



**HAL**  
open science

## **Apprendre à faire face au stress ? Un atelier pour développer des stratégies de coping adaptées pour faire face à un examen au lycée.**

Morgane Zayer, Aline Vansoeterstede

### **► To cite this version:**

Morgane Zayer, Aline Vansoeterstede. Apprendre à faire face au stress ? Un atelier pour développer des stratégies de coping adaptées pour faire face à un examen au lycée.. *Questions d'orientation*, 2022, 2 et 3, pp.121-132. <hal-04240529>

**HAL Id: hal-04240529**

**<https://hal.science/hal-04240529v1>**

Submitted on 13 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

## APPRENDRE À FAIRE FACE AU STRESS ? UN ATELIER POUR DÉVELOPPER DES STRATÉGIES DE COPING ADAPTÉES POUR FAIRE FACE À UN EXAMEN AU LYCÉE

Morgane Zayer<sup>1</sup>  
Aline Vansoeterstede<sup>2</sup>

L'article suivant décrit la construction d'un atelier en réponse à la problématique du stress chez les lycéens. Cette proposition se fonde sur l'approche transactionnelle du stress proposée par Lazarus et Folkman (1984) et son adaptation au contexte académique par Skinner et Saxton (2019), ainsi que sur les approches de l'engagement de Kiesler (1971) et de Girandola et Joule (2012). Nous présenterons les outils utilisés dans le cadre de cette intervention, le déroulement de l'atelier ainsi que les résultats obtenus. Enfin, nous proposerons une réflexion autour des résultats obtenus lors de cette intervention.

### 1. Stress et stratégies de coping

Le stress résulte d'un déséquilibre entre les ressources de l'individu et les objectifs qui lui sont fixés (INRS, 2017). Dans le contexte académique, Vansoeterstede et al. (2021) mettent en avant le fait que les élèves sont constamment soumis à des facteurs de stress tels que la charge de travail, l'orientation scolaire, les conflits avec les pairs ou encore la pression des parents et des enseignants sur la scolarité. Le niveau de stress des élèves augmenterait avec leur cycle scolaire et les élèves de Terminale seraient 49,6 % à se déclarer très stressés (Esparbès-Pistre et al., 2015). Tout comme le stress professionnel, le stress scolaire peut engendrer des risques pour la santé des élèves, surtout si celui-ci est vécu de manière chronique.

Dans le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984) que nous mobilisons dans notre dispositif, le stress résulte d'un ensemble d'interactions complexes entre l'individu et l'environnement. Cette approche permet de prendre en compte l'activité du sujet, qu'elle soit « perceptive, cognitive, émotionnelle, comportementale ou encore physiologique » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p. 435). Dans ce modèle, on considère que l'individu réalise une évaluation de l'événement auquel il se confronte en procédant au repérage des enjeux de la situation : est-elle une menace ou bien un défi ? Il évalue également les ressources personnelles et environnementales qu'il a à sa disposition pour réduire la tension de la situation. De ces deux évaluations découle la réponse qu'il va mettre en place pour faire face et qu'on nomme stratégies de coping ou stratégies de « faire face ».

Les stratégies de coping ont pour finalité de réduire les effets négatifs d'un événement perçu comme menaçant (Delicourt et al., 2013) en développant des moyens cognitifs, émotionnels ou comportementaux. Lazarus et Folkman (1984) identifient deux grandes

<sup>1</sup> Psychologue, Master 2 en Psychologie du Travail et Ingénierie Psycho-Sociale, Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Rouen-Normandie, 76821, Mont-Saint-Aignan, France.

<sup>2</sup> Psychologue de l'Éducation nationale (CIO Rouen Centre), doctorante Université Paris Cité, Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé, F-92100 Boulogne-Billancourt, France.

catégories de coping : le coping centré sur le problème, orienté vers la gestion de la source de stress et visant la résolution du problème, et le coping centré sur les émotions correspondant aux différentes techniques utilisées par l'individu pour gérer les émotions générées par la situation stressante. Ces efforts sont réputés influencer l'issue de l'événement qui peut être positive, et générer des émotions positives, ou négatives, et générer de la détresse. Endler et Parker (1990) mentionnent une autre catégorie de coping : le coping centré sur l'évitement qui implique la mise en place d'actions pour se détacher, psychologiquement et physiquement, de l'événement stressant.

Pour Skinner et Saxton (2019), en contexte scolaire, l'issue d'un épisode de stress peut influencer le fonctionnement scolaire, comme la motivation et la mise en place de comportements visant à la réussite, et la réussite scolaire. Ces chercheuses ont montré qu'à l'école, un coping adaptatif se caractériserait par des stratégies centrées sur le problème. Celles-ci amèneraient à une meilleure performance et un meilleur fonctionnement scolaire. À l'inverse, un coping centré sur l'évitement et uniquement sur la gestion des émotions amènerait plus de stress et de détresse ainsi qu'une moindre performance scolaire. Il est donc considéré comme maladaptatif. Selon Mazé et Verlhac (2013), un coping actif, centré sur le problème et la résolution du problème, serait mieux adapté aux situations contrôlables, ce qui est le cas de la plupart des situations scolaires. Le coping centré sur les émotions, permettant de gérer les émotions négatives générées par la situation stressante, pourrait être adapté quand il fait ensuite place à un coping actif, centré sur la résolution du problème.

## **2. Amener les élèves à utiliser des stratégies de coping « adaptées » à la situation**

Les adolescents, dans leur développement, se confrontent à de nombreuses sources de stress et de tension. Or, selon Patterson et McCubbin (1987), ils n'auraient pas encore développé totalement leur « répertoire de stratégies de coping ». Les situations de stress pouvant être variées, un comportement adapté à ces situations nécessite, en plus d'un large éventail de stratégies de coping, la capacité à identifier la situation et les stratégies à utiliser en fonction de celle-ci (Holahan et al., 1996). Compas et al. (2017) ajoutent que la période de l'adolescence est celle où le répertoire de stratégies de coping « s'élargit » et où on observe une diminution de l'utilisation de stratégies d'évitement. Le répertoire étant encore en consolidation, il est possible qu'une partie des élèves ne se serve pas de ces stratégies de coping centrées sur la gestion du problème en contexte académique.

De plus, selon cette équipe de chercheurs, la recherche de soutien social serait également un moyen important de faire face au stress pour les adolescents. Ils sélectionneraient les différentes sources de soutien social selon le type de facteur de stress. Nous suggérons que, lors de situations contrôlables, telles que les situations d'évaluation, les élèves sont susceptibles de solliciter du soutien social dit « informatif », auprès de leurs professeurs ou d'autres adultes de l'établissement, comme les psychologues de l'Éducation nationale, pour obtenir des conseils ou des connaissances pour faire face à une situation (Fischer et al., 2020).

Partant du constat que les stratégies de coping peuvent être apprises (Dumont et al., 2015 ; Tharaldsen, 2019), nous nous sommes demandé comment favoriser l'adoption de nouvelles stratégies par les adolescents. Nous nous sommes tournées vers la psychologie sociale avec la théorie de l'engagement de Kiesler (1971).

Les premiers auteurs à définir l'engagement ont été Kiesler et Sakamura (1966). L'engagement serait, pour ces auteurs, le lien unissant l'individu à ses comportements. Joule et Beauvois (2010) explicitent cette définition en précisant que l'engagement serait « la représentation qu'a l'individu d'être le producteur de son comportement » (Joule &

Beauvois, 2010, p. 55). Ils définissent le processus d'engagement par le fait d'amener un individu, par l'intermédiaire d'un acteur (individu complice de l'intervention), à réaliser un acte qui serait directement associé à lui et réalisé de son plein gré.

Girandola et Roussiau (2003) indiquent que deux éléments sont constitutifs de l'acte engageant. Le premier est la taille de l'acte : le caractère public de l'acte, le caractère explicite, son irrévocabilité, sa répétition, ses conséquences et son coût. Le second renvoie aux raisons de l'acte ; les raisons d'ordre interne, telles que la motivation intrinsèque ou encore l'apport personnel de l'acte pour nous et non pour autrui, engageraient l'individu. Le contexte de liberté serait le principal facteur d'engagement (Girandola & Roussiau, 2003).

Plusieurs études ont été réalisées afin d'identifier comment il était possible d'influencer les individus à adopter certains comportements. Par exemple, Wang et Katzev (1990) ont montré, dans une étude sur le tri sélectif que l'obtention d'une signature à caractère engageant, « je m'engage à trier mes déchets », comme contrat comportemental peut conduire à une adoption immédiate du comportement de tri des déchets et à sa pérennisation. D'autres auteurs ont donc proposé de mobiliser également la notion d'attitude pour influencer plus efficacement les comportements des individus. L'attitude se définit comme une position, un état mental de l'individu à l'égard d'un objet, le prédisposant à agir d'une certaine manière (Michelik, 2011). L'attitude est fondamentale dans l'adoption d'un comportement. Cette dernière est constitutive du changement comportemental puisqu'elle prédispose l'individu à agir. La théorie de la communication engageante intègre ces deux notions : engagement et attitude.

La théorie de la communication engageante découle de la théorie de l'engagement avec pour différence l'ajout de la persuasion (Laswell, 1948). Selon Girandola et Joule (2012), la communication engageante permettrait à la fois le changement d'attitude et d'intention comportementale, et le changement de comportement effectif. Elle se construit ainsi sur la base d'un acte préparatoire (acte libre et engageant) suivi d'un message persuasif (visant le changement d'attitude). En effet, selon Joule et al., (2008) un message persuasif a plus de chance de déboucher sur un changement d'attitude ou de comportement s'il est précédé d'un ou plusieurs actes préparatoires. La réalisation d'un acte préparatoire, par exemple le fait d'apposer une signature (un « contrat comportemental »), associé à un message persuasif, augmente « les chances d'obtenir des changements sur le plan cognitif et sur le plan comportemental » (Zbinden et al., 2011, p. 296). Le message persuasif vise à changer l'attitude et le comportement de la personne destinataire du message (Hunter, 2016). On peut utiliser pour cela le « storytelling ». Il s'agit, pour l'individu, de narrer sa propre histoire personnelle pour toucher autrui. Braddock et Dillard (2016) définissent cette narration comme une suite d'événements causalement liés, se déroulant dans un monde dynamique, sujet au conflit et à la transformation et dont la résolution du problème arrive par des actions réalisées par des personnes. Selon Fischer (1984), les individus sont naturellement des « storytellers », ou conteurs, et apprécient les histoires pour aider les autres à comprendre le monde. Ces histoires amènent les autres individus à « prendre note » des événements et des actions réalisées.

Plusieurs auteurs ont aussi travaillé sur la manière de lier l'intention, plus précisément l'intention de réaliser des comportements, à l'action. Plus l'intention est élevée, plus il y aurait de chance qu'un comportement soit adopté (Godin & Kok, 1996). Girandola et Fointiat (2016) indiquent que cette technique, nommée « implémentation des intentions » s'apparente à un plan déterminant *Où ? Quand ? et Comment ?* l'individu compte réaliser le comportement souhaité. Cette technique a montré ses preuves dans plusieurs études dans la réalisation effective de comportements.

Puisque Skinner et Saxton (2019) indiquent que les stratégies de coping ont un impact sur le fonctionnement et la performance scolaire des élèves, nous avons souhaité élaborer un dispositif à même de les amener à mieux mobiliser ces stratégies. Cet atelier mobilise le modèle transactionnel du stress (Lazarus et Folkman, 1984) et la technique de la communication engageante (Joule et Girandola, 2012).

Notre atelier visait à apprendre aux élèves de nouvelles stratégies de coping centrées sur la résolution de problème et sur la gestion des émotions. La communication engageante, utilisée dans cet atelier, permettrait d'amener les lycéens à mettre en place ces stratégies. De plus, nous avons impliqué leur enseignante dans ce dispositif afin de mobiliser le soutien social « informatif » pour appuyer le discours tenu lors de cette intervention et les amener à tenir compte des conseils des professionnels ayant connaissance des événements rencontrés par les élèves au cours de leur scolarité. L'utilisation d'un soutien social « informatif » pouvant être considérée aussi comme une stratégie de coping centrée sur la résolution de problème.

### 3. Création d'un atelier visant à diminuer le stress et améliorer la performance

Le dispositif que nous présentons a été conçu et évalué dans le cadre d'un mémoire professionnel de Master 2 de Psychologie du Travail et Ingénierie Psycho-Sociale à l'Université de Rouen-Normandie. Il part d'un constat réalisé lors des entretiens effectués durant « le stage de M. Zayer » : les élèves se déclarent en majorité stressés et anxieux. Ce stress a aussi pu être observé avec une échelle de burnout scolaire soumise en début d'année aux élèves de 2<sup>nd</sup>e Générale et Technologique par Mme Vansoeterstede, tutrice de stage.

La première mission des psychologues de l'Éducation nationale est, selon la circulaire n°2017-079 du Bulletin Officiel n°18 du 4 mai 2017, de créer les conditions d'un équilibre psychologique et de favoriser la réussite scolaire (MENJS, 2017). Répondre à cette mission en traitant la problématique de stress permet d'améliorer le bien-être des élèves et ainsi, créer les conditions d'un meilleur équilibre psychologique, et d'améliorer leur performance scolaire afin de favoriser leur réussite.

Notre proposition d'atelier cherche à répondre à la question suivante : est-il possible d'amener les élèves de 1<sup>ère</sup> générale à utiliser des stratégies de coping adaptatives, et ainsi diminuer leur stress face au baccalauréat de français ? Notre objectif était de les amener à utiliser des stratégies de coping principalement centrées sur le problème qui seraient les plus adaptées dans le contexte scolaire.

#### 3.1. Population

Avec l'aide d'une enseignante de français, nous avons pu construire ce dispositif auprès d'une classe de 30 élèves de 1<sup>ère</sup> générale faisant face au baccalauréat de français parmi lesquels 13 élèves volontaires ont participé à l'atelier proposé, les 17 autres constituant le groupe contrôle.

#### 3.2. Outil de mesure

Pour mesurer l'effet du dispositif, nous avons utilisé la *STAI-Y de Spielberger de 1983 dans sa version française* (Spielberger et al., 1993). En effet, cette échelle est sensible à l'anxiété en situation d'examen comme l'ont montré des travaux antérieurs de l'auteur cité par Spielberger et al. (1993).

L'échelle se compose de 20 items. Nous avons développé la consigne selon les recommandations de Spielberger en l'adaptant à notre contexte :

« *Votre ressenti par rapport au baccalauréat de français*

*Vous trouverez ci-dessous un certain nombre d'énoncés que les gens ont déjà utilisés pour se décrire. Lisez chaque énoncé, puis cochez la case la plus appropriée à ce que vous ressentez en ce moment en pensant au baccalauréat de français. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Donnez la réponse correspondant au mieux aux sentiments que vous éprouvez présentement».*

Les élèves étaient invités à répondre sur une échelle de Likert allant de 1 à 4, correspondant à « Non » (1), « Plutôt non » (2), « Plutôt oui » (3), « Oui » (4).

### 3.3. Dispositif

Le premier temps de mesure a eu lieu au début de la première séance, à la fin du mois de janvier, soit quelques mois avant le baccalauréat blanc de français prévu en avril. Le second temps de mesure a eu lieu à la fin du mois d'avril, après le baccalauréat blanc de français et avant le baccalauréat de français prévu en juin. Toute la classe a répondu au questionnaire aux deux temps de mesure.

Notre intervention s'est déroulée sur trois séances de 55 minutes, mises en place sur les temps de vie de classe de leur professeure principale (enseignante de français). Toutes les séances se sont déroulées dans la même salle de classe.

En classe entière, les élèves ont participé à la première séance ayant une visée informative afin de contextualiser l'atelier qui allait avoir lieu par la suite. L'atelier, divisé sur deux séances, a été proposé sur la base du volontariat.

Chaque séance a été construite de manière à mettre en place la communication engageante qui s'articule entre acte engageant et message persuasif.

### 3.4. Déroulement des séances

#### *3.4.1. Séance 1 : séance « informative »*

L'objectif de cette séance, réalisée auprès de la classe entière, était d'amener les élèves à comprendre comment se forme le stress et comment il se manifeste (physiquement et psychologiquement). Nous avons pour cela utilisé une approche pédagogique et interactive. Nous avons réalisé et distribué des supports visuels représentant de manière simplifiée le modèle théorique du stress de Lazarus et Folkman (1984), afin que les élèves puissent suivre la séance informative. L'objectif principal était d'interagir avec eux, pour qu'ils se sentent concernés, mais aussi de leur apporter quelques « solutions » générales afin de gérer une situation stressante avec des exercices à mettre en place pour diminuer, à court terme, le stress. La séance s'est terminée par la proposition aux élèves de s'inscrire aux ateliers qui se dérouleraient un mois plus tard. Nous avons présenté ces ateliers comme un approfondissement des stratégies pour faire face au stress. Il s'agissait ici d'amener un premier pas engageant en leur demandant de s'inscrire aux ateliers (signature) tout en amenant un contexte de liberté « vous êtes libre de vous inscrire ».

#### *3.4.2. Séance 2 : atelier centré sur la gestion du problème*

La deuxième séance a eu lieu au début du mois de mars. Au total, 13 élèves sur 30 se sont portés volontaires. Cette séance a été dédiée à la gestion du problème. Nous avons débuté l'atelier par un rappel de ce qui avait été présenté lors de la première séance. Nous avons ensuite demandé aux élèves d'exposer des stratégies qu'ils mettaient en place pour répondre à une situation d'examen et les avons listées au tableau. La plupart des stratégies citées étaient des stratégies centrées sur le problème telles que la planification

de révisions, la recherche d'informations, la réalisation de fiches de révisions ainsi que des stratégies centrées sur les émotions telles que sortir avec des amis ou encore écouter de la musique.

Afin de mettre en place un message persuasif, nous avons utilisé le storytelling. Une élève volontaire a été invitée à raconter une expérience de situation stressante ayant abouti à une issue favorable. Elle a également été invitée à expliciter les stratégies utilisées pour gérer la situation. Les autres élèves pouvaient ainsi interagir sur ce qui a été mis en place («je pense que l'issue a été favorable, car tu as mis en place cette stratégie»). L'intention première était de leur faire prendre conscience que la mobilisation de stratégies centrées sur la résolution de problème était essentielle dans cette situation dite «contrôlable».

Nous leur avons proposé ensuite un choix : travailler avec leur enseignante sur la méthode de réalisation de fiches de révisions, ou avec Mme Vansoeterstede et moi-même sur la planification de son travail et la motivation à se mettre au travail. La moitié des élèves a décidé de travailler sur les fiches, tandis que l'autre moitié a décidé de travailler avec nous sur la planification du travail. Mme Vansoeterstede a présenté la méthode «SMART» qui consiste à concevoir ses objectifs de travail de manière «Simple - Mesurable - Atteignable - Réaliste et Temporellement délimité dans le temps». La méthode du «Bullet Journal» a ensuite été présentée par mes soins. Pour chacune des méthodes, un support illustratif a été fourni aux élèves afin qu'ils puissent avoir une trace de l'atelier.

En fin de séance, nous avons transmis une To-Do-List aux élèves en leur proposant d'y inscrire les stratégies qu'ils comptaient mettre en place, sans limites temporellement définies «Je compte mettre en place :», puis avec une limite temporellement définie «Cette semaine, je compte mettre en place :». La contrainte temporelle permettait de vérifier à la séance suivante si le contrat avait été réalisé. De plus, chaque élève a été invité à dire, devant ses camarades et nous-même, ce qu'il comptait mettre en place cette semaine. Il s'agissait à nouveau ici de mettre en place un acte engageant, où la To-Do-List constituait une «signature», et l'expression à l'oral, le caractère public et explicite de l'acte afin de répondre au critère de la taille de l'acte. Cette démarche, en plus d'être un acte engageant, constitue elle-même une forme d'implémentation d'intention en construisant une planification des actions à mettre en place dans le but d'adopter les comportements souhaités (utilisation de certaines stratégies de coping).

### 3.4.3. Séance 3 : atelier centré sur la gestion des émotions

La dernière séance a eu lieu deux semaines plus tard, à la fin du mois de mars. Elle a été dédiée aux stratégies de coping centrées sur les émotions. Les tables de la salle ont été disposées en «cercle». En préambule, nous avons invité les élèves à partager la ou les stratégies(s) de coping qu'ils avaient mise(s) en place suite à la séance précédente et s'ils comptaient continuer. Il s'agissait de réaliser une «vérification» du «contrat» réalisé la dernière séance et de renforcer l'engagement. Nous avons ensuite proposé un temps d'échanges avec la question : «que faites-vous lorsque votre stress est vraiment très élevé pour le diminuer ?». Cette question leur permettant d'échanger sur l'efficacité ou non de ces stratégies en faisant appel à leur expérience personnelle, à l'instar du storytelling. Nous avons ensuite repris la parole en mettant en avant les émotions que la personne peut ressentir lors d'une situation stressante, et en faisant un point sur l'importance de savoir gérer ses émotions en plus du problème, notamment pour combattre les «ruminations», c'est-à-dire le fait d'envisager des issues négatives ou d'avoir des pensées négatives de manière incessante.

Nous avons axé l'atelier sur une stratégie de coping en particulier : la relaxation. Nous avons fait découvrir aux élèves trois méthodes de relaxation, dont deux ont pu être expérimentées. La première, la méditation du « grain de raisin », est une méthode d'introduction à la méditation qui fait appel à tous les sens de l'individu en utilisant un objet. Les élèves ont été invités à se concentrer en observant le grain de raisin, en appréhendant ses détails. Puis, par le toucher, ressentir sa texture. Par l'ouïe, en écoutant le son qu'il émet lorsqu'on le presse. Par, l'odorat, en l'approchant de leur nez pour en sentir son parfum, et enfin apprécier son goût en le mangeant s'ils le souhaitaient. La deuxième, la relaxation de Jacobson, est une méthode basée sur la contraction et le relâchement des muscles. Il a été proposé aux élèves de serrer leur poing plusieurs secondes, puis le relâcher afin de ressentir la tension et le bienfait du relâchement. L'exercice a été répété avec les bras, puis la tête. Enfin, nous avons présenté la méthode « 5-4-3-2-1 » qui fait également appel aux sens, cependant, elle n'a pas été expérimentée, faute de temps. Après chaque exercice, les élèves étaient invités à exprimer leurs impressions sur la méthode.

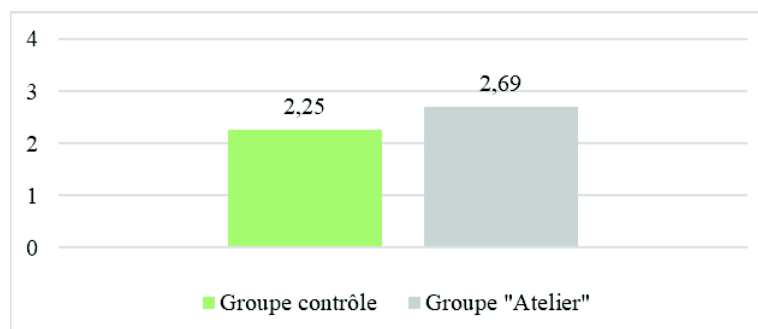
À la fin de la séance, les élèves ont reçu à nouveau une To-Do-List afin d'y inscrire les méthodes qu'ils avaient préféré réaliser, en le justifiant, et s'ils pensaient les réaliser dans un temps défini en posant une question de temporalité « Quand ? ». Comme pour la séance précédente, il s'agissait de réaliser un acte engageant, en apposant une sorte de signature grâce à cette To-Do-List, tout en utilisant la technique d'implémentation des intentions.

### 3.5. Résultats

L'objectif était de mesurer une éventuelle différence dans le niveau de stress des élèves avant et après intervention. Les données recueillies ont été analysées avec le logiciel statistique « SPSS » avec 13 élèves ayant participé aux ateliers (groupe atelier) et 17 n'y ayant pas participé (groupe contrôle).

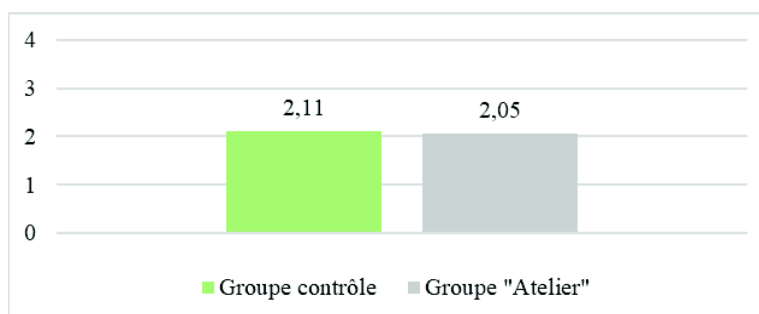
Nous avons, dans un premier temps, réalisé des comparaisons de moyennes avant et après intervention. Celles-ci montrent une différence significative entre les deux groupes avant intervention. Avant intervention, les élèves du groupe « atelier » ont en moyenne un niveau d'anxiété situationnelle plus importante que le groupe contrôle (figure 1). Cela suggère que la proposition d'atelier a su attirer les élèves qui en avaient le plus besoin.

Figure 1 : moyenne du score d'anxiété situationnelle des élèves avant intervention



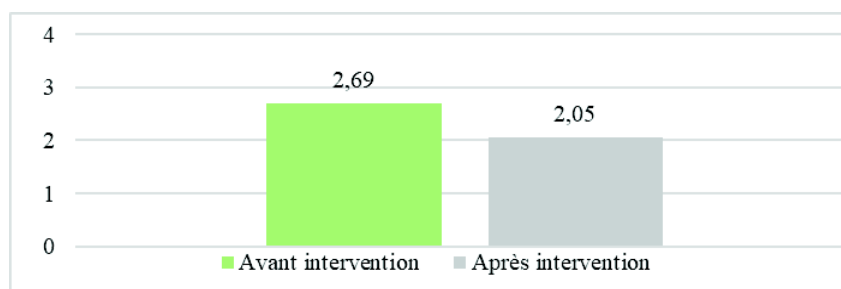
Après intervention, on n'observe pas de différence entre les scores d'anxiété situationnelle des deux groupes (figure 2), ce qui suggère que l'atelier a été efficace.

Figure 2 : moyenne du score d'anxiété situationnelle des élèves après intervention



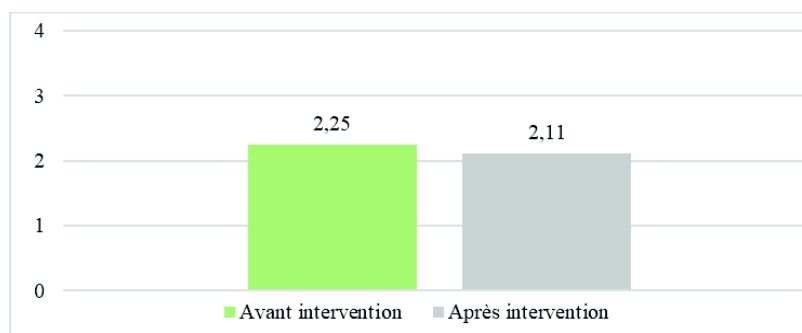
Afin de vérifier ce résultat, nous avons comparé le score d'anxiété situationnelle, avant et après intervention, chez les élèves ayant réalisé les ateliers (figure 3) et chez les élèves ne les ayant pas réalisés (figure 4). Le test de Wilcoxon (figure 5) nous a permis de vérifier la significativité des résultats observés. On observe effectivement une baisse significative ( $p < 0.5$ ) du niveau d'anxiété situationnelle (figure 5) entre les temps de mesure dans le groupe «atelier». Il semblerait que l'intervention a eu un impact sur ce groupe. Alors que dans le groupe contrôle, le niveau d'anxiété situationnelle reste stable, avec une légère baisse (figure 4), mais non significative (figure 5).

Figure 3 : moyenne du score d'anxiété situationnelle du groupe « atelier », avant et après intervention



Pourcentage d'évolution : diminution de **23,79 %**

Figure 4 : moyenne du score d'anxiété situationnelle du groupe « contrôle », avant et après intervention



Pourcentage d'évolution : diminution de **5,78 %**

Figure 5 : résultats du test de Wilcoxon sur l'impact de l'intervention sur les deux groupes

	Score Z	p
Groupe « contrôle »	-1.63	.10
Groupe « atelier »	-3.11	.00*

#### 4. Discussion

La demande formulée par la professeure de français était d'intervenir pour aider les élèves à faire face au stress lié à l'examen de français du baccalauréat. Nous nous sommes saisies de cette problématique, car elle nous semblait pertinente au regard du stress scolaire que nous observions de manière générale chez les élèves. Notre objectif était de diminuer le stress des élèves en lien avec le baccalauréat de français. Pour cela, nous avons construit un dispositif permettant aux élèves d'apprendre de nouvelles stratégies de coping. Afin de favoriser leur adoption, nous avons mobilisé la communication engageante. L'efficacité du dispositif a été mesurée avec une échelle d'anxiété situationnelle. Notre premier constat est qu'il existe un effet de l'intervention sur les élèves. En effet, on observe une diminution du score d'anxiété situationnelle après l'atelier chez les élèves participants, tandis qu'il est stable dans le groupe contrôle. Ce constat pourrait s'expliquer par l'élargissement du répertoire de stratégies de coping des participants évoqué par Compas et al. (2017), ainsi que par leur exposition à une source de soutien « informatif », ici une source crédible, apportant des conseils et la possibilité d'apprendre quelques stratégies adaptées à la situation.

Nous avons intégré l'enseignante dans le cadre de cette intervention. Celle-ci souhaitait intervenir auprès de ses élèves et a donc, durant l'atelier, accompagné ces derniers dans l'apprentissage d'une stratégie de coping (méthode de réalisation de fiches de révision) tout en leur apportant des conseils concernant le baccalauréat de français. Il a été démontré que le soutien des enseignants avait un effet important sur le bien-être psychologique des élèves et sur la gestion de leur stress (Lauzier et al., 2015). Le soutien social est important du point de vue du coping, notamment lorsqu'il s'agit d'un soutien informatif (Fischer et al. 2020) avec l'apport de connaissances ou d'un soutien sur l'élaboration de plans d'action, par exemple, favorisant l'adoption de stratégies de coping centrées sur la résolution de problème (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014).

Il est intéressant de noter que l'intervention a permis de cibler les élèves qui ressentaient le plus de stress. La première séance réalisée en classe entière a sans doute été déterminante pour cela. Le dialogue, selon Grossen et Salazar-Orvig (2011), est par définition une influence. Il renvoie à la fois au dialogue externe : un échange verbal avec des tours de paroles entre différents locuteurs, mais aussi au dialogue interne où vont se rencontrer le discours de soi et le discours d'autrui, amenant à la connaissance de Soi. Notre première séance informative a possiblement permis de créer cet espace réflexif de dialogue interne chez les élèves, notamment via le questionnaire sur leur état de stress, leur permettant d'en prendre conscience, mais aussi par les échanges autour de la problématique du stress et des stratégies de coping, leur permettant de rendre compte de leurs actions, adaptées ou inadaptées.

Au-delà de la prise de conscience de ses propres besoins, cette première séance en classe entière a sans doute été en soi un premier acte engageant vers l'intention de demander de l'aide. En effet, selon Carrein et Bernaud (2011) l'implication dans un premier acte (ici la séance informative), favorise la motivation à demander de l'aide ou à consulter. Cette séance a probablement permis d'impliquer des élèves qui n'auraient pas sollicité d'aide par eux-mêmes, malgré un besoin présent.

Malgré des résultats encourageants, notre évaluation du dispositif comporte des limites. Premièrement, un examen blanc de français a eu lieu avant la seconde mesure. Il est possible que le baccalauréat blanc de français ait interféré sur les résultats obtenus à l'échelle en ayant eu un rôle « rassurant » auprès des élèves quant à leurs compétences et aux attendus du baccalauréat de français. Dans l'avenir, il serait préférable d'envisager une mesure avant ce type d'examen afin qu'il n'y ait aucune interférence.

Nous nous sommes focalisées sur la question la plus essentielle qui était de savoir si l'intervention allait avoir un impact sur le niveau de stress des élèves. Pour aller plus loin, il aurait été intéressant de mesurer l'effet de la communication engageante et de mesurer l'évolution dans l'utilisation des stratégies de coping par les élèves afin de comprendre ce qui a fonctionné dans l'intervention.

De manière générale, les élèves ont apprécié cette intervention, et notamment l'apport des techniques de relaxation. Du côté pratique, le temps consacré pour les ateliers était de 55 minutes chacun. Ce temps est apparu comme relativement court pour cadrer les ateliers. Il est possible de le réajuster, en modifiant le temps accordé à chaque partie des séances ou en ajustant le contenu des ateliers, en présentant une seule technique de relaxation par exemple et en l'approfondissant au maximum. De nos observations, la technique de relaxation de Jacobson a été la méthode la plus appréciée par les élèves et il serait éventuellement intéressant pour les professionnels de l'approfondir avec les élèves lors d'une intervention. Un atelier de deux heures, dans la mesure du possible, aurait pu permettre de mettre en place un atelier « complet », comprenant l'apprentissage des deux types de coping, afin d'éviter de couper en deux l'atelier avec le risque de « perdre » des élèves en cours de route.

Nous pensons que ce dispositif, pertinent au regard des missions des Psychologues de l'Éducation nationale, peut être reproduit facilement, et dans des contextes diversifiés, autres que le baccalauréat.

### Bibliographie

Braddock, K., & Dillard, J. P. (2016). Meta-analytic evidence for the persuasive effect of narratives on beliefs, attitudes, intentions, and behaviors. *Communication Monographs*, 83, 446-467. [https://www.researchgate.net/publication/309362260\\_Meta-analytic\\_evidence\\_for\\_the\\_persuasive\\_effect\\_of\\_narratives\\_on\\_beliefs\\_attitudes\\_intentions\\_and\\_behaviors](https://www.researchgate.net/publication/309362260_Meta-analytic_evidence_for_the_persuasive_effect_of_narratives_on_beliefs_attitudes_intentions_and_behaviors)

Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, M. (2014). Les processus transactionnels : stress, contrôle, soutien social et coping. *Psychologie de la santé*, 433523. <https://doi.org/10.3917/dunod.bruch.2014.01.0433>

Carrein, C., & Bernaud, J. L. (2011). Facilitateurs et freins à l'entrée en consultation d'orientation professionnelle : enjeux, modèles, perspectives de recherche. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/1. <https://doi.org/10.4000/osp.2983>

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence : A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939-991. [Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review - PubMed \(nih.gov\)](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28111111/)

Delicourt, A., Congard, A., Montaleytang, A., & Gros, F. (2013). Risques psychosociaux au travail : Le rôle modérateur des stratégies de coping. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 19(3), 227-243. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30054-1](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30054-1)

- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., & Mc-Kinnon, S. (2015). Étude de validation du programme québécois Funambule, pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et francophonie*, 43, 179-200.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>
- Esparbès-Pistre S., Bergonnier-Dupuis 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. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Fischer, G., Tarquinio, C., & Dodeler, V. (2020). Chapitre 6. Soutien social, santé et maladie. Dans G. Fischer, C. Tarquinio & V. Dodeler (Dir), *Les bases de la psychologie de la santé : Concepts, applications et perspectives*, (pp. 173-200). Paris, Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fisch.2020.02.0173>
- Fischer, W.R. (1984). Narration as a human communication paradigm : The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51, 1-22.
- Girandola, F., & Fointiat, V. (2016). Chapitre 4. Normes et engagement : leviers pour le changement de comportement. Dans F. Girandola & V. Fointiat (Dir), *Attitudes et comportements : comprendre et changer* (pp. 79-98). Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.
- Girandola, F., & Joule, R.-V. (2012). La communication engageante : Aspects théoriques, résultats et perspectives. *L'Année psychologique*, 112(1), 115-143.
- Girandola, F., & Roussiau, N. (2003). L'engagement comme source de modifications à long terme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie sociale*, 57. [https://www.researchgate.net/publication/283536686\\_L%27engagement\\_comme\\_source\\_de\\_modifications\\_a\\_long\\_terme](https://www.researchgate.net/publication/283536686_L%27engagement_comme_source_de_modifications_a_long_terme)
- Godin, G., & Kok, G. (1996). The theory of planned behavior : a review of its applications to health – related behaviors. *American Journal of Health Promotion*, 11(2), 97-98.
- Grossen, M., & Salazar-Orvig, A. (2011). Processus d'influence, cadrage et mouvements discursifs dans un groupe focalisé. *Bulletin de psychologie*, 515, 425-438. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0425>
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. Dans M. Zeidner & N. Endler (Eds.), *Handbook of Coping : Theory, Research, Applications* (pp. 24-43). New York: John Wiley & Sons.
- Hunter, A. (2016). Computational persuasion with applications in behaviour change. Dans P. Baroni., T. F. Gordon., T. Scheffler & M. Stede, *Computational Models of Argument : Proceedings of COMMA 2016 (Frontier in Artificial Intelligence and Applications)* (pp. 5-18). IOS Press.
- Joule, R., & Beauvois, J. (2010). Chapitre 3. La psychologie de l'engagement. Dans R. Joule & J. Beauvois (Dir), *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* (pp. 52-94). Paris, Presses Universitaires de France.
- Joule, R.-V., Bernard, F., & Halimi-Falkowicz, S. (2008). Promoting ecocitizenship: in favor of binding communication. *International Scientific Journal for Alternative Energy Ecology*, 6(62), 214-218
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to*

*belief*. New York, Academic Press.

Kiesler, C. A., Sakumura, J. (1966). A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 349-353.

Laswell, H.D. (1948). *Power and Personality*. New York, W.W. Norton et Co.

Lauzier, M., Côté, K., & Samson, A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : Une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/1, <https://doi.org/10.4000/osp.4506>

Lazarus, R.S., et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York, Springer.

Mazé, C., & Verlhac, J.-F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire : Rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, 58(2), 89105. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001>

Michelik, F. (2011). *La communication engageante : effets sur les dimensions cognitives et comportementales*. [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté]. TEL archives ouvertes (00840255)

Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10(2), 163186. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(87\)80086-6](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(87)80086-6)

Skinner, E. A., & Saxton, E. A. (2019). The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. *Developmental Review*, 53, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870>

Spielberger, C. D., Bruchon-Schweitzer, M., & Paulhan, I. (1993). *Inventaire d'anxiété état-trait forme Y (STAI-Y)*. Paris, Éditions du centre de psychologie appliquée.

Tharaldsen, K. B. (2019). Winding down the stressed out: Social and emotional learning as a stress coping strategy with Norwegian upper secondary students. *The International Journal of Emotional Education*, 11(2), 91-105.

Vansoeterstede, A., Boujut, E., & Cappe, E. (2021, 9 novembre). *Burn-out des élèves : ces risques à prendre en compte*. The Conversation France. <https://theconversation.com/burn-out-des-eleves-ces-risques-a-prendre-en-compte-169888>

Wang, T., & Katzev, R. (1990). Group commitment and resources conservation: two field experiments on promoting recycling. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 265-275

Zbinden, A., Souchet, L., Girandola, F., & Bourg, G. (2011). Communication engageante et représentations sociales : Une application en faveur de la protection de l'environnement et du recyclage. *Pratiques Psychologiques*, 17(3), 285299. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2010.10.002>

### Sitographie

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2017). *Psychologues de l'éducation nationale*. [Psychologues de l'éducation nationale | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](https://www.education.gouv.fr/psychologues-de-l-education-nationale)

Institut national de la recherche scientifique du Québec (2017). *Stress au travail. Ce qu'il faut retenir – Risques*. <https://www.inrs.fr/risques/stress/ce-qu-il-faut-retenir.html>