Halfon (1997) qui propose un inventaire de situations stressantes procurant stress et anxiété.

La deuxième partie du questionnaire est basé sur une traduction et adaptation du questionnaire UBV de Reicherts et Perrez (1993) et sur les travaux de Haymoz, Genoud et Reicherts (in prep). Cet outil évalue les stratégies que les élèves utilisent pour faire face au stress : détente active, soutien social, fuite, travail cognitif, consommation de substances et décharge.

Finalement, la troisième partie du questionnaire, basée sur le modèle de Genoud et Guillod (2014), concerne les attitudes face aux apprentissages scolaires (23 items) et elle est composée de cinq dimensions : l'utilité perçue, le sentiment de compétence, les affects positifs, les affects négatifs et l'investissement.

Résultats

En ce qui concerne le stress global, nous observons que les 11H se disent plus stressés que leurs camarades plus jeunes. De même, ce sont les élèves de G et PG qui présentent significativement plus de stress que ceux en EB (il n'y a aucune différence significative entre filles et garçons). En ce qui concerne les situations potentiellement stressantes, ce sont à nouveaux les élèves plus âgés (en 11H) qui en mentionnent davantage. Bien que la majeure partie des situations stressantes présentées dans le questionnaire est relative à des aspects scolaires, ce sont ces items en particulier qui obtiennent des scores élevés : avoir le sentiment de subir trop d'évaluations, recevoir de mauvaises notes, vouloir continuellement obtenir de bonnes notes, devoir être promu à la fin de l'année ou encore ne pas comprendre les matières abordées en classe.

Concernant les stratégies mises en place pour faire face au stress (voir figure 1), le degré scolaire joue un rôle significatif, en particulier pour le coping de fuite qui augmente clairement au fil des degrés scolaires. Ainsi, avec l'âge, les jeunes ont tendance à davantage s'isoler ou à se changer les idées plutôt que développer des stratégies adaptatives pour résoudre les problèmes rencontrés. Il faut cependant noter que le coping cognitif (réévaluation de la situation, adaptation des buts, etc.) reste importante quel que soit le degré scolaire pris en compte.

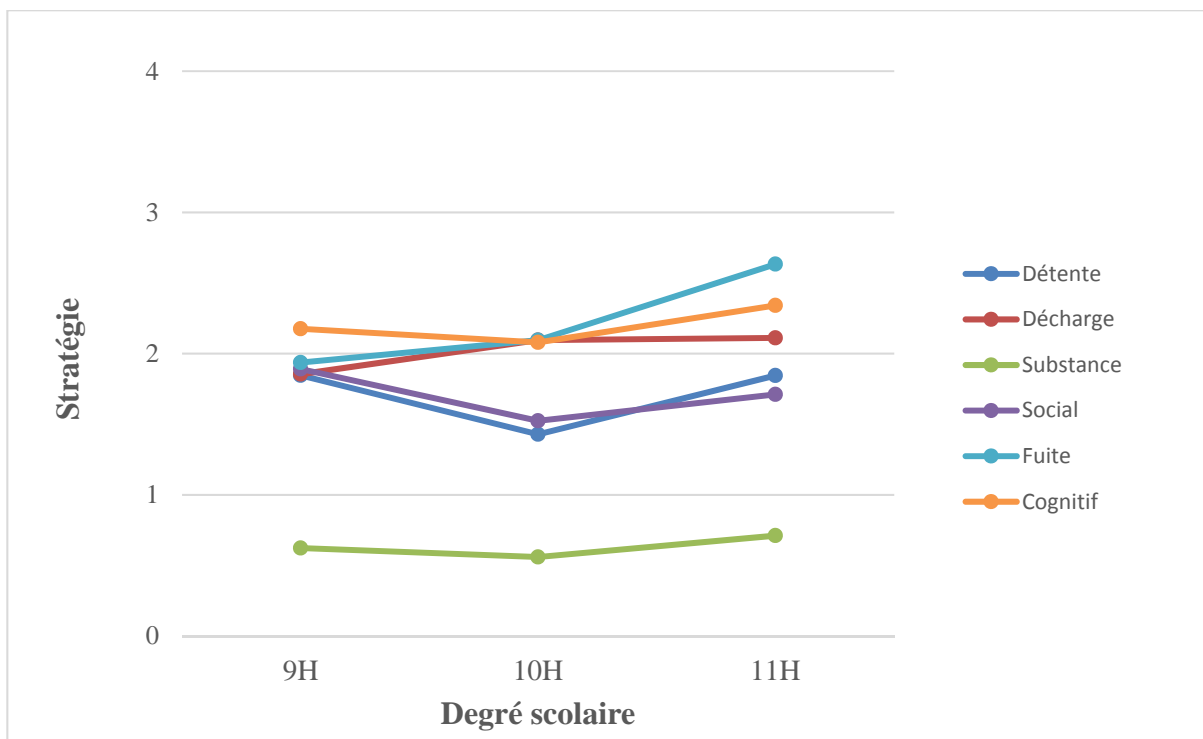


Figure 1. Stratégies de coping selon le degré scolaire

Pour ce qui est des différences selon le genre (voir figure 2), alors que les garçons utilisent significativement plus la décharge (aller se défouler, notamment par le biais du sport), les filles s'orientent plus facilement vers la fuite mais aussi le soutien social (partager leurs difficultés à des proches en qui elles ont confiance).

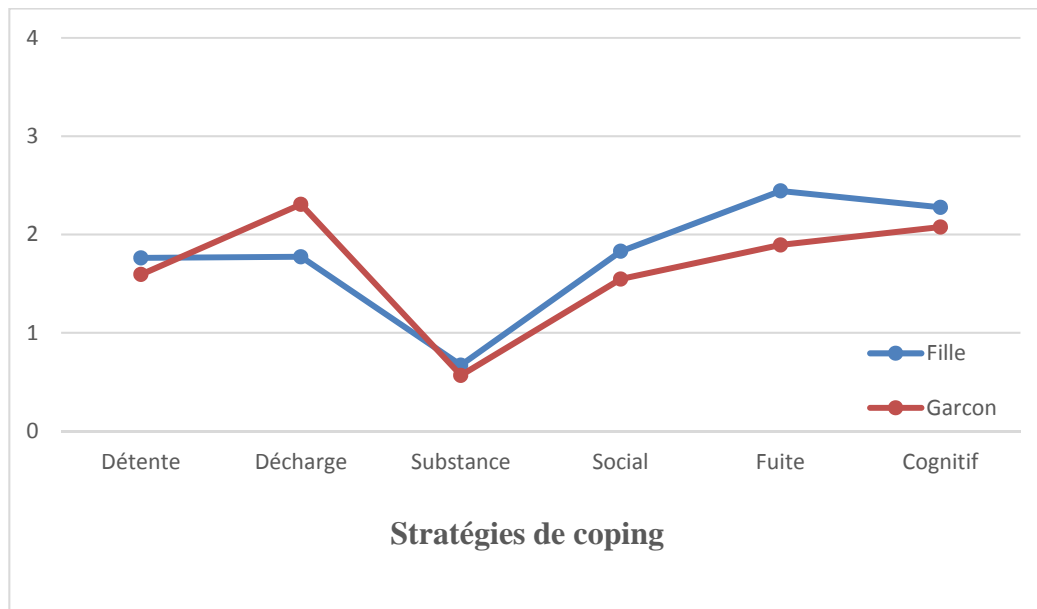


Figure 2. Stratégie de coping selon le genre.

Finalement, en ce qui concerne l'impact des situations stressantes sur les attitudes des jeunes face à leurs apprentissages scolaires, nos résultats démontrent qu'il existe une corrélation négative (faible à modérée) entre le niveau d'émotions négatives (stress et anxiété) et le sentiment de compétence. Toutefois, hormis un lien évidemment plus fort avec les affects négatifs face aux apprentissages, ce niveau d'émotions négatives potentiellement généré par les diverses situations proposées n'est pas en lien avec l'investissement des élèves. Il semble alors que le niveau de stress ressenti n'émousse pas la motivation de l'élève pour ses apprentissages.

Nos constatations sont issues de mesures ponctuelles, récoltées vers la fin de l'année scolaire. Il serait cependant intéressant de mettre en évidence les fluctuations du niveau de stress au fil de l'année scolaire (pour se pencher plus spécifiquement aussi sur la transition scolaire vécue par les élèves de 9H) en envisageant une recherche longitudinale.

Conclusion

Notre travail montre que l'avenir scolaire et professionnel, l'école et le culte de la performance semblent stresser davantage les élèves que des aspects physiques (p.ex. acné ou transformation corporelle) ou sociaux (p.ex. ne pas avoir de petit ami). Afin de faire face au stress et à l'anxiété ressentis dans des situations variées, les élèves mettent en place des stratégies très hétérogènes. Si certaines sont adaptatives (notamment le travail cognitif), d'autres ne le sont pas (la fuite chez les filles et la décharge chez les garçons). Ainsi, il reste clairement une marge importante de progression afin que les diverses stratégies – tant dans leur intensité que dans leur diversité – puissent mieux répondre au stress ressenti.

A ce propos, les divers acteurs de l'école ont un rôle à jouer afin d'apporter non seulement un bien-être aux élèves, mais également de développer chez ces derniers une utilisation plus judicieuse et efficace des stratégies de coping afin de réduire le stress. En effet, s'il semble illusoire de baisser fortement les situations stressantes (tant en nombre qu'en intensité), nombre de recherches ont montré qu'il est possible de développer des stratégies efficaces pour y faire face. Cet apprentissage peut être mené de manière collective (échange de pratiques par exemple) même si l'efficacité des stratégies de coping dépend du caractère propre à chacun (Duclos, 2011 ; Endler & Kocovski, 2001). De ce fait, il est important que parmi l'éventail des stratégies, chacun puisse expérimenter puis trouver les outils à même de gérer au mieux les différentes situations stressantes rencontrées. De plus, il est nécessaire que les adolescents prennent conscience des sources de leur mal-être afin qu'ils puissent utiliser leurs stratégies de coping rapidement et à bon escient. Pour cela, l'enseignant peut par exemple parler avec ses élèves de la pression scolaire ressentie et des autres facteurs de stress ponctuels ou récurrents. Outre les initiatives individuelles, il reste nécessaire d'établir une réelle collaboration avec les divers acteurs sociaux qui entourent les élèves, la communication étant la clé de la réussite.

Bibliographie

- Addiction Suisse. (2019). *Tout va bien? Bien-être, Consommation de substances psychoactives. Enquête 2018 auprès des élèves de 13 à 15 ans* (brochure). Lausanne: Addiction Suisse. Consulté le 3 octobre 2019 à l'adresse <https://shop.addictionsuisse.ch/download/6733adee412eb004ae6d6b85db7d1519356dc86d.pdf>
- Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension! Le stress chez l'enfant*, coll. Montréal, QC : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 231-245.
- Genoud, P.A., & Guillod, M. (2014). Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths. *Recherches en Education*, 20, 140-156.
- Hankin, B. L., Mermelstein, R., & Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models. *Child Development*, 78, 278-295.
- Haymoz, S., Genoud, P.A., & Reicherts, M. (in prep). *Assessment of Negative and Positive Emotion Regulation Techniques (ANPERT) – A Multidimensional Instrument*.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Moinet, A. (2018). *La notation scolaire : inconvénients et alternatives*. Consulté le 27 juin 2019 à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01700229/document>.
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A., & Byrne, D.G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 430-435.
- Plancherel, B., Bettschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 45(3), 126-138.
- Reicherts, M., & Perrez, M. (1993). *Fragebogen zum Umgang mit Belastungen im Verlauf UBV*. Huber: Bern.