

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Stress des élèves au secondaire I : Evaluation de l'influence du *coping* sur leur bien-être

Auteur	Antonin David
Directeur	Prof. Genoud Philippe
Date	25.06.2024

Introduction

L'adolescence, période de développement physique, émotionnel et psychologique accentue les défis auxquels les élèves sont confrontés, les rendant plus particulièrement sensibles aux pressions scolaires et sociales. Le Cycle d'Orientation (CO), phase de transition entre l'école primaire et secondaire, exacerbe ces défis en raison des nouvelles attentes académiques et des interactions sociales plus complexes dues à cette période (Byrne et al., 2007 ; Cohen & Cohen, 1984).

L'école joue en effet un rôle crucial dans le développement de l'identité des adolescents, car elle constitue un espace social au sein duquel les interactions sociales et l'exploration de soi prennent place. Cependant, l'environnement scolaire présente parfois des défis et des sources de stress tels que la pression académique, les relations interpersonnelles et les attentes des enseignants et des parents (Compas et al., 1993 ; Dumont, 2000).

Pour gérer le stress inhérent au contexte scolaire, les élèves utilisent des stratégies de *coping*. Ces stratégies de gestion du stress, basées sur la théorie transactionnelle¹ du stress et du *coping* de Lazarus et Folkman (1984), se caractérisent par leur orientation vers l'approche ou l'évitement de la situation menaçante. Les stratégies de *coping* privilégiées influencent par ailleurs le bien-être des adolescents, élément central du développement ainsi que de l'épanouissement personnel (Durlak et al., 2011 ; Eccles & Roeser, 2011).

Le bien-être peut être défini comme étant un état global de santé, de bonheur et de satisfaction et d'équilibre dans la vie (Das et al., 2020), incluant souvent plusieurs dimensions comme le bien-être physique, émotionnel, psychologique et social, soulignant ainsi la diversité de l'expérience humaine (Ryff & Keyes, 1995).

Ce travail examine alors dans quelle mesure les stratégies de *coping* adoptées par les élèves du CO sont en lien avec leur bien-être dans l'environnement scolaire, cherchant à approfondir la compréhension des interactions entre le stress perçu, les stratégies de *coping* et le bien-être des élèves du CO.

Méthode

Notre étude a approfondi la compréhension du stress scolaire, *via* les dimensions de *Surcharge*, d'*Inquiétude*, de *Conflit* et de *Fatigue*, et son impact sur le bien-être scolaire, mesuré par les *Emotions positives*, l'*Engagement*, les *Relations positives*, le *Sens* et l'*Accomplissement*.

Notre échantillon est composé d'élèves de neuf classes d'un Cycle d'Orientation fribourgeois, représentant ainsi chaque type de classe et chaque degré. Au total, les données de 161 élèves (84 filles, 77 garçons) âgés de 12 à 17 ans ($M = 14.0$; $SD = 1.1$) ont été recueillies par le biais de questionnaires en ligne auto-administrés. Les questionnaires, en trois parties, mesuraient le stress perçu avec une version adaptée du *Perceived Stress Questionnaire* (version adaptée du [PSQ] ; Genoud & Mabilon, *in press*), les stratégies de *coping* utilisées à l'aide du *Self-Report Coping Scale* ([SRCS] ; Causey & Dubow, 1992) et le bien-être des élèves en utilisant le modèle *PERMA* (*Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning & Accomplishment*) ([PERMA] ; Seligman, 2011).

¹ La théorie transactionnelle du stress et de l'adaptation de Lazarus et Folkman (1984) est un modèle interactif qui propose que le stress se développe à travers une évaluation cognitive de la situation. Selon cette théorie, si un événement est perçu comme surpassant les ressources disponibles pour y faire face, une réponse de stress est engendrée.

Résultats

Nous avons observé que le stress a un lien non négligeable sur le bien-être, comme relevé dans la littérature (Carver et al., 1989 ; Dumont & Plancherel, 2001 ; Lazarus & Folkman, 1984). En effet, nos résultats révèlent que les diverses dimensions du stress sont négativement et significativement corrélées avec les dimensions du bien-être. Les dimensions de *Surcharge* et d'*Inquiétude* montrent notamment des corrélations négatives marquées avec les *Émotions positives* et les *Relations positives*, indiquant que la pression scolaire et les préoccupations de performance affectent directement les sentiments des élèves et leurs relations sociales (Misra & McKean, 2000 ; Wang et al., 2018). En outre, la dimension *Conflit* est celle qui présente la corrélation négative la plus forte avec les *Relations positives*, soulignant l'impact négatif des tensions interpersonnelles sur les interactions sociales (Compas et al., 2001 ; Juvonen & Graham, 2014).

Nos résultats ont également mis en évidence que les stratégies d'approche, comme la *Résolution de problèmes* et la *Recherche de soutien social*, sont positivement et significativement corrélées avec le bien-être. À l'inverse, les stratégies d'évitement, corrélées négativement au bien-être, donnent lieu à une accumulation de stress rédhibitoire pour le bien-être à long terme. En effet, les stratégies d'approche permettent une excellente régulation des ressentis et un bien-être accru, car elles donnent aux individus un sentiment de contrôle direct sur leur situation et leur environnement (Aspinwall & Taylor, 1993 ; Dumont, 2000). Par contraste, les mécanismes de gestion à court terme, comme l'évitement, ne se focalisent pas spécifiquement sur le problème causant le stress, créant un cercle vicieux intensifiant les symptômes physiques, émotionnels et psychologiques (Gross, 2015 ; Sbarra et al., 2008).

Enfin, nos résultats n'ont pas montré de différences significatives dans la gestion du stress et le bien-être en fonction du degré scolaire et du type de classe, probablement en raison d'un échantillon de taille restreinte. Les limitations de cette étude peuvent également inclure la période d'observation insuffisante, qui peut ne pas permettre de capturer pleinement les variations et évolutions du stress chez les élèves sur une période plus longue. Une observation plus prolongée pourrait révéler des schémas et des fluctuations qui ne sont pas visibles dans une étude à court terme. Les autres limitations incluent la sensibilité des mesures utilisées, ainsi que des variables non prises en compte, telles que la personnalité des élèves et le contexte économique et social, qui influencent la perception et la gestion du stress (Dumont & Plancherel, 2001 ; Lazarus & Folkman, 1984).

Conclusion

Notre recherche a révélé que le stress chez les élèves du Cycle d'Orientation (CO) diminue leur bien-être. Nous avons constaté que les conflits sociaux jouent un rôle majeur dans cette dynamique, exacerbant souvent les niveaux de stress ressentis par les élèves. Les interactions sociales au sein du CO peuvent parfois être sources de tensions et de pressions supplémentaires, ce qui contribue à une détérioration du bien-être des élèves. De plus, notre étude a mis en lumière l'efficacité des stratégies de *coping* centrées sur l'approche, associées à une amélioration durable du bien-être des élèves, contrairement aux stratégies d'évitement, moins efficaces à long terme.

Nous avons également analysé le rôle du degré scolaire ou du type de classe, mais n'avons pas trouvé de différences significatives. Toutefois, cette recherche a permis de mieux comprendre l'impact des relations sociales et des stratégies de *coping* dans le contexte scolaire, plus particulièrement dans le cadre du CO. Appuyée par la littérature parcourue, elle souligne également l'importance d'encourager des stratégies de *coping* actives et de créer un environnement scolaire favorable pour améliorer le bien-être des élèves. Cela pourrait contribuer de manière significative à améliorer le bien-être émotionnel et psychologique des élèves du Cycle d'Orientation, en leur offrant les outils nécessaires pour faire face aux défis quotidiens avec résilience et confiance. Ces apports pour la pratique enseignante sont également discutés dans une partie annexe de notre travail.

Finalement, pour prolonger cette recherche, des études longitudinales seraient pertinentes pour observer l'évolution des stratégies de *coping* et leur impact à long terme sur le bien-être scolaire. Suivre les élèves sur plusieurs années permettrait de contourner un biais majeur de notre étude actuelle, offrant une vision plus précise et dynamique de l'évolution des stratégies de *coping* et de leur influence sur le bien-être à travers différents stades de développement (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

Bibliographie

- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1993). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989>
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393-416. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004>

- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, *21*(1), 47-59. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2101_8
- Cohen, D., & Cohen, S. (1984). *Teenage Stress*. Evans & CO.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, *127*(1), 87-127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of adolescence*, *16*(3), 331-349. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1028>
- Das, K. V., Jones-Harrell, C., Fan, Y., Ramaswami, A., Orlove, B., & Botchwey, N. (2020). Understanding subjective well-being: perspectives from psychology and public health. *Public Health Reviews*, *41*, 1-32. <https://doi.org/10.1186/s40985-020-00142-5>
- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *International Journal of Psychology*, *35*(5), 194-206. <https://doi.org/10.1080/00207590050171139>
- Dumont, M., & Plancherel, B. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Presses de l'Université 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>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Genoud, P. A., & Mabilon, A. (in press). Adaptation et validation d'une version francophone courte du Perceived Stress Questionnaire auprès d'élèves du secondaire. *Orientation Scolaire et Professionnelle*
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, *65*, 159-185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0_215
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sbarra, D. A., & Hazan, C. (2008). Coregulation, dysregulation, self-regulation: An integrative analysis and empirical agenda for understanding attachment, separation, loss, and recovery. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 141-167. <https://doi.org/10.1177/1088868308315702>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The Development of Coping Across Childhood and Adolescence: An Integrative Review and Critique of Research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>