

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

# **La participation à une activité physique comme stratégie de gestion du stress chez les élèves du secondaire I**

Auteur	<b>Bugnon Nara</b>
Directeur	Genoud Philippe
Date	15.05.23

---

## **Introduction**

Le stress est considéré comme une réaction instinctive de fuite ou de combat pour faire face à une situation menaçante (Dumont & Plancherel, 2001). Lazarus et Folkman (1984) définissent le stress comme « une relation particulière entre la personne et l'environnement évaluée par cette dernière comme excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être » (p.19, trad. de l'autrice). Ils ont constaté que le stress n'est pas seulement la réponse générale du corps à toute demande qui lui est

faite, mais qu'il est analysé à travers la perception qu'à l'individu et la façon dont il gère cette situation stressante.

Le passage à l'adolescence est une période de la vie qui est stressante, car elle est en lien avec la puberté qui induit de nombreux changements tant corporels (Cannard, 2019), qu'émotionnels, affectifs et sociaux qui ne sont pas toujours faciles à gérer et qui peuvent affecter son bien-être (Byrne et al., 2007 ; Dumont, 2000 ; Dumont & Provost, 1999). En plus du stress lié au passage à l'adolescence, vient s'ajouter le stress scolaire (Perrenoud, 2004) découlant du rythme de travail soutenu, d'une charge de travail trop lourde, de divers examens, etc. En outre, des pressions peuvent venir de l'établissement scolaire, de la famille, des pairs, mais aussi de l'élève lui-même (Dumont & Plancherel, 2001 ; Esparbès-Pistre et al., 2015 ; González-Hernández et al., 2019 ; Romano, 2016).

Les conséquences du stress chez les adolescents sont, le plus souvent, des manifestations physiques, comme des maux de tête, de la fatigue, des problèmes de peau, des crises d'angoisse ou d'asthmes (Chapelle & Monié, 2007). Ensuite vient des troubles émotionnels tels que la diminution de l'estime de soi, la dépression, la colère, la nervosité, les troubles alimentaires ou la phobie scolaire (Dumont & Plancherel, 2001). Les formes extrêmes de stress peuvent être des comportements à risques comme la scarification, l'absentéisme, les addictions ou la menace de suicide (Byrne et al., 2007 ; Esparbès-Pistre et al., 2015 ; Romano, 2016).

Alors qu'une surdose de stress (ou un stress chronique) ainsi qu'une mauvaise gestion de celui-ci peuvent nuire au bien-être, aux apprentissages et à la persévérance scolaire des adolescents (Karaman et al., 2018), les différentes stratégies d'adaptation au stress – aussi appelées stratégies de coping – visent à y faire face (Lazarus & Folkman, 1984). Ces différentes stratégies sont des ressources intermédiaires d'actions et de cognitions par lesquelles les individus tentent de gérer leurs émotions et leur comportement, de penser de manière constructive, de contrôler leurs émotions et d'agir sur l'environnement afin de tolérer, d'éviter ou de réduire leur ressenti de stress (Compas et al., 2001 ; Plancherel & Bolognini, 1995).

Les stratégies d'adaptation au stress sont le plus souvent divisées en deux types : soit le type centré sur le problème, soit le type centré sur les émotions. Le coping centré sur le problème vise à réduire voire résoudre la relation stressante entre l'individu et son environnement en agissant directement sur le facteur de stress. Le coping centré sur les émotions permet de réduire l'inconfort engendré par le stress en utilisant une distance temporaire entre l'individu et la source de ce stress (Dumont & Plancherel, 2001), ce qui permet d'atténuer les émotions intenses et négatives qui découlent du stress et ainsi de mieux réfléchir à la façon de résoudre cette situation (Lazarus & Folkman, 1984). Selon

Iwasaki et Mannell (2000), la participation à des activités physiques est un coping centré sur les émotions. C'est, en effet, une stratégie d'évasion, une distraction voire une manière de se défouler face aux différentes sources de stress. Notre travail vise donc à savoir dans quelle mesure l'activité physique pourrait aider les adolescents à mieux gérer leur stress. Nous cherchons également à examiner l'éventuel lien que peut avoir la pratique d'activités physique sur le bien-être ressenti par ces jeunes.

## **Méthode**

Afin de mener à bien notre étude, 138 élèves (73 garçons et 65 filles) d'un Cycle d'Orientation (CO) fribourgeois ont répondu à un questionnaire séparé en trois parties. La première évalue le souvenir des adolescents de leurs activités physiques au cours des 7 derniers jours (PAQ-A, Kowalski et al., 2004). La seconde partie vise à évaluer leur sentiment de bien-être (WHOQOL-Bref, Skevington et al., 2004) selon quatre dimensions : santé physique, santé psychique, relations sociales, environnement). La troisième est une mesure auto-rapportée du stress perçu (PSQ, Levenstein et al., 1993) qui comporte elle aussi, outre un score général, quatre dimensions : tension sociale, surcharge, fatigue et inquiétude.

## **Résultats**

En ce qui concerne la mesure du stress, à l'exception de la dimension fatigue, les filles ont un score plus élevé que les garçons, même si seule la dimension inquiétude présente une différence significative. Quant au bien-être, les scores ne sont pas significativement différents selon le genre alors que les garçons ont une moyenne d'activités physiques plus élevée que les filles.

L'ensemble des corrélations entre la participation à des activités physiques et le stress – bien que négatives – sont faibles et non significatives. Parmi toutes nos analyses, seule la participation à une activité physique dans le cadre des loisirs corrèle négativement, mais faiblement ( $r = -.22$  ;  $p < 5\%$ ) avec le stress ressenti des adolescents, plus spécifiquement avec la surcharge. Ainsi, il semble d'une part que la pratique d'activités physiques devrait être analysée de manière séparée selon le contexte (loisir vs compétition) dans lequel l'élève la réalise. D'autre part, nous n'avons récolté aucune information permettant de savoir si certains élèves pratiquent par exemple un sport comme stratégie de coping.

Nous constatons que le bien-être général ainsi que ses quatre dimensions (et tout particulièrement la santé psychique) corrélient fortement avec le stress ressenti par les adolescents. Par conséquent, le stress est bel est bien un indicateur important du bien-être chez les adolescents.

## **Conclusion**

La réalisation de cette recherche nous a permis de remarquer que si le stress est un bon prédicteur du bien-être des adolescents, la pratique d'une activité physique n'est – outre lorsqu'elle est pratiquée dans le cadre des loisirs (et dans une faible mesure) – ni liée au stress, ni au sentiment de bien-être tel que rapporté par les élèves de notre échantillon.

Pour mieux comprendre et interpréter nos résultats, il serait sans doute nécessaire d'évaluer d'une part certaines caractéristiques de l'exercice physique (la durée et l'intensité de l'exercice, mais aussi l'heure à laquelle l'individu pratique son exercice), mais aussi les raisons pour lesquelles il consacre du temps à ce type d'activité. En effet, les adolescents peuvent choisir une telle activité pour se défouler, par pression sociale (notamment celle des parents), pour se retrouver avec des amis, pour viser des réussites (p.ex. en compétition), etc.

Nous pouvons ainsi constater que chaque individu est unique et que la participation à des activités physiques n'est pas une stratégie de coping forcément pertinente pour tout le monde. Ce sont principalement les dispositions individuelles, telles que les traits de personnalité, la maturité, le vécu ainsi que l'entourage de l'adolescent qui influencent son choix de stratégies de coping.

## **Bibliographie**

- 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, 393-416. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.004
- Cannard, C. (2019). Du concept de jeunesse au concept d'adolescence. In *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité* (Vol. 3, pp. 15-35). De Boeck Supérieur.
- Chapelle, F., & Monié, B. (2007). *Bon stress, mauvais stress: mode d'emploi*. Odile Jacob.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzmann, H., Harding Thomsen, A., & 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. doi:10.1037//0033-2909.127.1.87

- Dumont, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal International de Psychologie*, 35(5), 194-206. doi:10.1080/00207590050171139
- Dumont, M., & Plancherel, B. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. doi:10.1023/A:1021637011732
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée: différence entre filles et garçons. *Education et Francophonie*, 43(2), 87-112. doi:10.7202/1034487
- González-Hernández, J., Gómez-López, M., Alarcón-García, A., & Muñoz-Villena, A. J. (2019). Perfectionism and stress control in adolescents: Differences and relations according to the intensity of sports practice. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 195-206. doi:10.14198/jhse.2019.141.16
- Iwasaki, Y., & Mannell, R. C. (2000). Hierarchical dimensions of leisure stress Coping. *Leisure Sciences*, 22(3), 163-181. doi:10.1080/01490409950121843
- Karaman, M. A., Nelson, K. M., & Cavazos Vela, J. (2018). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46, 375-384. doi:10.1080/03069885.2017.1346233
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R., & Donen, R. M. (2004). *The physical activity questionnaire for older children (PAQ-C) and adolescents (PAQ-A) Manual*. University of Saskatchewan.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: a new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, 37(1), 19-32.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Plancherel, B., & Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 459-474.
- Romano, H. (2016). Le stress scolaire et ses conséquences. In H. Romano (Eds.), *Pour une école bienveillante : Prévenir les risques psychosociaux scolaires* (pp. 85-129). Dunod.
- Skevington, S. M., Lofty, M., & O'Connell, K. A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. *Quality of Life Research*, 13, 299-310.