



**HAL**  
open science

## Le stress scolaire au collège et au lycée

Sylvie Esparbès-Pistre, Geneviève Bergonnier-Dupuy, Pascal Cazenave-Tapie

► **To cite this version:**

Sylvie Esparbès-Pistre, Geneviève Bergonnier-Dupuy, Pascal Cazenave-Tapie. Le stress scolaire au collège et au lycée. *Éducation et francophonie*, 2015, XLIII (2), pp.87-112. 10.7202/1034487ar . hal-01406523

**HAL Id: hal-01406523**

**<https://hal.parisnanterre.fr/hal-01406523v1>**

Submitted on 25 Sep 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons

## Introduction

Le stress scolaire, bien qu'il ait un impact certain sur la santé mentale des élèves, c'est-à-dire « la capacité à atteindre et à maintenir un fonctionnement psychologique et un bien-être optimum » (OMS, 2005), est beaucoup moins étudié que le stress professionnel ou le stress universitaire. Le « métier d'élève » (Perrenoud, 1994/2013) comprend pourtant, comme pour l'adulte et pour toute situation de travail ou d'apprentissage, de nombreuses contraintes, notamment un rythme de travail soutenu, des pressions institutionnelles, familiales et personnelles.

Du collège au lycée, les défis scolaires sont nombreux; si l'autonomisation de l'élève et l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques en sont la base, l'orientation scolaire ou professionnelle en est l'objectif final (Godeau, Navarro et Arnaud, 2010). Durant cette période, aux changements normatifs, tels que les changements physiques et les tâches développementales, peuvent s'ajouter des changements non normatifs, des événements de vie (maladie grave, accident, décès d'un proche...) qui contribuent à augmenter le stress vécu ou perçu durant ces années (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003). Mais, au-delà des facteurs personnels et familiaux, les facteurs socio-environnementaux ou institutionnels tels que l'école, le collège, le lycée sont susceptibles de générer du stress chez les enfants et les adolescents.

La présente étude a pour objectif général, d'une part, d'évaluer le niveau de stress scolaire auprès d'une population d'élèves (en France), depuis le début du collège (classe de sixième) jusqu'à la fin du lycée (classe de terminale)<sup>1</sup>, plus particulièrement en ce qui concerne les niveaux scolaires impliquant des transitions ou des évaluations de fin de cycle, et, d'autre part, de comparer le niveau de stress des filles et des garçons quelle que soit la classe, et cela, dans le but d'améliorer les conditions de travail des élèves et leur bien-être scolaire.

## La situation scolaire : potentiellement stressante

L'école, lieu sécurisant de socialisation et de personnalisation, est aussi un lieu de violences (Debarbieux, 1996) générateur d'inégalités et amplificateur de précarité (Haut Comité de santé publique, 1998), un lieu où l'estime de soi de l'adolescent peut être malmenée par la dévalorisation, par des réprimandes, etc. (Lamia et Esparbès-Pistre, 2004). Ainsi, le milieu scolaire est le siège non seulement de facteurs favorisant l'épanouissement de l'enfant à travers l'aide aux devoirs, le soutien pédagogique et la protection des élèves (surveillance de l'établissement, de la cour, etc.), mais c'est aussi le siège de contraintes, d'exigences éducatives, d'évaluations pédagogiques susceptibles de le stresser.

## Les facteurs de stress dans le milieu éducatif

Comme dans le milieu professionnel, différents stressseurs ou facteurs de stress peuvent être perçus, notamment le climat scolaire, les acteurs, l'organisation.

Le climat scolaire a un impact certain sur les élèves. Le stress scolaire peut être déclenché par un sentiment général d'insécurité psychologique et physique associé au racket, aux agressions, au harcèlement, etc. Les répercussions d'un environnement scolaire néfaste sont multiples; la santé des élèves peut être affectée ponctuellement (maux de ventre, maux de tête, fatigue, etc.) ou de manière chronique (certains élèves vont souvent à l'infirmerie). Ainsi, des difficultés d'apprentissage peuvent émerger; l'élève peut aussi développer une phobie scolaire due aux agressions ou au harcèlement par les pairs, l'amenant vers un absentéisme scolaire de plus en plus fréquent qui peut conduire certains jeunes à des tentatives de suicide (voire au suicide) (Bennacer, 1991; Dumont, 2000; Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004; Debarbieux, 1996; Fotinos, 1995).

Les acteurs, tels que les pairs, les personnels éducatifs, les personnels non enseignants, les parents, peuvent être à la fois des ressources pour l'élève et des stressseurs potentiels. En effet, les pairs peuvent être de bons soutiens socio-affectifs par l'écoute, l'aide aux devoirs, l'aide à l'intégration dans la communauté scolaire, mais ils peuvent aussi être la source de harcèlements, de violences, de rejet (Blaya, 2006). Il en est de même pour les enseignants, dont la pratique pédagogique peut favoriser l'adaptation scolaire de l'enfant, mais aussi être un facteur de stress lors des contrôles et des évaluations. Certains élèves ont peur des enseignants, car ils ont subi des abus psychologiques, des brimades, des vexations, des humiliations ou en ont été témoins. La pression de l'enseignant perçue par les élèves a un impact certain sur le stress scolaire (Zakari, Walburg et Chabrol, 2008). Les personnels non enseignants, comme les surveillants, les infirmières, le conseiller d'orientation ou le chef d'établissement, peuvent également constituer des agents stressants par leurs réprimandes, leurs remarques, leur questionnement. Enfin, les parents, par la qualité de leur suivi scolaire ou par leur manque de suivi scolaire, leurs attentes et leurs exigences parfois trop élevées relativement aux notes ou au travail scolaire, peuvent également se révéler être une source importante de stress (Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004; Giron, 2011).

L'organisation de la structure scolaire, les conditions environnementales et matérielles, comme le bruit, la chaleur, le manque d'espace dans la classe (Fortin, 2001), le manque d'espace personnel, peuvent constituer des éléments stressants. Les toilettes, la cour de récréation, la salle de restauration constituent des lieux investis affectivement et redoutés, car ils peuvent favoriser des conflits, voire des agressions. Les « lieux de transition » (Giron, 2011) que sont les abords de l'établissement, le chemin de l'école et le trajet en bus scolaire apparaissent potentiellement stressants, parce qu'ils sont pour certains des lieux propices aux rackets, à la vente potentielle de drogues, etc.

Les séquences d'activités, leur organisation et leur planification, parfois à des moments peu favorables, l'obligation de passer au tableau, une charge de travail trop lourde, notamment en ce qui concerne les devoirs à la maison, mais aussi les interrogations surprises, les divers contrôles, les examens, les notations et sélections, etc., sont une source de stress pour certains adolescents et peuvent générer « des réactions de rejet, par désengagement » (Fortin, 2001), les amenant à perdre leur motiva-

tion et leur plaisir d'apprendre.

Les transitions, de l'école au collège, du collège au lycée et enfin du lycée aux établissements d'enseignement supérieur, sont autant de « rites de passage scolaires » qui apparaissent comme des sources potentielles de stress. Elles impliquent des changements affectifs, spatiaux et de fonctionnement; l'élève devra quitter une structure familière où il avait tissé des liens amicaux avec ses pairs ou sociaux avec le personnel scolaire, mais il devra quitter aussi des repères spatiaux qu'il connaissait bien pour découvrir le fonctionnement d'un nouvel établissement imposant de nouveaux horaires, un nouveau règlement interne, etc. Tous ces changements sont potentiellement des sources de stress pour l'adolescent. L'entrée au collège se fait en classe de sixième, dite classe d'adaptation. Cette année est source de stress scolaire, car c'est l'année du changement pour ce qui regarde l'établissement, les règles, le personnel non enseignant, les demandes, les méthodes, de nouvelles matières, de nouveaux élèves, un nouveau climat scolaire, etc., le début de l'autonomie pour certains, notamment à travers les moyens de transport scolaire. Les passages en cinquième, quatrième et troisième dépendent des notes des élèves aux évaluations continues. Pendant l'année de troisième, dite année d'orientation, les élèves doivent faire des choix : choisir des options, opter pour une filière générale ou professionnelle, mais aussi choisir un établissement, ici un lycée. C'est une année potentiellement stressante, car les élèves passent aussi le brevet des collèges, dont une partie repose sur les notes obtenues durant l'année et l'autre sur un examen de fin d'année. L'entrée au lycée se fait en seconde (donc en cinquième année du secondaire). C'est l'année du choix d'orientation, entre la voie générale et technologique ou une réorientation en seconde professionnelle si les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes institutionnelles. En fonction des notes et des choix personnels, pour intégrer la classe de première, puis celle de terminale, les élèves doivent choisir une filière littéraire, scientifique, économique, technologique ou professionnelle. Les évaluations et les années diplômantes sont source de stress, car chaque année, à chaque niveau scolaire de la sixième à la classe de terminale, les élèves sont soumis à des contrôles continus, des interrogations orales ou écrites. Lors des passages au lycée ou dans l'enseignement post-bac, certains établissements ou formations exigent que l'élève ait une moyenne très supérieure à la moyenne générale pour être accepté, ce qui stresse d'autant plus ceux qui souhaitent y accéder. Il est important de noter qu'en classe de troisième, de première et de terminale, ce ne sont pas uniquement les transitions ou les passages qui sont en jeu, mais aussi des diplômes. Ainsi, la troisième, classe d'orientation, est stressante en matière d'évaluations à plusieurs titres : d'une part, les élèves passent leur premier examen, « le brevet des collèges », et, d'autre part, les évaluations et les appréciations de leur travail et de leur attitude par les enseignants durant l'année vont leur permettre d'intégrer l'établissement ou la filière qu'ils souhaitent. En classe de première, les élèves passent une première partie du baccalauréat, par exemple le français, l'histoire et la géographie et, en terminale, toutes les autres matières. Le baccalauréat est le « sésame », la « clé », qui permet de poursuivre des études supérieures. En passant le baccalauréat, c'est leur avenir professionnel qui est en jeu; on comprend donc à quel point la situation est source de stress.

## Le stress scolaire et ses conséquences

Diverses recherches internationales montrent l'importance du stress scolaire dans la vie quotidienne des enfants et des adolescents. En effet, parmi les tracas quotidiens les plus souvent ressentis au cours de l'adolescence, on trouve ceux de la sphère scolaire, tels que les mauvaises notes, le fait d'avoir trop de devoirs, etc., puis ceux de l'apparence physique, comme avoir de l'acné (Dumont, 2000)

Lazarus et Folkman définissent ainsi le stress psychologique : « la relation particulière entre la personne et l'environnement évaluée par la personne comme dépassant ou excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être » (1984, p. 19). Le stress scolaire correspondrait donc à la relation particulière entre l'élève et son environnement scolaire, relation évaluée par l'élève comme étant porteuse d'un enjeu important et perçue comme un défi, une menace, un gain ou une perte réelle ou symbolique, c'est-à-dire dépassant ou excédant ses compétences, savoir-faire, savoir-être, acquisitions scolaires, etc., et ses ressources, telles que le soutien social, l'estime de soi, etc., et mettant en danger son bien-être.

Les conséquences néfastes du stress sont nombreuses pour l'enfant et l'adolescent (Dumont et al., 2003; Plancherel, Nunez, Bolognini, Leidi et Bettschart, 1992), mais donc aussi pour l'adulte (Stora, 1997). Les symptômes du stress sont multiples (INRS, 2011; Stora, 1997) : il peut s'agir de manifestations physiques, comme des maux de tête, un sentiment de fatigue, etc., de troubles émotionnels, comme la diminution de l'estime de soi, la dépression, etc., de problèmes cognitifs, par exemple des difficultés de concentration, de comportements à risques comme l'absentéisme, les addictions, la menace de suicide, etc. Le stress est également en cause chez les enfants et les adolescents dans l'augmentation des problèmes de peau, tels que l'acné, l'eczéma, mais aussi des crises d'angoisse, d'asthme, d'ulcères à l'estomac (Stora, 1997). L'enquête internationale HBSC (volet Suisse) montre que les élèves de 15-16 ans très stressés par leur travail scolaire « ont un risque plus grand de souffrir chroniquement de maux de tête, de maux de ventre, de fatigue, de difficultés à s'endormir, de colère, de nervosité, de tristesse ou d'anxiété » (Delgrande Jordan, Kuendig et Schmid, 2007, p. 183). Un stress important peut même conduire au burnout scolaire (Walburg, Zakari et Chabrol, 2014).

## Le sexe des émotions : l'inégalité face au stress?

L'émotion peut être définie comme « une composante nécessaire à la survie des espèces, qui se serait développée en lien, chez l'homme, avec des capacités cognitives de plus en plus complexes, qui permettraient de concert une adaptation optimale » (Plutchik, 1977, cité par Rusinek, 2004; Damasio, 2010). Les émotions et le stress sont indissociables : l'émotion étant une réponse immédiate face à une situation et le stress constituant plutôt un processus différé (Rivolier, 1992), l'émotion peut conduire au stress (Gaillard, 1993). L'expression des émotions tient une grande place dans le développement de l'individu tout au long de sa vie et se construit en relation avec le développement hormonal, la culture, l'environnement, les interactions sociales, participant ainsi au développement de soi. L'émotion serait dès lors une ressource, un capital non négligeable pour celui qui sait la gérer. Le capital émotionnel est défini par Gendron (2007b) comme « l'ensemble des ressources (ren-

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87–112.

voyant aux compétences émotionnelles) inhérentes à la personne, utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel » et tous les milieux, tels que le milieu scolaire, familial, communautaire (clubs, religion...) et du travail participent au stockage de ce capital.

Cependant, si l'expression des émotions favorise les liens affectifs et sociaux, les filles et les garçons les expriment différemment. Les filles sont en effet plus incitées à communiquer leurs émotions du fait de leur spécificité hormonale, de leur éducation parentale sexuée et des stéréotypes culturels (Braconnier, 1996; Mosconi, 1994). Des travaux montrent des différences de pratiques éducatives parentales selon le sexe, avec plus de contrôle du côté des garçons et plus de soutien et d'expressivité du côté des filles (Clefield et Nelson, 2006) et leur langage est axé sur les aspects émotionnels (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013).

Différentes recherches montrent que les filles expriment plus facilement leurs émotions que les garçons (Braconnier, 1996), elles se disent plus affectées, stressées par la situation scolaire (Jones, 1993; Subrahmanyam, 1986; Verma et Gupta, 1990) et par la pression des enseignants (Zakari, Walburg et Chabrol, 2008). Les filles développent plus de symptômes chroniques liés au stress scolaire (HBSC, volet Suisse, Delgrande Jordan et al., 2007) que les garçons. Plus stressées, les filles ont cependant de meilleures performances scolaires que les garçons (Mishra, 1992), ce qui suggère qu'elles peuvent mieux s'organiser au quotidien pour se préparer aux examens (Verma, Sharma, et Larson, 2002). Ainsi, des différences entre filles et garçons, observées non seulement au niveau national (Godeau et al., 2010), mais également au niveau international, montrent l'importance d'étudier séparément les attitudes et les comportements des garçons et des filles (Godeau et al., 2010).

## Objectifs de l'étude

Cette recherche propose d'analyser le stress scolaire perçu par les collégiens et les lycéens selon la classe (de la 6<sup>e</sup> à la terminale) et le sexe (fille ou garçon) et de répondre aux questions suivantes : Existe-t-il des différences de degré de stress selon les classes de la 6<sup>e</sup> à la terminale? Le degré de stress scolaire est-il différent selon les niveaux scolaires impliquant des transitions (6<sup>e</sup> ou 2<sup>de</sup>) ou des évaluations de fin de cycle (3<sup>e</sup>, 1<sup>re</sup> ou terminale)? Existe-t-il des variations d'intensité du stress scolaire (faible, moyen ou fort) selon les niveaux scolaires? Les filles sont-elles plus stressées que les garçons dans les différents niveaux scolaires?

## Méthode

### Population

L'étude porte sur 1130 adolescents âgés de 11 à 20 ans (M = 14,21 ans; ET = 2,194), 704 filles (62,4 %) et 426 garçons (37,6 %), scolarisés dans des collèges et des lycées de la région Île-de-France et de la région Midi-Pyrénées. Cette population comprend 714 collégiens (4 collèges de Versailles, 3 collèges de Toulouse) et 448 lycéens (3 lycées de Versailles et 3 lycées de Toulouse). La répartition est assez équilibrée en fonction de la classe. En effet, les effectifs vont de 193 en sixième à 133 en terminale (voir le tableau 1).

Tableau 1. Répartition des élèves par classe, sexe et âge

Classe	Population	N	Tranche d'âge	Moyenne	Écart-type
6 <sup>e</sup> (n = 193)	Garçons	109	10-14	11,39	0,651
	Filles	84	10-14	11,36	0,506
	Total	193	10-194	11,37	0,591
5 <sup>e</sup> (n = 193)	Garçons	77	11-14	12,36	0,647
	Filles	116	11-15	12,38	0,742
	Total	193	11-15	12,37	0,704
4 <sup>e</sup> (n = 154)	Garçons	54	12-15	13,30	0,633
	Filles	100	12-15	13,43	0,714
	Total	154	12-15	13,38	0,688
3 <sup>e</sup> (n = 149)	Garçons	53	13-16	14,45	0,637
	Filles	96	13-16	14,44	0,708
	Total	149	13-16	14,44	0,682
2 <sup>de</sup> (n = 157)	Garçons	56	14-17	15,57	0,710
	Filles	101	14-18	15,46	0,700
	Total	157	14-18	15,50	0,704
1 <sup>re</sup> (n = 151)	Garçons	39	15-18	16,36	0,743
	Filles	112	15-18	16,50	0,671
	Total	151	15-18	16,46	0,691
Terminale (n = 133)	Garçons	38	16-20	17,55	0,795
	Filles	95	16-20	17,65	0,835
	Total	133	16-20	17,32	0,822
Total (n = 1130)	Garçons	426	10-20	13,76	2,163
	Filles	704	10-20	14,50	2,166
	Total	1 130	10-20	14,21	2,194

### Instrument de mesure

Un questionnaire a permis de recueillir des informations sociobiographiques (âge, sexe, classe, niveau socioculturel, etc.). Le stress scolaire perçu est évalué par une version courte en 14 items de l'Échelle toulousaine de stress (ETS). La version longue de l'échelle (30 items) élaborée lors de recherches collectives (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque et Sordes-Ader, 2001) à partir d'instruments déjà existants (Cohen, Kamarck et Mermelstein, 1983; Lemyre et Tessier, 1988) comprend quatre dimensions : les manifestations psychologiques, physiques, psycho-physiologiques et les troubles de la temporalité. La version courte (Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004) conserve ces mêmes dimensions et comprend les manifestations psychologiques (4 items; exemple, « Je me fais du souci »), physiques (3 items; exemple : « Je me ronge les ongles ou me mords les lèvres »), psycho-physiologiques (4 items; exemple : « Je suis fatigué(e) ») et les troubles de la temporalité (3 items;

exemple : « J'ai des difficultés à organiser ce que j'ai à faire »). La cohérence interne pour l'échelle en 14 items est très satisfaisante ( $\alpha = 0,87$ ). Pour les sous-dimensions, la cohérence interne va de  $\alpha = 0,60$  à  $0,70$  et est satisfaisante. La consigne donnée était : « Pense aux difficultés que tu rencontres au collège (ou au lycée). Pour cela, nous te proposons une série de phrases et, pour chacune d'elles, entoure l'un des cinq chiffres qui te correspond le mieux entre 1 (jamais) et 5 (très souvent). Efforce-toi de répondre à toutes les phrases. »

La mesure du stress scolaire perçu se traduit donc par un score compris entre 14 et 70, un score élevé caractérisant un stress scolaire perçu élevé.

## Procédure et passation

Conformément aux règles déontologiques, la passation a été effectuée avec l'accord de chaque principal de collège ou proviseur de lycée. Une lettre de présentation du projet a permis aux parents d'être informés et d'obtenir l'accord des parents et des élèves grâce à un formulaire de consentement éclairé. Dans chaque collège et chaque lycée, l'anonymat des participants au questionnaire a été garanti par un codage particulier : une personne référente a établi la liste des élèves concernés par la recherche et a attribué à chaque élève un numéro d'établissement et un autre pour l'identification de l'élève. Ce numéro a ensuite été reporté sur l'enveloppe comprenant les questionnaires que nous avons distribués aux élèves. La passation du questionnaire a eu lieu en classe, en dehors des heures de cours et en présence d'un chercheur en psychologie, qui pouvait répondre aux questions éventuelles des élèves, donnant ainsi aux élèves une plus grande liberté d'expression.

## Résultats

Des analyses de variance (Anova) et des Khi-deux de Pearson ont été effectués grâce au logiciel SPSS afin d'étudier les variations des niveaux de stress en fonction de la classe et du genre. Des analyses préalables Anova à un facteur avec test post-hoc de Tukey ont été réalisées pour évaluer s'il existe des différences significatives de niveau de stress perçu par les élèves selon les établissements scolaires, le niveau d'études et la profession des parents. Concernant les établissements scolaires, les analyses et les tests post-hoc ne montrent aucune différence significative entre les sept collèges ( $p = \text{NS}$ ) ni entre les collèges de Toulouse (3 collèges) et les collèges de Versailles (4 collèges) ( $p = 0,109$ ). Il en est de même pour les six lycées. Nous n'avons pas observé de différences significatives entre eux ( $p = \text{NS}$ ) ni entre ceux de Toulouse (3 lycées) et ceux de Versailles (3 lycées). Aucune différence significative n'a été observée en ce qui concerne le degré de stress de l'élève selon le niveau d'études ou la profession de la mère et du père.

### Le stress scolaire perçu selon la classe

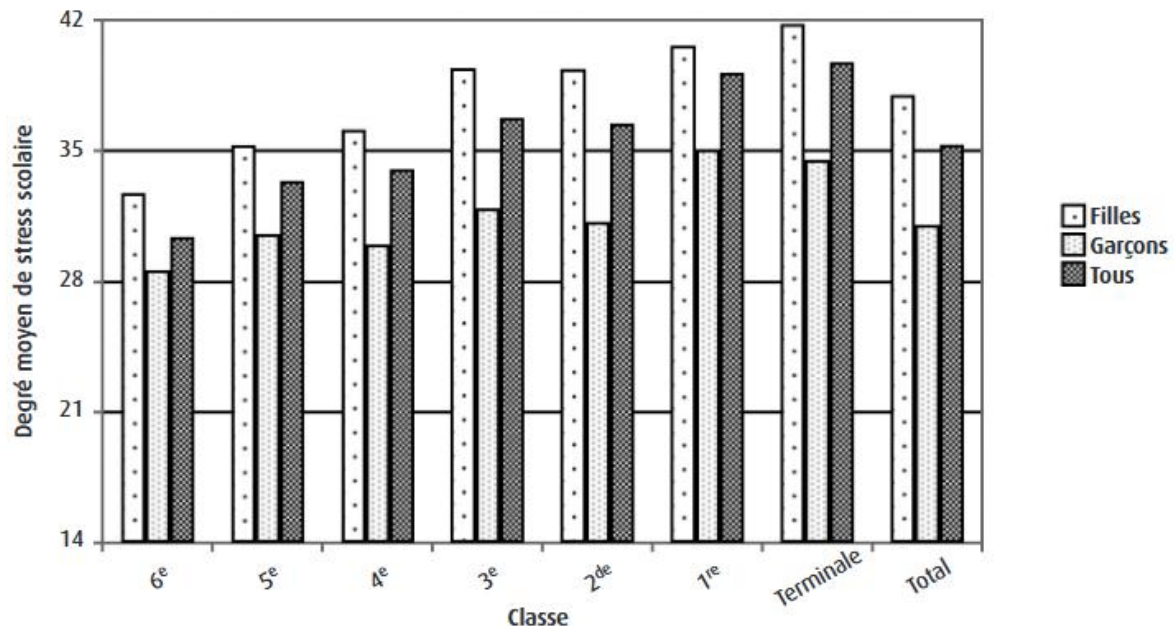
La moyenne de stress scolaire perçu pour la population des 1 130 élèves est de 35,36. Les scores par classe vont de 14 à 65 ou 66. On trouve donc dans chaque classe des élèves n'ayant aucun stress et des élèves très fortement stressés. Sur les 1 130 élèves, 45 % ont un degré de stress au-dessus de la moyenne (scores de 36 à 66) et 55 % ont un niveau de stress en dessous de la moyenne (scores de 14 à 35).

Une Anova à un facteur [classe (6e, 5e, 4e, 3e, 2de, 1re, terminale)] sur le score de stress scolaire perçu (score de 14 à 70) montre qu'il existe des différences de degré de



stress selon la classe ( $F(6-1129) = 17,378$ ,  $p = 0,001$ ). Les moyennes vont de 30,41 en sixième (moyenne la plus faible) jusqu'à 39,74 en terminale (moyenne la plus forte), avec une moyenne générale de 35,36.

Figure 1. Le degré de stress scolaire perçu selon la classe et le sexe



Dans les classes de sixième, cinquième et quatrième, le degré de stress scolaire se situe en dessous de la moyenne générale ( $M = 35,36$ ), mais dès la troisième, classe d'orientation, de choix et de décision, passage du collège au lycée, le degré de stress est plus élevé, passant au-dessus de la moyenne. On voit en effet que dès la classe de troisième, puis en seconde, première et terminale, le degré de stress est bien au-dessus de la moyenne. Les enjeux d'orientation et de sélection semblent bien expliquer ce phénomène.

La figure 1 ci-dessus et les tests post-hoc montrent, selon les classes, des progressions du degré de stress scolaire perçu et des paliers sans progressions importantes et significatives.

Trois progressions significatives : au collège, le degré de stress scolaire augmente graduellement de la sixième à la troisième, avec des différences significatives entre la classe de sixième et de cinquième ( $6^e$  :  $M = 30,41$  et  $5^e$  :  $M = 33,40$ ;  $p = 0,004$ ), et entre la classe de quatrième et de troisième ( $4^e$  :  $M = 33,99$  et  $3^e$  :  $M = 36,75$ ;  $p = 0,019$ ). Au lycée, le degré de stress est plus élevé en classe de première qu'en classe de seconde ( $2^e$  :  $M = 36,48$  et  $1^e$  :  $M = 39,20$ ;  $p = 0,020$ ), la classe de première étant l'année des premiers examens du baccalauréat.

Pour les trois paliers : pas de différences significatives de degré de stress entre les classes de cinquième et quatrième, entre la classe de troisième et de seconde et entre celles de première et de terminale. Les tests post-hoc montrent des différences très significatives entre le niveau de stress des élèves de sixième et celui des élèves de toutes les autres classes, de la cinquième à la classe de terminale (allant de  $p = 0,004$  à  $p = 0,001$ ). Le degré de stress scolaire moyen est plus élevé de classe en classe, de la sixième à la classe de terminale.

## Le degré de stress scolaire perçu selon la classe et le sexe

Une Anova 7 x 2 [classe (6e, 5e, 4e, 3e, 2de, 1re, terminale), genre (garçon, fille)] sur le score de stress scolaire perçu par les élèves (scores de 14 à 70) montre qu'il existe un effet principal du facteur sexe ( $F(1,1130) = 98,016$ ,  $p = 0,001$ ) et du facteur classe ( $F(6,1130) = 11,193$ ,  $p = 0,001$ ) et pas d'effet d'interaction entre ces deux facteurs (voir la figure 1). En effet, quelle que soit la classe, les filles ont un degré moyen de stress ( $M = 38$ ) supérieur à celui des garçons ( $M = 31$ ).

### Chez les garçons

Chez les garçons, le degré de stress varie entre 28,61 en moyenne en sixième à 35,05 en première (année de la première partie du bac), sans pourtant dépasser la moyenne générale de stress ( $M = 35$ ). En terminale, le degré de stress est légèrement moins élevé ( $M = 34,55$ ).

### Chez les filles

Par contre, les filles sont plus stressées que les garçons dès la classe de sixième et dépassent la moyenne générale ( $M = 35$ ) dès la classe de cinquième ( $M = 35,32$ ). Quelle que soit la classe, elles ne cessent d'exprimer un degré de stress de plus en plus fort. Mais c'est en classe de troisième ( $M = 39,44$ ), dès les premiers enjeux d'orientation que leur degré de stress est bien plus fort. En classe de seconde, on perçoit un palier, le degré de stress se maintient ( $M = 39,39$ ). Mais, de la classe de seconde à la classe de terminale ( $M = 41,82$ ), le degré de stress des filles ne cesse d'augmenter.

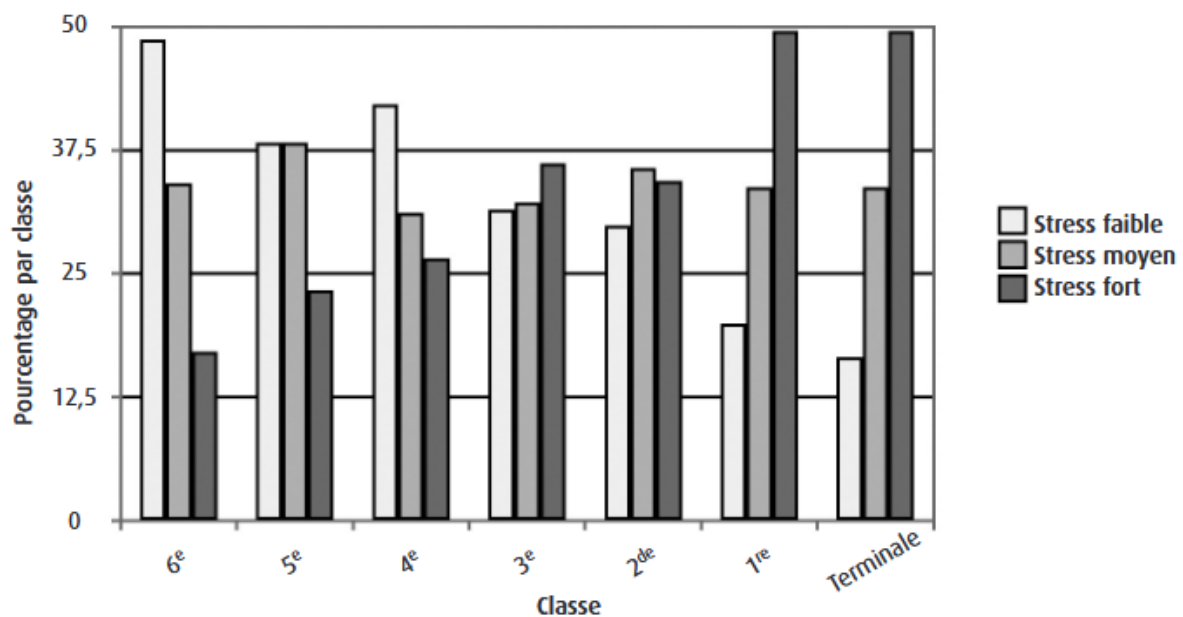
### Comparaisons filles/garçons

Les écarts entre le degré de stress des filles et celui des garçons sont significatifs, quelle que soit la classe ( $p < 0,001$ ), et ce, dès la sixième, avec 4,14 points d'écart ( $F = 32,75$  et  $G = 28,61$ ). En troisième, la différence entre filles et garçons est de 7,55 points ( $F = 39,44$  et  $G = 31,89$ ). Cette différence atteint son maximum en classe de seconde avec 8,67 points d'écart ( $F = 39,39$  et  $G = 31,23$ ). En première, les garçons étant plus stressés qu'en classe de seconde, l'écart entre garçons et filles s'amointrit (écart de 5,59,  $F = 40,64$  et  $G = 35,05$ ). En terminale, année du baccalauréat, alors que le degré de stress des filles est le plus élevé, celui des garçons est proche de la moyenne ( $F = 41,82$ ,  $G = 34,55$ ; avec un écart de 7,27 points).

### Analyse de l'intensité du stress scolaire perçu selon la classe

Un découpage en trois niveaux (faible, moyen et fort) en référence aux travaux de Dumont, Leclerc, Pronovost et McKinnon (2006) sur la chronicité du stress durant l'adolescence, permet d'avoir des informations plus précises sur l'intensité du stress scolaire perçu. Ainsi 33,5 % des élèves ont un niveau de stress faible (pour des valeurs de 14 à 29, centile à 33,33, score à 29), 33,4 % ont un niveau de stress moyen (pour des valeurs de 30 à 39, centile à 66,66, pour un score de 39) et enfin 33,1 % des élèves ont un niveau de stress fort (pour des valeurs de 40 à 66), ce qui est bien au-delà de la moyenne qui est à 35. La population des élèves est non seulement stressée, mais un élève sur trois est très fortement stressé par l'école. Le Khi-deux de Pearson est très significatif ( $X^2 = 83,239$ , ddl = 12-1130,  $p = 0,001$ ) et montre des différences de niveau de stress selon la classe.

Figure 2. Le niveau du stress scolaire perçu selon la classe



#### Analyse intra-classes

Au collège (figure 2), en sixième, près d'un élève sur deux (48,7 %) a un niveau de stress faible, un tiers (34,2 %) un niveau de stress moyen et seul un élève sur six (17,1 %) a un niveau de stress fort. En classe de cinquième, 38,3 % des élèves ont un niveau de stress faible ou moyen et 23,3 % ont un fort niveau de stress. En classe de quatrième, le pourcentage d'élèves peu stressés augmente (42,2 %), celui des élèves moyennement stressés diminue (31,2 %) et celui des élèves fortement stressés continue à progresser (26,6 %). En troisième, la proportion d'élèves fortement stressés augmente nettement (faible = 31,5 %, moyen = 32,2 %, fort = 36,2 %).

Au lycée (figure 2), en seconde, peu de changement par rapport à la troisième (faible = 29,9 %, moyen = 35,7 % et fort = 34,4 %). En première, par rapport à la seconde, le pourcentage d'élèves faiblement stressés chute considérablement à 19,9 %, soit -10 %, et le pourcentage d'élèves fortement stressés augmente de 12 % pour atteindre 46,5 %, le pourcentage d'élèves moyennement stressés restant stable (33,8 %). En terminale, le pourcentage d'élèves faiblement stressés fléchit (16,5 %) et le nombre d'élèves fortement stressés atteint 49,6 %, soit presque un élève sur deux, la proportion d'élèves moyennement stressés restant inchangée (33,8 %).

#### Analyse inter-classes

Le pourcentage d'élèves ayant un niveau de stress faible baisse considérablement de la sixième (48,7 % des élèves) à la terminale (16,2 %) et principalement en première et en terminale. Le pourcentage d'élève moyennement stressé, se maintient de la classe de sixième à la classe de terminale, entre 31,2 % (classe de 4<sup>e</sup>) et 38,5 % (classe de 5<sup>e</sup>). Le pourcentage d'élèves ayant un niveau de stress fort augmente considérablement, passant de 17,1 % en classe de sixième à 49,6 % en terminale, soit un élève sur deux.

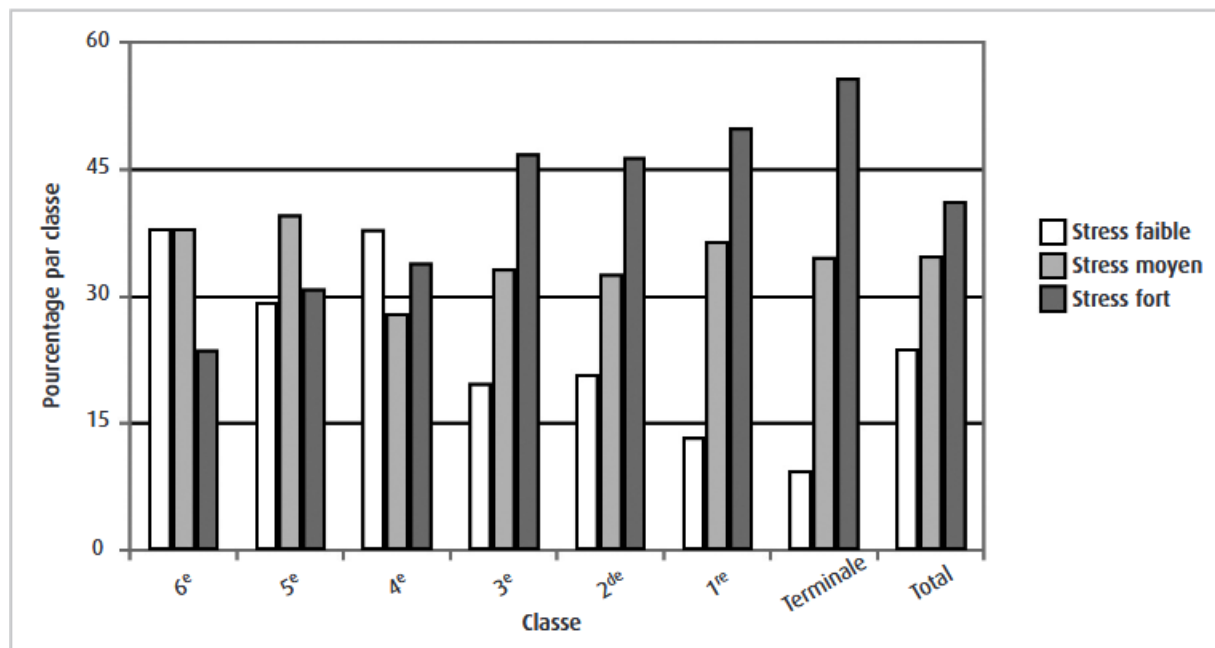
Tableau 2. Le niveau de stress scolaire selon la classe et le sexe

Classe	Population	Stress faible (%)	Stress moyen (%)	Stress fort (%)	Signification
6 <sup>e</sup> (n = 193)	Garçons	56,9	31,2	11,9	0,018
	Filles	38,1	38,1	23,8	
5 <sup>e</sup> (n = 193)	Garçons	51,9	36,4	11,7	0,001
	Filles	29,3	39,7	31,0	
4 <sup>e</sup> (n = 154)	Garçons	50,0	37,0	13,0	0,019
	Filles	38,0	28,0	34,0	
3 <sup>e</sup> (n = 149)	Garçons	52,8	30,2	17,0	0,001
	Filles	19,8	33,3	46,9	
2 <sup>de</sup> (n = 157)	Garçons	46,4	41,1	12,5	0,001
	Filles	20,8	32,7	46,5	
1 <sup>re</sup> (n = 151)	Garçons	38,5	25,6	35,9	0,003
	Filles	13,4	36,6	50,0	
Terminale (n = 133)	Garçons	34,2	31,6	34,2	0,002
	Filles	9,5	34,7	55,8	
Total (n = 1130)	Garçons	49,5	33,6	16,9	0,001
	Filles	23,9	34,8	41,3	

### Analyse de l'intensité du stress scolaire perçu selon la classe et le sexe

Le Khi-deux de Pearson effectué classe par classe est très significatif ( $p = 0,001$  à  $p = 0,019$ ) et montre des différences de niveau de stress scolaire selon le sexe (voir le tableau 2). Premier constat : les filles sont plus nombreuses que les garçons à exprimer un fort niveau de stress, quelle que soit la classe (figures 3 et 4 et tableau 2). Sur la population totale, les différences entre filles et garçons sont très significatives ( $X^2 = 101,572$ ; ddl = 2-1130,  $p = 0,001$ ). En effet, près de la moitié des garçons ont niveau de stress faible (G = 49,5 %; F = 23,9 %), alors que plus de 40 % des filles se disent fortement stressées (G = 16,9 %; F = 41,3 %). Le pourcentage de stress moyen étant équivalent entre garçons et filles (33,6 % et 34,8 % respectivement) (voir le tableau 2).

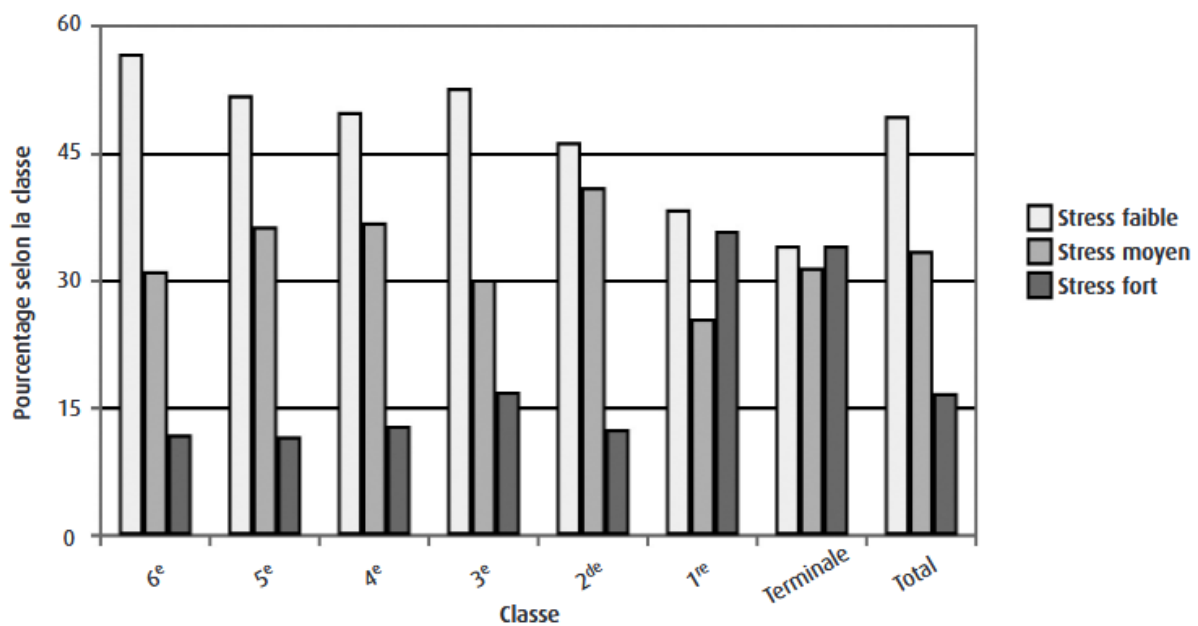
Figure 3. Niveau de stress scolaire des filles selon la classe



#### Chez les filles

En sixième (figure 3), 38,1 % des filles ont un niveau de stress faible ou moyen et 23,8 % sont fortement stressées. Elles sont moins nombreuses à avoir un niveau de stress faible, de la cinquième jusqu'en terminale, mais plus nombreuses à être fortement stressées dès la troisième (46,9 %) à la terminale (55,8 %). Ainsi un niveau de stress scolaire fort affecte presque une fille sur deux dès la troisième, et davantage en terminale (55,8 %). Au collège, leur répartition selon le niveau de stress est assez homogène de la sixième à la quatrième (elles sont entre 25 % à 38 % à avoir des niveaux de stress faible, moyen ou fort), mais dès la troisième, classe du premier examen (brevet) et année d'orientation, les proportions changent nettement. En effet, une fille sur deux est fortement stressée (entre 46,9 % et 55,8 %), une fille sur trois est moyennement stressée (entre 32,7 % et 36,6 %), tandis que le pourcentage de filles peu stressées chute (entre 9,8 % et 19,8 %).

Figure 4. Niveau de stress scolaire des garçons selon la classe



#### Chez les garçons

Pour les garçons (figure 4) les constats sont très différents. En effet, en sixième, plus d'un garçon sur deux est faiblement stressé (56,9 %), un tiers moyennement stressé (31,2 %) et à peine plus d'un garçon sur dix se dit très stressé (11,9 %). Les garçons sont plus nombreux que les filles à être faiblement stressés, quelle que soit la classe, même si le niveau de stress faible est moins important de classe en classe de la sixième à la terminale, exception faite d'une légère augmentation en troisième. Les garçons sont peu nombreux à être fortement stressés de la sixième (11,9 %) à la seconde (12,5 %); ils sont plus nombreux en troisième (17 %) et surtout en première (35,4 %) (passage de la première partie du baccalauréat). En terminale, on trouve en pourcentages presque égaux des garçons ayant un niveau de stress faible (34,2 %), moyen (31,6 %) et fort (34,2 %). Chez les garçons, la répartition des niveaux de stress est assez hétérogène de la classe de sixième à la classe de seconde (on trouve une forte population d'élèves peu stressés, un pourcentage moyen d'élèves moyennement stressés et une faible population très stressée). La répartition des niveaux de stress est plus homogène en première (faible = 38,5 %, moyen = 25,6 %, fort = 35,9 %) et en terminale (faible = 34,2 %, moyen = 31,6 %, fort = 34,2 %), classes des épreuves du baccalauréat et d'orientation

#### Comparaisons filles/garçons

C'est à partir de la classe de troisième que les filles se disent très stressées, et elles le resteront jusqu'en terminale. Chez les garçons, la proportion de ceux qui ont un niveau de stress fort n'augmente significativement qu'en première (année de la première partie de baccalauréat), sans jamais dépasser cependant le pourcentage de filles fortement stressées.

## Discussion

Les résultats confirment l'existence de différences significatives dans la perception du stress scolaire entre garçons et filles et apportent des informations sur le niveau de stress selon les classes de la sixième à la classe de terminale, pour les élèves âgés de 10 ans à 20 ans.

### Perspective développementale : différences selon la classe

Les résultats de cette recherche montrent qu'un élève sur deux, soit 45 % des élèves, se dit stressé, voire très stressé, par la situation scolaire. Par ailleurs, le degré de stress scolaire augmente graduellement du collège au lycée.

Les classes dites de transition et d'orientation et celles dites d'évaluation et diplômantes sont importantes. Si le degré de stress scolaire progresse de la classe de sixième à la classe de terminale, ce n'est cependant qu'à partir de la classe de troisième (âge moyen 13 à 14 ans), classe d'orientation, de choix et de décision, passage du collège au lycée, puis, en seconde, classe d'orientation et première année de lycée, enfin en première et terminale (deux classes d'évaluation et diplômantes) que le degré de stress passe au-dessus de la moyenne.

Cette augmentation du degré de stress scolaire peut s'expliquer d'abord par les demandes institutionnelles, toujours plus importantes de la sixième à la terminale, notamment au regard des attentes, de la difficulté croissante des contrôles, de la présence d'examens, etc., mais aussi par les injonctions institutionnelles, sociales, familiales et socioéconomiques, par la poussée pubertaire et son cortège de changements physiques et psychologiques (chez les garçons comme chez les filles), car elle a un impact important sur la régulation des émotions (Braconnier, 1996) et le développement cognitif.

L'analyse des différents niveaux de stress (stress faible, moyen ou fort) a permis de mettre en évidence la diversité des ressentis face à la situation scolaire, et ce, de classe en classe. Parmi les « hors-stress » (non stressés) ou ceux très stressés peuvent figurer des adolescents qui se sous-estiment, alors que leur niveau scolaire est très satisfaisant, d'autres qui sous-évaluent ou surévaluent la situation scolaire, des décrocheurs scolaires en puissance ou de futurs malades du stress. Des travaux portant sur la chronicité du stress durant l'adolescence (Dumont et Leclerc, 2007) préconisent « la nécessité de créer des outils d'intervention afin d'éviter que le stress ne se développe ou, pire encore, qu'il ne s'intensifie au cours du développement » (p. 173). Le programme d'intervention en gestion du stress proposé par ces auteurs comprend quatre volets : permettre aux élèves d'avoir une meilleure connaissance du stress, les amener à travailler sur le corps, sur les pensées et sur les stratégies adaptatives. Les recherches de Dumont et Leclerc (2007) montrent en effet qu'une baisse du stress est associée à une augmentation des performances scolaires globales, à une amélioration de l'estime de soi, à un renforcement de l'autonomie et à une diminution des troubles intériorisés, tels que l'anxiété, la dépression, le retrait social, etc.

### Différences entre filles et garçons

Les résultats, en accord avec d'autres travaux sur le stress scolaire (Jones, 1993; Subrahmanyam, 1986; Verma et Gupta, 1990; Walburg, 2014) et le stress chronique (Dumont, 2000; Dumont et al., 2006; Dumont et Leclerc, 2007), montrent que les filles, quelle que soit la classe, se sentent plus stressées par la situation scolaire que les garçons.

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir un niveau de stress très élevé face aux demandes institutionnelles : en troisième (au collège), en première et

en terminale (au lycée) une fille sur deux est très stressée. Cependant, loin d'être un handicap, le capital émotionnel, c'est-à-dire l'ensemble des ressources renvoyant aux compétences émotionnelles (Gendron, 2007b) développé par les filles, procurerait à ces dernières un avantage face aux attentes scolaires pour « réussir » à l'école. Elles comprendraient mieux leur environnement social et seraient plus à l'écoute des attentes scolaires et sociales (Felouzis, 1994; Mishra, 1992).

Ces différences de niveau de stress entre garçons et filles et cette différenciation du capital émotionnel peuvent s'expliquer au niveau physiologique, biologique par des différences de sexe, des variations hormonales, la précocité de développement des filles, etc. (Braconnier, 1996). La précocité développementale des filles, de deux à trois ans par rapport aux garçons, leur permettrait peut-être une prise de conscience plus « précoce » des enjeux scolaires que constituent l'orientation, l'évaluation et l'obtention des diplômes. Nos résultats montrent en effet que c'est seulement en classe de première et de terminale que le pourcentage de garçons fortement stressés est le plus important.

Cette différence de perception peut s'expliquer aussi par les pratiques différenciées dans l'éducation donnée aux filles et aux garçons (Mosconi, 1994), toujours répandues dans les familles. En effet, certaines recherches montrent que la majorité des parents parlent davantage aux filles (Clefield et Nelson, 2006), et le langage adressé aux filles serait plus axé sur les aspects émotionnels (Le Maner-Idrissi et Briec, 2013). Sur le plan social et culturel, en ce qui concerne les différences de genre liées à la culture, aux choix, aux perceptions, etc., différents travaux montrent que la sensibilité et l'expression des affects chez les filles sont plus facilement acceptées que chez les garçons (Gendron, 2007a). Notamment, les pères acceptent plus aisément l'expression des émotions chez les filles que chez les garçons (Chaplin, Cole et Zahn-Waxler, 2005). Se conformant aux attentes sociales, les garçons n'exprimeraient leurs émotions que lorsque la situation est objectivement et socialement reconnue comme stressante ou porteuse d'un enjeu suffisamment fort, comme ici en situation de bac de français en première et en terminale.

Des travaux montrent des liens significatifs entre la perception par l'adolescent du soutien familial à la scolarité et le stress scolaire des adolescents (Bergonnier-Dupuy, Esparbès-Pistre et Lacoste, 2005). Un faible niveau de stress est associé à une valorisation de la communication parents-adolescent et à une aide parentale quotidienne aux devoirs, alors qu'un niveau de stress fort est associé à un contrôle parental conflictuel et à une trop grande importance accordée à l'école. D'autres travaux, portant sur les liens entre les représentations parentales de l'école, la perception de l'école par les élèves et le stress scolaire (Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004), sont à approfondir, de même que des analyses tenant compte des différences de genre.

Les limites de cette étude portent en partie sur l'approche transversale. En effet, une étude longitudinale (plus coûteuse) permettrait d'analyser les sources de stress et d'étudier l'évolution des niveaux de stress (chronicité) chez les élèves de classe en classe et selon le genre. Par ailleurs, des analyses portant sur les différentes dimensions de l'échelle de stress permettraient d'apporter des précisions supplémentaires.



## Conclusion

La présente recherche a mis en évidence le fait que le travail scolaire, comme tout travail, est facteur potentiel de stress, quelle que soit la classe, et que les filles sont plus stressées que les garçons. Il importe donc dans les recherches sur le stress, ainsi que le recommande l'organisme international HBSC (Godeau et al., 2010), d'étudier les filles et les garçons séparément pour une meilleure prise en compte de leurs différences. En effet, certains travaux montrent qu'à niveau scolaire égal, si les filles « décrochent », ce serait à cause de leurs émotions (Gendron, 2007a).

Quelle est la part de responsabilité des établissements scolaires face au stress quotidien que certains élèves ont du mal à gérer? Que font les directions des écoles pour que les élèves se sentent bien dans leur établissement? La prise en compte du stress scolaire devrait mener à la mise en place de programmes de prévention contre le mal-être psychologique et la violence à l'école. Une formation des enseignants plus centrée sur la personne, comprenant des techniques de gestion des groupes-classes, des techniques de communication, de gestion de leur propre stress, de régulation des conflits ou des tensions avec humour, patience, etc., pourrait jouer auprès des enseignants et des élèves un rôle préventif (Rohart, 2007).

Il ne s'agit pas d'enlever tout stress des écoles, collèges et lycées, car le petit humain en a besoin pour apprendre à s'adapter aux demandes familiales, sociales, institutionnelles. Selon Stora (1997), « l'homme vit en état permanent de stress; il est stimulation ». Par conséquent, « la privation de stimulation ou l'absence de stress serait la mort » (Loo et Loo, 1986, p. 12-13). Il faut cependant être vigilant pour ce qui concerne un niveau de stress acceptable, voire stimulant (l'« eustress » de Selye, 1956), pour la communauté éducative et pour les élèves. Loin d'être un handicap, les émotions sont un capital (Gendron, 2007b) lorsqu'on sait les gérer. Car, si les filles semblent avoir un capital émotionnel plus important, elles sont cependant plus stressées que les garçons! On peut se demander, alors, comment elles gèrent ce capital. Comment, de ce fait, aider les enfants, les adolescents et, surtout, les filles à utiliser au mieux leur capital émotionnel? Si l'on observe bien actuellement un intérêt pour l'étude du climat scolaire (OCDE, 2009), quelles actions concrètes, au-delà des réflexions, sont mises en place pour améliorer le bien-être à l'école face au stress scolaire?

## Références bibliographiques

- BENNACER, H. (1991). Échelle de l'environnement social de la classe (E.E.C.). *Psychologie et psychométrie*, 12(3), 59-75.
- BERGONNIER-DUPUY, G. et MOSCONI, N. (2005). La construction de l'identité sexuée. Dans J.-P. Pourtois et H. Desmet (dir.), *Le parent éducateur*. Paris : Presses universitaires de France.
- BERGONNIER-DUPUY, G., ESPARBÈS-PISTRE, S. et LACOSTE, S. (2005). Perception du soutien familial à la scolarité et stress au collège. Résultats de recherche. Dans G. Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 113-122). Toulouse, France : Érès.
- BLAYA, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, France : Armand Colin.
- BRACONNIER, A. (1996). *Le sexe des émotions*. Paris, France : Odile Jacob.
- CHAPLIN, T. M., COLE, P. M. et ZAHN-WAXLER, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88.
- CLEAFIELD, M. et NELSON, N. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behaviour with 6-9, and 14 month-old infants. *Sex Roles*, 54(1-2), 127-137.
- COHEN, S., KAMARCK, T. et MERMELSTEIN, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24(4), 386-396.
- DAMASIO, A. R. (2010). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris, France : Odile Jacob.
- DEBARBIEUX, É. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*. Paris, France : ESF.
- DELGRANDE JORDAN, M., KUENDIG, H. et SCHMID, H. (2007). Stress scolaire : symptômes somatiques et psychoaffectifs chroniques à l'adolescence. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 183-192.
- DUMONT, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal international de psychologie*, 35(5), 194-206.
- DUMONT, M. et LECLERC, D. (2007). Chronicité du stress : adaptation psychosociale et résultats scolaires à l'adolescence. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 173-182.
- DUMONT, M., LECLERC, D. et DESLANDES, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- DUMONT, M., LECLERC, D., PRONOVOST, J. et McKINNON, S. (2006). Chronicité du stress durant l'adolescence : une étude exploratoire. Communication présentée aux XVII<sup>es</sup> Journées internationales de psychologie différentielle (19 au 21 septembre), Université de Paris Nanterre, France.
- ESPARBÈS-PISTRE, S. et BERGONNIER-DUPUY, G. (2004). Style éducatif parental, stress et réussite scolaire. Incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents. Rapport final. Commissariat général du Plan.
- FELOUZIS, G. (1994). *Le collège au quotidien. Socialisation, adaptation et réussite scolaire des filles et des garçons*. Paris : Presses universitaires de France.
- FORTIN, L. (2001). Rythmes et comportements de l'enfant en milieu scolaire. Recherche dans le cadre de la charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle. Récupéré de <http://netia59.ac-lille.fr/essai/bd/bd49/fortin49.htm>

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87–112.

FOTINOS, G. (1995). La violence à l'école : état de la situation, analyse et recommandations. Rapport au ministère de l'Éducation nationale. Paris : Documentation française.

GAILLARD, A. W. K. (1993). Comparing the concepts of mental load and stress. *Ergonomics*, 36(9), 991-1005.

GENDRON, B. (2007a). Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école? Symposium Genre et éducation. Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg, France.

GENDRON, B. (2007b). Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants. Université de Strasbourg, France, p. 1-12.

Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193213>

GIRON, C. (2011). Le stress à l'école. Dans *Déstressons le stress de l'école jusqu'à l'université*, Journées organisées par l'Association française de promotion de la santé scolaire (AFPS) et le Service interuniversitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SIUMPPS) (p. 67-73). Paris, Université Descartes.

GODEAU, E., NAVARRO, F. et ARNAUD, C. (2010). La santé des collégiens en France / 2010. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Études santé. Saint-Denis, France : INPES.

HAUT COMITÉ DE SANTÉ PUBLIQUE (1998). La progression de la précarité en France et ses effets sur la santé. Février, ENSP.

INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (INRS) (2011). Effets du stress au travail sur la santé. Prévenir les conséquences du stress chronique.

Récupéré de <http://www.inrs.fr/accueil/risques/psychosociaux/stress/effet-sante.html>

JONES, R. W. (1993). Gender-specific differences in the perceived antecedents of academic stress. *Psychological Report*, 72(3), 739-743.

LAMIA, A. et ESPARBÈS-PISTRE, S. (2004). Estime de soi et vulnérabilité. Dans P. Tap et M. de Lourdes Vasconcelos (dir.), *Précarité et vulnérabilité psychologique. Comparaisons franco-portugaises* (p. 87-104). Toulouse, France : Érès.

LAZARUS, R. S. et FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY : Springer.

LE MANER-IDRISSI, G. et BRIEC, J. (2013). Caractéristiques personnelles du jeune enfant et attitudes éducatives. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 151-168). Paris, France : Dunod.

LEMYRE, L. et TESSIER, R. (1988). Mesure de stress psychologique (MSP) : se sentir stressé(e). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 20(3), 302-321.

LOO, R. et LOO, H. (1986). *Le stress permanent*. Paris, France : Masson.

MISHRA, K. N. (1992). A comparative study of achievement motivation and scholastic achievement in relation to self-concept. *The Indian Journal of Social Work*, LII(1), 139-142.

MOSCONI, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, France : L'Harmattan.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. En ligne : <http://www.oecd.org/els/social/bienetreenfants>

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (2005). *Politiques et plans relatifs à la santé mentale de l'enfant et de l'adolescent*. Genève, Suisse : OMS.

PERRENOUD, P. (1994/2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87–112.

PLANCHEREL, B., NUNEZ, R., BOLOGNINI, M., LEIDI, C. et BETTSCHART, W. (1992). L'évaluation des événements existentiels comme prédicteurs de la santé psychique à la pré-adolescence. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 43(3), 229-239.

ROHART, J. D. (2007). L'angoisse et le stress à l'École. E-Portique. Soins et éducation (t. II). En ligne : <http://leportique.revues.org/942>

RUSINEK, S. (2004). Les émotions : du normal au pathologique. Paris, France : Dunod.

RIVOLIER, J. (1992). Stress et émotion, aspects biologiques et cognitifs. *Psychologie médicale*, 24(3), 257-260.

SELYE, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY : McGraw-Hill.

STORA, J.-B. (1997). *Le stress*. Paris, France : Presses universitaires de France.

SUBRAHMANYAM, S. (1986). Academic adjustment and scholastic attainment of secondary school children. *Journal of Research and Extension*, 22(3), 159-169.

TAP, P., BOUISSOU, C., ESPARBÈS-PISTRE, S., LACOSTE, S., LAMIA, A., LÉVÊQUE, G. et SORDES-ADER, F. (2001). L'orientation scolaire et/ou professionnelle comme source potentielle de stress, Rapport final de recherche au Conseil régional Midi-Pyrénées.

VERMA, S. et GUPTA, J. (1990). Some aspects of high academic stress and symptoms. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 6(1), 7-12.

VERMA, S., SHARMA, D. et LARSON, R. W. (2002). School stress in India: Effects on time and daily emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 500-508.

WALBURG, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.

WALBURG, V., ZAKARI, S. et CHABROL, H. (2014). Rôle du burnout scolaire dans les idées de suicide des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62(1), 28-32.

ZAKARI, S., WALBURG, V. et CHABROL, H. (2008). Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18(3), 108-112.

## Annexe

### Note 1. Le collège et le lycée : organisations et enjeux

Les collèges et les lycées publics sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) gratuits (seuls les transports scolaires et la cantine sont payants en fonction des ressources parentales), dont le rôle est de définir et de mettre en œuvre un projet d'établissement. Il existe aussi de nombreux établissements scolaires privés (payants).

#### Organisation et enjeux du collège en France

En France, le collège est l'établissement d'études secondaires qui accueille sans examen de passage tous les enfants scolarisés à l'issue de l'école élémentaire. Les élèves y suivent quatre années de scolarité : la sixième (élèves âgés de 11 ans à 12 ans environ), la cinquième (12 à 13 ans), la quatrième (13 à 14 ans) et la troisième (14 à 15 ans).

Les quatre années au collège sont organisées en trois cycles :

La sixième : le cycle d'adaptation

Les enjeux sont multiples en sixième, car, malgré la mise en place d'une attention particulière pour accueillir les élèves (soin à préserver des groupes d'amis, accompagnement dit personnalisé), l'adaptation n'est pas évidente et elle se révèle une source de stress pour eux à différents égards.

La cinquième et la quatrième : le cycle central

L'objectif est ici de permettre aux élèves d'approfondir « leurs savoirs et savoir-faire » sur les deux années avec un enrichissement progressif du parcours par des matières et des options facultatives.

La troisième : le cycle d'orientation

L'année de troisième est stressante pour plusieurs raisons : le brevet, le choix d'orientation et d'établissement (choix du lycée). Le brevet des collèges est le premier examen national, organisé par différents établissements. Cette même année, un choix d'orientation est demandé. Ce choix est potentiellement stressant, dans la mesure où il est déterminé non seulement par les résultats scolaires et l'avis du conseil de classe, mais aussi par la pression parentale et l'indécision des élèves qui, pour la plupart, ne savent pas encore quel métier choisir, quelle voie prendre : la voie générale (littéraire, scientifique, économique et sociale ou technologique) ou la voie professionnelle?

#### Organisation et enjeux du lycée en France

À la fin du collège, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité dans un lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) ou dans un lycée professionnel (LEP) selon leur niveau scolaire (qui est déterminant) et selon leur choix. La scolarité se fait en trois ans : la seconde, la première et la terminale. Dans le LEGT, la classe de seconde générale et technologique est commune aux élèves qui se destinent à des études dans les séries générales (économique et sociale [ES], littéraire [L] et scientifique [S]) ou technologiques (au nombre de huit).

La seconde est l'année du choix d'orientation. Ce choix s'effectue à l'issue de la seconde, entre la voie générale et technologique ou une réorientation en seconde professionnelle est proposée si les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes institutionnelles. Les classes de première et de terminale conduisent dans les différentes séries à l'examen du baccalauréat qui sanctionne les connaissances et les compétences de fin d'études secondaires et constitue le premier grade de l'enseignement

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87–112.

supérieur. En classe de première, les élèves passent une partie du baccalauréat (le français et pour certains l'histoire-géographie) et, en terminale, ils passent les autres matières. Le baccalauréat permet aux élèves de poursuivre des études supérieures. C'est leur avenir professionnel qui est en jeu; on comprend donc à quel point la situation est source de stress.

## Note 2 : Les symptômes du stress (Stora, 1997; INRS, 2011)

Symptômes physiques : douleurs (coliques, maux de tête, douleurs musculaires, etc.), troubles du sommeil, sueurs inhabituelles, fatigue...

Symptômes émotionnels : sensibilité et nervosité accrues, crises de larmes ou de nerfs, angoisse, excitation, tristesse, sensation de mal-être, diminution de l'estime de soi, dépression, etc.

Symptômes intellectuels : perturbations de la concentration (erreurs, oublis) difficultés à prendre des initiatives, distraction, moins bonne vitesse de réaction, etc.

Symptômes comportementaux : aggravation des troubles de la parole, diminution de l'enthousiasme, absentéisme, consommation de produits calmants ou excitants (café, tabac, alcool, somnifères, anxiolytiques...), modification des conduites alimentaires, comportements violents et agressifs, repli sur soi, difficultés à coopérer, menace de suicide, ou suicide, etc.

## Note 3 : Enquête HBSC/OMS (Godeau et al., 2010)

L'enquête internationale HBSC/OMS (Health Behaviour in School-aged Children sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé, dont le siège français se situe à Toulouse) (Godeau et al. 2010) montre à travers une recherche menée en France auprès de 347 établissements publics et privés (568 classes et 11 638 élèves du CM2 à la seconde) que, concernant la santé perçue et la santé mentale, des différences de genre apparaissent. Il importe cependant de tenir compte de la méthodologie utilisée. En effet, le stress scolaire correspond seulement au stress lié au travail scolaire et a été évalué uniquement grâce à une question « Es-tu stressé(e) par ton travail scolaire? » (avec quatre possibilités de réponse : pas du tout, un peu, assez, beaucoup). Les résultats montrent que, comparativement aux autres pays, les élèves de 11 à 15 ans sont peu stressés par le travail scolaire, surtout à 15 ans (11 ans 29e/39 pays; 13 ans 31 e/39; 15 ans 36e/39).