

Facteurs de stress et stratégies de coping chez les élèves du secondaire I

CERF – Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire

Alexandre Mabilon & Philippe A. Genoud

Facteurs de pression

Les jeunes vivent des déséquilibres multiples – apportés tant par l'environnement extérieur que par la puberté (Waters et al., 2000) – qu'ils doivent gérer au mieux au risque de nuire à un développement sain voire d'entraîner d'autres problèmes (Lazarus & Folkman, 1984).

Etant un élément important dans le quotidien des enfants et des adolescents, l'école est un vecteur de leur activité et de leurs relations interpersonnelles. Elle est ainsi porteuse de nombreux facteurs de pressions directs et indirects (Inchley et al., 2016) à même de générer du stress.

Stratégies de coping

Face à une situation vécue comme stressante – et après une évaluation subjective – les élèves vont réagir en élaborant une réponse qui se manifestera *in fine* par un comportement considéré comme adéquat ou aisément réalisable (Perrez & Reicherts, 1992; Reicherts, 1999).

Toutefois, les stratégies mises en place ne sont pas forcément adaptatives (Band & Weisz, 1988). Il faut considérer la contrôlabilité de la situation, l'évaluation réalisée, ou encore les effets de la stratégie adoptée (maîtrise de la situation stressante ou diminution de son impact sur le bien-être physique et psychique) à court, moyen et long termes.



➔ Notre recherche vise premièrement à mettre en évidence les facteurs de stress principaux des élèves en fin de scolarité obligatoire, certains étant plutôt directement liés à l'école, d'autres à la puberté, sans oublier ceux relatifs au contexte familial. Dans un second temps, nous cherchons à examiner les liens entre ces stressors et les stratégies de coping déployées.

Méthodologie

Sujets

163 élèves du secondaire I dans le canton de Fribourg (88 filles et 75 garçons) issus de 9 classes de degrés et de niveaux d'exigences (filières) différents.

Âge moyen : 14.2 (SD = 1.0)

Mesures

Passation d'un questionnaire *ad hoc* permettant de mesurer les facteurs de stress des élèves (mesure inspiré des travaux de Plancherel et al., 1997) ainsi que leurs stratégies de coping (mesure adaptée de l'UBV de Reicherts & Perrez, 1992).

Quels sont les événements qui provoquent chez toi des émotions négatives (stress ou anxiété) ?

Lorsque tu vis des situations de stress et d'anxiété, comment essayes-tu habituellement de te calmer ?

	N	Exemple	α
Frustrations	8	Ne pas comprendre la matière abordée en classe	.75
Malaise	9	Constater que mon corps se transforme	.77
Conflits familiaux	2	Avoir des disputes avec mes parents/ma famille	.68
Ecole et avenir	12	Être préoccupé-e au sujet de mon avenir scolaire	.84

	N	Exemple	[on retient le score maximum parmi les items]
Détente	2	Je me relaxe mentalement (p.ex. en pensant à une situation agréable)	
Substance	4	Je mange quelque chose (p.ex. des douceurs, un extra)	
Décharge	1	Je me dépense physiquement (p.ex. en faisant du sport)	
Cognitif	6	Je tente de résoudre la situation qui me stresse	
Social	2	Je recherche du soutien auprès de mes ami-e-s	
Fuite	2	Je m'isole dans ma chambre et demande à ne pas être dérangé-e	

Résultats

Constitution de groupes

L'analyse en cluster hiérarchique (méthode de Ward et distance euclidienne au carré) a permis d'établir la présence de quatre groupes dont les scores normalisés (z) suivent des tendances différentes. Une seconde analyse non-hiérarchique (*K-mean*) a aidé à la constitution de ces groupes et à la répartition des élèves.

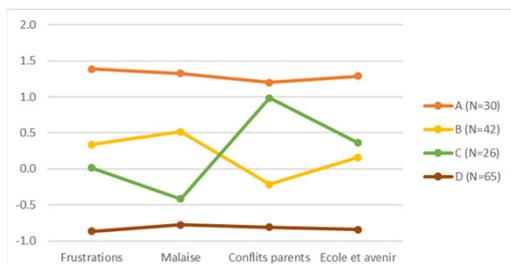


Figure 1. – Profils-types des élèves répartis en quatre clusters selon leurs scores normalisés pour les stressors testés

Le **groupe D** réunit le plus grand effectif d'élèves et les scores des stressors testés sont tous faibles. À l'inverse, le **groupe A** obtient systématiquement des scores élevés.

Parmi les groupes intermédiaires, le **groupe B** présente des scores plus élevés en ce qui concerne les *frustrations* ainsi que la sensation stressante de *malaise personnel* et *relationnel* comparativement aux *conflits avec les parents* et aux questions d'*école et d'avenir* qui s'avèrent moins marquées. Le **groupe C** montre quant à lui un profil inverse.

Utilisation des stratégies de coping selon les profils

Les ANOVA comparant les quatre clusters indiquent des différences significatives ($p < .01$) pour chacun des scores maximum testés.

Au niveau des *post hoc* (Scheffé), les deux profils extrêmes (**A** et **D**) diffèrent significativement pour toutes les dimensions. Les élèves se disant plus stressés sont également plus souvent amenés à utiliser des stratégies de coping (adaptatives ou non).

Concernant les groupes intermédiaires (**B** et **C**), les différences sont significatives pour trois types de stratégies de coping. On observe une utilisation plus importante du coping de *décharge* (Δ de 1.68) et du coping *social* (Δ de 0.98) lors de stress lié aux conflits familiaux (y.c. en lien avec l'école et l'avenir) présent dans le groupe **C**. Le groupe **B** favorise préférentiellement le coping de *fuite* (Δ de 0.76) pour faire face aux frustrations et au malaise ressenti.

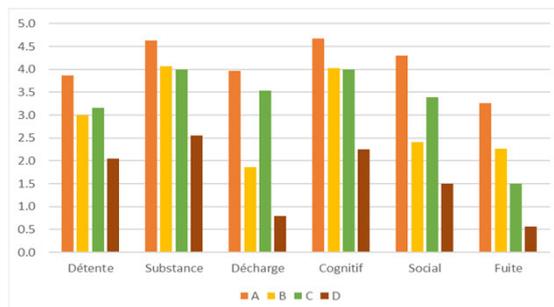


Figure 2. – Score maximum obtenu pour chaque stratégie de coping par cluster

Conclusion

Nos résultats soulignent que les stratégies de coping des adolescents dépendent du type de stressors. Partant de ce constat, notre recherche met en évidence des profils typiques d'élèves selon les stressors vécus au cours de la scolarité et les stratégies de coping privilégiées en réaction.

Nous relevons ainsi l'intérêt que peuvent avoir les enseignant-e-s pour une meilleure compréhension des facteurs qui perturbent le bien-être de leurs élèves. Dès lors, l'enjeu réside dans l'orientation vers des stratégies adaptatives en réaction aux situations spécifiques que traversent les élèves.

De futures recherches pourraient être considérées pour amener la focale sur l'efficacité de la mise en place de ces stratégies de coping, tout en cherchant à proposer des alternatives aux élèves en difficulté lors de l'évaluation des situations ou du choix des stratégies utilisées. Ainsi, de telles démarches pourraient les amener à adéquatement faire face aux événements qui les déstabilisent mais aussi améliorer de manière indirecte la qualité de leurs relations et de leurs apprentissages scolaires.

Références

Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247-253.

Inchley, J., & Currie, D. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey* (No. 7). World Health Organization.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Perrez, M., & Reicherts (1992). *Stress, Coping, and health - a situation-behavior approach. Theory, methods, applications* (Foreword by R.S. Lazarus). Hogrefe & Huber Publishers.

Plancherel, B., Betttschart, W., Bolognini, M., Dumont, M., & Halfon, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des traces quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45(3), 126-138.

Reicherts, M. (1999). *Comment gérer le stress. Le concept des règles cognitivo-comportementales*. Editions Universitaires - Fribourg.

Reicherts, M., & Perrez, M. (1992). A stimulus-response process questionnaire. In M. Perrez & M. Reicherts (Eds.), *Stress, coping, and health. A situation-behavior approach* (pp. 41-56). Hogrefe & Huber Publishers.

Waters, E., Merrick, S., Trebourg, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71(3), 684-689.